



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA MEDEIROS MOURA DE LIMA

**A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELFORD ROXO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL**

Rio de Janeiro

2020

PRISCILA MEDEIROS MOURA DE LIMA

A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELFORD ROXO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

PRISCILA MEDEIROS MOURA DE LIMA

**A valorização docente no Plano Municipal de Educação de Belford Roxo sob a
ótica da educação integral em tempo integral**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Sonia Mendes – UERJ

Professora Doutora Elisângela Bernado – UNIRIO

Professora Doutora Dayse Martins Hora – UCP

DEDICATÓRIA

Aos profissionais da Educação do município de Belford Roxo, para que este trabalho lance luz nos caminhos que podem se abrir ao unir valorização docente e educação em tempo integral para alcance da educação integral em nossa escola pública.

À minha amada filha, Valentina, para que este trabalho sirva como espelho, inspiração e caminho, na certeza de que a educação é um ato de coragem, chave de transformação e libertação.

AGRADECIMENTOS

*Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.
Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.
Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.
Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.
Olhe para o lado, alguém precisa de você.
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.
Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.
Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.
Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!
Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se achá-lo, segure-o!
(Fernando Pessoa)*

A Deus, por tudo.

A mim, Priscila Medeiros Moura de Lima, pela minha persistência e determinação em alcançar mais um objetivo, traçado para minha própria vida. Somente eu sei as agruras que passei para chegar até aqui.... incontáveis noites mal dormidas, divididas entre textos e amamentação, antecedidas por um longo dia de jornada dupla (muitas vezes, tripla).

À minha amada e tão querida filha, Valentina. Muito obrigada por resistir às minhas ausências. Saiba que não foi sem dor também, para mim, ter que optar, por tantas vezes, entre uma bebê, de menos de dois anos, e as leituras e escritas. Te amo, incondicionalmente, e para toda a minha vida.

À minha mãe, Sonia. Mãe solteira, mulher de pouca instrução e que, a despeito de todo cenário de dificuldades econômicas e desequilíbrios familiares, presentes em minha infância, me educou. Ainda que sem muita certeza de seus passos, tentou mostrar-me que o caminho, para qualquer conquista, seria a educação e, agora, estou aqui, finalizando mais um degrau da minha caminhada acadêmica. Te amo!

À minha irmã, Nathália, e ao meu cunhado, Rafael, pelo incansável apoio e auxílio nos cuidados com a Valentina, quando eu necessitava estudar. Jamais me esquecerei de todo carinho e presteza. Amo vocês.

A meu companheiro, Daniel. Ainda que, em meio a momentos nem tão felizes de nossa história, sempre me incentivou e acreditou em meu potencial, mesmo quando eu duvidava. Obrigada pelo apoio, parceria e ânimo nos dias em que me encontrei sem esperanças. Te amo!

À querida amiga de trabalho e vida, Nathália. Ainda que diante de dores familiares, sempre foi generosa. Seu apoio, desde a construção do meu pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado, foi fundamental.

À minha querida e firme Professora Lígia, pelas inestimáveis sugestões e críticas, que tornaram este trabalho possível. Agradeço, ainda, pela inspiração como docente, pesquisadora e grandeza de ser humano justo e ético que é. Faltam-me palavras para agradecer o privilégio de ser orientanda de uma referência nacional na temática da educação em tempo integral.

À Professora Dayse que, ao longo das atividades do nosso Grupo de Estudos, sempre compartilhou seus conhecimentos, transformando cada conversa em uma enriquecedora troca. A ela, minha admiração, respeito e gratidão por todas as contribuições oferecidas.

Às Professoras Sonia Mendes e Elisângela Bernado por, atenciosamente, terem aceitado participar da construção deste trabalho, discutindo todas as nuances do texto e oferecendo sugestões e críticas extremamente valiosas e também pela importância de suas contribuições para o debate crítico acerca da educação nacional.

Aos queridos amigos que o Mestrado me permitiu conhecer, pessoas especiais que tornaram a caminhada mais leve e prazerosa: Tereza Cristina, Amanda Borde, Camila Vaz e Flávia Freire e, em especial, ao amigo Gabriel que, de maneira precoce, teve interrompida sua passagem aqui neste mundo.

À Prefeitura Municipal de Belford Roxo, por conceder minha licença para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado e à pesquisa.

Aos profissionais da Educação do município de Belford Roxo, que participaram desta pesquisa, oferecendo importantes contribuições e trocas.

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.
(Antonio Gramsci)

*É proibido chorar sem aprender,
Levantar-se um dia sem saber o que fazer
Ter medo de suas lembranças.
É proibido não rir dos problemas.
Não lutar pelo que se quer.
Abandonar tudo por medo.
Não transformar sonhos em realidade.*
(Pablo Neruda)

RESUMO

LIMA, Priscila Medeiros Moura de. A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2020.

O debate em torno da educação em tempo integral no cenário educacional brasileiro vem conquistando destaque nos últimos decênios, em especial, a partir da promulgação do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) que traz, em seu escopo, uma Meta específica para a temática, o que influenciou a construção dos Planos de Educação dos diversos municípios da Federação. Considerando os Planos Municipais de Educação como instrumento orientador na efetivação de políticas públicas educacionais em nível local, ao analisar o Plano Municipal de Educação da cidade de Belford Roxo, no estado do Rio de Janeiro, constatamos que sua Meta sobre a educação em tempo integral traz estratégias que se aproximam de questões caras à valorização docente, o que se evidenciou como nosso problema de pesquisa: a valorização docente na implementação de uma proposta de Educação em Tempo Integral, visando a uma Educação Integral, no município em tela. Nesta trilha, nossos objetivos consistem em analisar a valorização docente presente nas estratégias da Meta 06 do PME/Belford Roxo, na perspectiva de implementação da Educação em Tempo Integral com vistas à Educação Integral, procurando: i) analisar o PME de Belford Roxo, no que se refere à implementação da oferta da educação em tempo integral e no que tange à relação com a valorização dos professores; ii) conhecer e analisar, na perspectiva dos professores e por meio do acompanhamento desse PME, os desafios e condições de trabalho docente na perspectiva da educação em tempo integral; e iii) refletir sobre a importância da relação existente entre a valorização docente e a implementação de uma proposta de educação em tempo integral, visando uma proposta de educação integral de cunho emancipador. Metodologicamente, optamos por um estudo qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários do tipo “survey”, orientados por técnicas de análise de conteúdo. A dissertação, dividida em três capítulos, repousa suas bases teóricas nos estudos de Nóvoa (1991); Rua (1998); Cavaliere (2009a, 2009b); Coelho (2009a); Oliveira (2010a, 2010b e 2010c) e Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), entre outros pesquisadores das temáticas de estudo. Como resultado, apontamos a importância de políticas públicas consistentes, que fortaleçam a valorização docente para que esta seja instrumento impulsionador de uma proposta de educação integral na escola de tempo integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em tempo integral. Educação integral. Valorização docente. Planos Municipais de Educação.

ABSTRACT

LIMA, Priscila Medeiros Moura de. TEACHING VALUATION IN THE BELFORD ROXO MUNICIPAL PLAN FOR EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF FULL-TIME INTEGRAL EDUCATION. 2020. 188 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Post-Graduate Program in Education, Federal University of the State of Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2020.

The debate around full-time education within the Brazilian educational context has been gaining prominence in recent decades, particularly since the promulgation of the current National Education Plan (2014-2024) which introduces, in its scope, a specific Goal relating to this issue, which influenced the establishment of Education Plans for several municipalities in the federation. Considering the Municipal Education Plans (MEPs) as guiding instruments for the implementation of public educational policies at the local level, when analyzing the Municipal Education Plan for the city of Belford Roxo, in the State of Rio de Janeiro, we find that its full-time education Goal brings strategies that address issues relating to teacher valuation, which became evident as our research problem: teacher valuation in the implementation of a Full-Time Education proposal, aimed at Integral Education, in the municipality in question. Along this path, our objectives are to analyze the teacher valuation present in the strategies of MEP/Belford Roxo Goal 06, from the perspective of implementing full-time education with a view to integral education, seeking: i) to analyze the Belford Roxo MEP, in reference to the implementation of full-time education provision and with regard to the relationship with the valuation of teachers; ii) to know and analyze, from the perspective of teachers and through the monitoring of this MEP, the challenges and conditions of teaching work, from the perspective of full-time education; and iii) to reflect on the importance of the relationship between teacher valuation and the implementation of a full-time education proposal, aiming at an emancipatory integral education proposal. Methodologically, we opted for a qualitative study, carried out by means of bibliographic research, documentary analysis, semi-structured interviews and “survey” questionnaires, guided by content analysis techniques. The dissertation, divided into three chapters, rests its theoretical bases in the studies of Nóvoa (1991); Rua (1998); Cavaliere (2009a, 2009b); Coelho (2009a); Oliveira (2010a, 2010b, 2010c) and Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), among other researchers on the study themes. As a result, we point out the importance of consistent public policies that strengthen the valuation of teachers, so that this may be a driving force for a proposal for integral education in full-time school.

KEYWORDS: Full-time education. Integral education. Teacher valuation. Municipal Education Plans.

LISTA DE QUADROS

QUADRO	ESPECIFICAÇÃO	PÁGINA
01	Meta 06 do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo.	17
02	Documentos oficiais utilizados na construção da pesquisa.	22
03	Sujeitos entrevistados.	24
04	Comparativo do quantitativo de estratégias presentes nas Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE e PME/Belford Roxo, respectivamente.	101
05	Meta 15 do PME/Belford Roxo.	103
06	Desenvolvimento da Meta 16 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento.	104
07	Desenvolvimento da Meta 17 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento.	109
08	Desenvolvimento da Meta 18 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento.	111
09	Número de matrículas na Rede Municipal de Belford Roxo, em 2019.	115
10	Subdivisões das escolas do município de Belford Roxo.	116
11	Ideb do município de Belford Roxo: anos iniciais do ensino fundamental.	116
12	Ideb do município de Belford Roxo: anos finais do ensino fundamental.	117
13	Quantitativo de docentes da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo.	117
14	Comparativo entre as estratégias da Meta 06 do PNE 2014-2024 e PME 2015-2025, de Belford Roxo.	118
15	Legislações pertinentes ao município de Belford Roxo.	122
16	Caracterização dos profissionais entrevistados.	128
17	Unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo, com os professores respondentes ao questionário da pesquisa.	140
18	Respostas dos participantes à pergunta 2.2 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo.	141
19	Respostas dos participantes à pergunta 2.4 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo.	142
20	Respostas dos participantes à pergunta 3.3 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo	144
21	Respostas dos participantes à pergunta 3.4 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo.	145
22	Respostas dos participantes à pergunta 4.14 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo.	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLA/ABREVIATURA	SIGNIFICADO
ART.	Artigo
BR	Belford Roxo
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEB	Conselho da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CME-BR	Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Educação em Tempo Integral
FNE	Fundo Nacional de Educação
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 de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH/IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
NEEPHI	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
PAR	Programa de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR/BR	Plano de Carreira e Remuneração de Belford Roxo
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE-RJ	Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
PI	Professor do primeiro segmento do ensino fundamental
PII	Professor do segundo segmento do ensino fundamental e médio
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMBR	Prefeitura Municipal de Belford Roxo
PME	Plano Municipal de Educação
PME/BR	Plano Municipal de Educação de Belford Roxo
PMEs	Planos Municipais de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PSNP	Piso Salarial Nacional Profissional
RJ	Rio de Janeiro
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMED/BR	Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SEPE/BR	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação de Belford Roxo
SEPE/PMBR	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do município de Belford Roxo
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFs	Unidades Federais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Apresentação.....	14
Temática, Questões, Problema, Objetivos e Relevância do Estudo.....	16
Aspectos Teórico-Methodológicos.....	19
Estrutura da Dissertação.....	25
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	27
1.1 O que é Política Pública? Políticas Públicas Educacionais.....	28
1.2 Políticas Públicas de educação em tempo integral.....	34
1.3 Educação em tempo integral e educação integral: Conceitos que se aproximam?.....	39
1.4. Integrando para “formar o aluno como cidadão”.....	48
2 VALORIZAÇÃO DOCENTE PARA QUÊ?	60
2.1 Panorama da profissão docente.....	61
2.2 Valorização e formação caminham juntas?.....	76
2.3 Valorização e Formação Docente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).....	83
2.4 Valorização e Formação Docente no Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (PME 2015-2025).....	99
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PME DE BELFORD ROXO	113
3.1 Contextos histórico-social, econômico e educacional do município de Belford Roxo.....	113
3.2 Contextualizando a Educação no município de Belford Roxo.....	115
3.3 Analisando o PME de Belford Roxo em sua Meta 06.....	117
3.4 Configuração da pesquisa e análise de dados.....	127
3.5 Aproximações e dissensos: os caminhos para a construção da Meta 06 do PME de Belford Roxo.....	130

3.6 Vozes ocultas: o que os docentes da rede municipal de Belford Roxo pensam sobre valorização docente como instrumento para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral?.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
Aportes Bibliográficos.....	159
Aportes Legais e Documentais.....	170
APÊNDICES	175
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com o profissional da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, responsável pela elaboração e acompanhamento do Plano Municipal de Educação.....	175
APÊNDICE II – Roteiro de entrevista com o representante do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, em Belford Roxo (SEPE/BR), que atua em defesa dos direitos dos professores.....	176
APÊNDICE III – Questionário semiestruturado a ser aplicado aos professores da rede municipal de Belford Roxo e profissionais da educação que tenham atuado na condução do processo de elaboração do PME.....	177
ANEXOS	182
ANEXO I – Parecer de Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).....	182
ANEXO II – Tabela salarial dos profissionais da educação do município de Belford Roxo.....	186
ANEXO III – Ofício do SEPE/BR à Prefeitura Municipal de Belford Roxo.....	187

INTRODUÇÃO

Apresentação

Iniciei minha vida acadêmica, cursando Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2008) e, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentei uma pesquisa sobre os desafios da formação docente em um contexto de permanentes mudanças tecnológicas.

Nos anos subsequentes, visando especializar-me na área de orientação e gestão escolar, realizei uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional (2011). Nessa ocasião, em meu trabalho final, tive a oportunidade de dedicar-me ao aprofundamento dos estudos sobre a função do Orientador Pedagógico no cenário educacional brasileiro, evidenciando a importância deste profissional para a formação dos professores.

Dando prosseguimento à minha formação, concluí uma Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior (Pós-Graduação *Lato Sensu*), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2014), quando retomei às discussões sobre a formação dos docentes. Nesse momento, tive a oportunidade de estudar políticas educacionais que asseguravam a educação como uma obrigatoriedade em nosso país. Além disso, pude conhecer, no âmbito acadêmico, a concepção de educação integral, entendida como possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo, em suas múltiplas dimensões. Ainda no ano de 2014, dei início à minha atuação como Orientadora Pedagógica, no município de Belford Roxo, Baixada Fluminense/Estado do Rio de Janeiro (RJ), sendo essa a primeira experiência que tive com educação básica na rede pública de ensino.

Nesse contexto, deparei-me com uma escola situada em uma região marcada por índices mínimos de desenvolvimento humano (IDH); poder público historicamente ausente; notória escassez de recursos humanos e materiais, além do público atendido pela escola apresentar baixo desempenho; histórico comum de evasão escolar; distorção série/idade e expressivo número de reprovações ao final de cada ano letivo.

Não fosse pouca a realidade encontrada, outro ponto importante emergiu como provocação: a existência, na escola, do então Programa Mais Educação¹, que tinha por objetivo, promover a educação integral, com o oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Foi, nesse momento, que tive meu primeiro contato prático com os conceitos de educação integral e educação em tempo integral.

No decorrer de três anos letivos e, com o advento do Novo Mais Educação², percebi inconsistências nesses Programas, observando a distância entre o proposto e o que efetivamente se desenhava, sobretudo, ao refletir sobre o disposto na Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE)³ e suas estratégias de alcance, especificamente, na rede municipal de ensino em que atuo.

Em paralelo às minhas ações diárias na unidade escolar, durante meu primeiro ano de atuação como Orientadora Pedagógica, em Belford Roxo, também trabalhei na construção de seu Plano Municipal de Educação (PME) que, tal qual o PNE, traz uma meta dedicada à educação em tempo integral (Meta 06).

Assim, após a aprovação e promulgação desse PME⁴, que prevê que as metas e estratégias previstas deverão ser cumpridas em seu prazo de vigência, 2015/2025, e dispõe sobre a ampliação da educação integral, e integrada, no âmbito do município de Belford Roxo como uma das diretrizes, senti necessidade de aprofundar os estudos relacionados à formação docente, refletindo, agora, acerca da sua relação com os conceitos de educação em tempo integral e a questão da valorização docente como mecanismo de alcance e efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral.

¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

² O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

³ Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

⁴ Lei n.º 1.529, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo, Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Nessa perspectiva, acreditando ser o Mestrado uma alternativa para aprofundar as reflexões iniciadas sobre educação integral e educação em tempo integral, deparei-me com o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, que sedia o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi/UNIRIO) e que tem por objetivo, investigar as temáticas da Educação Integral e(m) Tempo Integral; Formação de Professores e Políticas de Educação em Tempo Integral. Aprovada no processo seletivo de admissão deste Curso, no ano de 2018, foquei meu estudo na ampliação do tempo escolar, articulada a uma concepção de educação integral e como esses aspectos se destacam no Plano Municipal de Belford Roxo, considerando a valorização dos docentes inseridos nesse dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Temática, Questões, Problema, Objetivos e Relevância do Estudo

Partindo do exposto e, face aos limitadores impostos pelas condições do município em que efetivo minhas ações enquanto Orientadora Pedagógica, algumas **questões** foram emergindo, tais como: 1) O Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, no que se refere à oferta da educação em tempo integral, encontra-se em consonância com as estratégias do Plano Nacional de Educação?; 2) Em que diferem, ou se assemelham, as estratégias previstas em ambos os Planos para o alcance da Meta 06?; 3) Considerando o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, quais seriam os dilemas e perspectivas que se apresentam para a implantação da educação em tempo integral em relação aos professores? 4) Em que medida as questões relacionadas à valorização docente estão articuladas ao desenvolvimento de uma proposta de educação em tempo integral, visando à promoção da educação integral?

Nessa direção, mesmo considerando a amplitude das indagações apresentadas, percebi que a educação em tempo integral emergia como principal **temática** para a pesquisa que pretendo desenvolver e como cenário de análise e discussão quanto aos possíveis desafios e possibilidades do PME de Belford Roxo, em sua articulação com o PNE, e as estratégias propostas por esses dois Planos.

Face ao exposto, observei mais atentamente a Meta 06 do PNE e suas estratégias, que preveem a oferta e implementação de educação em tempo integral, dedicando-me, em seguida, à observação do PME de Belford Roxo, que também traz a mesma Meta em sua elaboração. Nesse cotejamento inicial, foi possível verificar que sua Meta 06 contém, ao todo, oito estratégias de ação, cinco delas relacionadas aos professores – sua formação e valorização –, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 01 – Meta 06 do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo.

Plano Municipal de Educação de Belford Roxo
Meta 06
Oferecer em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.
Estratégias
6.1. Promover, com apoio da união, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógicos e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas municipais; por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaço para atividades culturais, biblioteca, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação de tempo integral até o terceiro ano de vigência desse Plano;
6.3. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;
6.4. Construir Proposta Curricular de Educação Integral no âmbito do Município de Belford Roxo, contemplando a educação básica com professores e pedagogos habilitados e qualificados para o exercício da função até 2 anos após a publicação deste PME;
6.5. Prover através de concurso público de provas e títulos e/ou processo de migração de docentes, já lotados na rede municipal de Belford Roxo, professor em regime de 40 horas para atendimento a demanda de Educação Integral. (Art. 17 da Lei Municipal nº 701 de 29 de maio de 1998);
6.6. Prover através de concurso público de provas e títulos até o final da vigência desse plano, professor de Informática, Música, Artes, Língua Estrangeira, Educação Física, e Filosofia objetivando o atendimento à demanda de Educação Integral contemplando carga horária de no mínimo 16 horas e, preferencialmente, 40 horas;
6.7. Disponibilizar professor efetivo da rede municipal vinculado à escola com dedicação de, no mínimo, vinte e, preferencialmente, quarenta horas com ajuste salarial correspondente a sua carga horária extra, que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das ações específicas de Educação Integral;

6.8. Criação de uma escola-piloto de educação integral, optando por uma escola grande, com espaços diversos, fazendo seleção interna com os professores do próprio município e assessoramento de universidades públicas e privadas, a fim de contemplar o projeto com profissionais de 40 horas no prazo de até três anos após a aprovação desse PME.

Fonte: PME/Belford Roxo (2015).

Assim, a partir desse cenário, a pesquisa **justifica-se** pela necessidade de ampliar o debate educacional sobre a articulação da valorização docente com a educação em tempo integral, no âmbito público, e em seus desdobramentos – perspectivas de implantação efetiva e desafios nessa implementação. Em nosso caso específico, essa possibilidade acontece em uma instância subnacional: o município de Belford Roxo.

Com esse desenho preliminar de pesquisa, apresentamos como **problema** o seguinte questionamento: ao considerar o PME de Belford Roxo e as estratégias previstas na Meta 06, como é vista a valorização docente na implementação de uma proposta de educação em tempo integral, visando a uma educação integral?

Nesse contexto, propõe-se, como **objetivo geral**, analisar a valorização docente presente nas estratégias da Meta 06, do PME/Belford Roxo, na perspectiva de implementação da educação em tempo integral com vistas à educação integral.

Na sequência, e a fim de aprofundar a temática/problema de pesquisa, apresentam-se como **objetivos específicos**: a) Analisar o PME de Belford Roxo no que se refere à implementação da oferta da educação em tempo integral e no que tange à relação com a valorização dos professores; b) Conhecer e analisar, na perspectiva dos professores, e por meio do acompanhamento do PME de Belford Roxo/RJ, os desafios e condições de trabalho docente, no cenário da educação em tempo integral; c) Refletir sobre a importância da relação existente entre a valorização docente e a implementação de uma proposta de educação em tempo integral, visando à uma proposta de educação integral de cunho emancipador.

A **relevância** da pesquisa reside em sua possível contribuição para as discussões e debates acadêmicos que versam sobre a valorização docente na implementação da educação em tempo integral – com educação integral – no cenário das políticas públicas educacionais, dentro do estado do Rio de Janeiro, no município de Belford Roxo, por meio de análises que contemplem aspectos específicos da proposta local.

Aspectos Teórico-Metodológicos

A partir da Constituição de 1988 e da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96⁵), além da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a educação em tempo integral (ETI)⁶ ampliou as perspectivas legais para sua implantação e implementação, tanto em âmbito nacional quanto no das instâncias estaduais e municipais.

De acordo com Pacheco (2008, p. 5), a discussão sobre uma proposta de ETI é complexa, por considerar várias dimensões conceituais, como “tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação”. Segundo a autora, tais aspectos se destacam quanto à reflexão do papel desempenhado pela escola e seus desdobramentos no debate que inclui também a educação integral – possibilidade que, histórico-socialmente, privilegia uma formação multidimensional, considerando o aluno em todas as dimensões do ser.

Nota-se, a partir de um conjunto de definições que engloba a educação escolar/formal, que a educação integral tende para a construção de uma escola que valoriza o desenvolvimento integral do educando, assinalando a possibilidade de se refletir também quanto à democratização da escola pública.

Nesse contexto, ampliamos a discussão que envolve a educação integral em tempo integral, articulando a esse debate concepções que envolvem a valorização docente e seus sentidos, vislumbrando-a enquanto um possível caminho para a sua efetivação. Salientamos, com Dourado (2016b, p. 38), que a questão que engloba a “valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas, permeadas por concepções distintas sobre valorização”. Igualmente, pontuamos que o ideário acerca da valorização docente com a qual alinhamos nossa pesquisa se harmoniza com o posicionamento defendido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), em que se

⁵ A LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 34, § 2, determinou que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

⁶ No decorrer da presente pesquisa, iremos utilizar a sigla ETI para se referir à educação em tempo integral.

propõe uma concepção ampla sobre valorização dos profissionais da educação⁷, estabelecendo que essa valorização supera condições restritas, integrando em um único sentido a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Em igual medida, o documento final da CONAE (2014, p. 91) também sinaliza que “a valorização dos profissionais da educação é condição para a garantia do direito à educação e à escola de qualidade social”.

Desta feita, considerando o problema e os objetivos sinalizados na Seção anterior, definimos as categorias de análise que orientarão os rumos a serem tomados pela pesquisa: 1) Valorização docente; 2) Educação em tempo integral; e 3) Educação integral.

Para melhor entendimento sobre as concepções de educação integral e educação em tempo integral, uma vez que serão considerados os Planos Nacional e Municipal de Educação, partimos de uma reflexão acerca das políticas públicas, em especial, as de educação. Inicialmente, faremos uma discussão acerca das políticas públicas educacionais no cenário educacional brasileiro à luz das questões trazidas por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Rua (1998), convergindo no propósito de que as determinações históricas presentes nas políticas públicas educacionais geram impactos na escola e nas relações que se desencadeiam em tal espaço uma vez que envolvem, também, uma atividade política.

Em seguida, para a discussão sobre as concepções de educação integral e educação em tempo integral, utilizamos os conceitos definidos por Cavaliere (2009a, 2009b), Coelho (2009a) e Paro (2009), que entendem a educação integral como pressuposto para a construção de uma escola que valoriza o desenvolvimento integral do educando em suas múltiplas dimensões e necessidades.

Em relação ao debate sobre a temática da valorização docente e ao volume de sua atuação e conseqüentes implicações no âmbito da educação básica,

⁷ Para fins do presente estudo, entendemos Profissionais da Educação de acordo com a definição prevista no art. 61 da LDBEN nº 9.394/96:

“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos 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” (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 2009).

recorremos ao conceito de “trabalho”. Para tal, trazemos Antunes (2005) à cena. Na trilha do autor, a escola pública – nosso campo de estudo – assume o lugar de espaço dedicado às camadas populares, palco para consciência do papel social de cada um e da luta para rompimento do modelo de educação que favoreça somente a uma determinada classe social.

Ainda para a discussão sobre trabalho, o autor sinaliza para um sentido mais amplo desse conceito, sem desconsiderar a sua precarização e seu aspecto flexível, na contemporaneidade. Ainda no bojo sobre trabalho docente, também lançamos mão das reflexões propostas por Hypolito (1997), Nóvoa (1991) e Oliveira (2010a), entre outros estudiosos, à medida que estes autores expõem considerações que se dedicam às condições históricas do trabalho docente e como a natureza da sua ação foi sendo modificada ao longo do tempo.

Para a efetivação da pesquisa e, amparada pelos pressupostos apresentados por Minayo (2001, p. 21), optamos pela **abordagem qualitativa** que:

[...] responde a questões muito particulares [...] nas ciências sociais, ou seja, [...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em harmonia com a autora, entendemos que um estudo qualitativo considera os ricos e diversificados significados das relações humanas que se entrelaçam no campo de pesquisa, considerando variadas óticas, além de possibilitar a compreensão de percepções únicas, aproximar evidências a partir de diferentes pontos de vista e interpretações, assim como ressignificar sentidos e significados. De tal modo, a pesquisa qualitativa procura produzir conhecimento de forma a auxiliar no desenvolvimento de práticas. Portanto, o que se pretende ao fazer uso dessa abordagem, nada mais é do que construir uma interseção entre as questões relacionadas aos aspectos da valorização docente e sua relação com a Educação integral e Educação em tempo integral, com vistas a evidenciar lógica que orienta a conduta pedagógica do município quanto a essas questões.

Neste percurso, o desenvolvimento da presente pesquisa inclui três procedimentos metodológicos: 1) Pesquisa bibliográfica; 2) Pesquisa documental; e 3) Pesquisa de campo.

Para consecução da **pesquisa bibliográfica**, concordamos com Gil (1988, p. 50) quando afirma que esta é “desenvolvida a partir de material já elaborado, [...] livros e artigos científicos, [...] a fim de permitir a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica será feita a partir da leitura e revisão de produções acadêmicas que sustentam a educação integral e a educação em tempo integral, além da valorização docente, objetivando, assim, a melhor compreensão e clarificação do problema da investigação.

Tendo em vista a natureza do estudo e seu objeto de observação e análise, a **pesquisa documental** recebe contornos importantes para o alcance dos objetivos propostos. Convém destacar que a pesquisa documental, quanto à atividade de coleta e organização de materiais, muito se aproxima da pesquisa bibliográfica. Contudo, possui um caráter próprio e peculiar, sendo classificada de maneira simples e irretocável pelas palavras de Helder (2006, p. 01), ao afirmar que “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. Assim, a marca da pesquisa documental consiste na análise de documentos em sua forma primária e original.

Para fins de realização do presente estudo, inicialmente serão alvo de investigação e análise, as seguintes legislações e documentos oficiais, de domínio e construção pública, nas esferas federal, estadual e municipal:

Quadro 02 – Documentos oficiais utilizados na construção da pesquisa.

Esfera Federal	Esfera Municipal
Constituição Federal (Ano de publicação: 1988)	Lei Complementar nº 014 – Estatuto dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belford Roxo (Ano de publicação: 1997)
Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Ano de publicação: 1996)	Lei nº 723 de 09 de dezembro de 1998 – Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério público do Município de Belford Roxo e dá outras providências (Ano de publicação: 1998)
Lei Federal nº 11.738 – Institui o piso salarial nacional para o magistério (Ano de publicação: 2008)	Lei nº 1.529 – Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo e dá outras providências (Ano de publicação: 2015)
Decreto nº 6.755 – Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica	Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025) (Ano de publicação: 2015)

(Ano de publicação: 2009)	
Lei nº 13.005/2014 – Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) (Ano de publicação: 2014)	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dando continuidade aos instrumentos utilizados para a consecução do estudo, realizamos também uma **pesquisa de campo** uma vez que, conforme Minayo (1992), tal tipo de pesquisa se configura como oferta para atingir não apenas uma mera aproximação com o que se propõe investigar, mas possibilitar a construção do conhecimento acerca do objeto de análise desde os pressupostos teóricos que embasam e orientam a pesquisa. Ainda de acordo com a autora, é importante salientar que concebemos campo como recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da pesquisa.

Face ao exposto, usamos a técnica de entrevista, dialogando com Minayo (1992, p. 57), que afirma ser esta:

[...] o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Neste cenário, utilizamos a entrevista semiestruturada visto que tal recurso se configura como instrumento fundamental no levantamento de informações que auxiliem na compreensão dos sujeitos sobre sua realidade. Para tanto, foram alvo de entrevistas o profissional da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED/BR), responsável pela elaboração e acompanhamento do PME e o representante do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/PMBR), que apoia os docentes municipais na defesa de seus direitos de trabalho.

Como tema central, as entrevistas versaram sobre educação integral, educação em tempo integral e valorização docente, além de abarcar subtemas como função social do docente, condições de trabalho e suas influências quando se visa a uma educação integral e em tempo integral. O Quadro 03, a seguir, apresenta os sujeitos entrevistados no transcorrer desta pesquisa:

Quadro 03 – Sujeitos entrevistados.

Cargo/Função	Período de atuação
Responsável pelo acompanhamento do PME	2015 - Atual
Representante do SEPE de Belford Roxo	2015 - Atual

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Compete destacar que o município de Belford Roxo possui, de acordo com dados do censo escolar de 2019, 80 (oitenta) unidades escolares, sendo destas, 58 (cinquenta e oito) escolas e 22 (vinte e duas) creches, totalizando 40.190 (quarenta mil cento e noventa) alunos matriculados.

Como os docentes do município também foram considerados sujeitos em nossa pesquisa e levando em consideração o quantitativo expressivo dessa categoria profissional, a pesquisa com esses profissionais foi realizada por amostragem. Nessa perspectiva, a investigação foi realizada em 05 (cinco) escolas do município, sendo o critério utilizado para escolha de tais escolas, aquelas com o maior número de alunos matriculados no ano letivo de 2019, de acordo com os dados aferidos pelo Censo escolar do mesmo ano.

Amparados pelo método de levantamento de dados “Survey” (Freitas *et al*, 2000), em cada escola selecionada, foram aplicados questionários a 02 (dois) professores, com atenção aos seguintes critérios: i) docentes mais antigos da unidade e ii) que também tenham participado do processo de elaboração/construção do PME do município, totalizando 10 (dez) docentes respondentes.

A partir das entrevistas realizadas (roteiro nos Apêndices I e II) e as consequentes transcrições – bem como dos questionários respondidos –, apoiamos nossa pesquisa na realização de análise de conteúdo, auxiliados pelos pressupostos teóricos encontrados em Franco (2018, p. 25), autora que define essa atividade “como um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Nessa direção, por meio da análise de conteúdo, poderemos alcançar, além das palavras e mensagens expressas de forma direta, também os sentidos subentendidos do discurso.

Assim, concordando com Franco (2018), entendemos a análise de conteúdo como procedimento metodológico capaz de promover a inferência e recepção das mensagens por meio da análise da comunicação, seja o conteúdo apresentado de forma explícita ou de forma “oculta”. Com base no conteúdo exposto de forma direta,

o processo de análise é iniciado, porém sem desconsiderar a ordem do que não pode ser identificado. Neste caso, há também de considerar-se aspectos latentes, como o contexto social e histórico em que o conteúdo foi produzido.

Em consonância com Franco (2018), são quatro as etapas correspondentes ao processo de análise de conteúdo, visando possibilitar a observação da evolução da pesquisa. Na Pré-análise, partimos para uma (1.1) *leitura flutuante*, baseadas no contato com os documentos, que serão alvo de análise; em seguida, procedemos à (1.2) *escolha dos documentos oficiais* relacionados à educação e valorização profissional do município de Belford Roxo; à (1.3) *formulação da hipótese* (o PME de Belford Roxo, em sua meta de educação em tempo integral, possui estratégias que se relacionam com aspectos de valorização docente, visando à uma educação integral) e à (1.4) *referência aos índices* (emoções que se manifestam durante a entrevista à medida que os temas são mencionados).

Na sequência evidenciada por Franco (2018), realizamos, então, a Análise de Conteúdo propriamente dita, considerando as (2.1) *categorias criadas a priori* – concepções de educação integral e em tempo integral e de valorização docente, procedendo à elaboração dos (2.2) *indicadores* (sistematização das respostas colhidas durante as entrevistas) e (2.3) *inferências* (descrição e análise das categorias de estudo, interpretadas a partir do referencial teórico e das falas das entrevistas) elaborando, por fim, as considerações finais do estudo proposto.

Estrutura da Dissertação

Estabelecidos os aportes teóricos e metodológicos que irão orientar a condução da pesquisa, a Dissertação foi estruturada em três capítulos. No Capítulo 1, buscamos refletir acerca do sentido constituído pelo que se denomina “política”, considerando reflexões que contemplam políticas públicas, políticas públicas sociais e educação e políticas públicas de educação em tempo integral. Ainda no mesmo Capítulo, refletimos sobre as distinções que rondam as temáticas da educação em tempo integral e da educação integral sob a perspectiva político-filosófica, além de debruçarmo-nos sobre o debate atual, voltado para a educação integral, problematizando a sua promoção no sentido da emancipação dos sujeitos que a compõem.

No decorrer do Capítulo 2, a partir de perspectivas que abarcam aspectos relacionados à construção da carreira do profissional docente, desde sua gênese até o momento sociopolítico atual, discutimos a (des)valorização docente e sua relação com as condições de trabalho, além de procurarmos repensar essa relação com vistas a problematizar seus reflexos como caminho e instrumento de uma prática pedagógica que considere a educação integral na perspectiva da emancipação.

Por fim, propomos para o Capítulo 3, discutir possíveis interlocuções e silenciamentos entre as concepções de educação em tempo integral e educação integral tecidas no PME de Belford Roxo, articuladas à questão da valorização docente. Durante o Capítulo, ainda serão apresentadas as análises das entrevistas e questionários aplicados aos profissionais da rede municipal de ensino de Belford Roxo.

Face à exposição dos capítulos acima mencionados e dando início às questões que envolvem as discussões relacionadas nesta Dissertação, nos perguntamos: O que se compreende sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Brasil hoje? Como estas duas categorias podem se articular quando apropriadas por setores da sociedade, organismos internacionais e, mesmo, por projetos educacionais desenvolvidos em âmbito municipal, estadual ou federal? Em que aspectos, consiste essa possível “harmonização” e de que forma se configura, como elemento de articulação, junto à valorização docente e como meio de promoção da educação em tempo integral?

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Pensar sobre políticas públicas e educação em tempo integral requer refletir acerca do que, essencialmente, constitui-se como “política”. Entendemos que, em razão dos variados significados e sentidos que esse conceito pode assumir, convém promover uma reflexão que prepare o caminho para o debate sobre políticas públicas em tempo integral, que é nosso objeto neste primeiro Capítulo. Nesta perspectiva, contemplamos estudos que envolvem políticas públicas, políticas públicas sociais e educação e, por fim, políticas públicas de educação em tempo integral. Trazemos ainda, à baila, os pressupostos teóricos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que reforçam os diferentes significados do termo “política”, além de apresentá-lo em várias fases históricas do Ocidente.

As autoras evidenciam que o termo, em sua concepção clássica, origina-se de *politikós*, que diz respeito à cidade, urbano, civil e ao público-social. Partindo de tal premissa, sinaliza que a obra “Política”⁸, de Aristóteles, é um marco, uma vez que, após sua divulgação, ele assume um novo sentido, passando então “a designar um campo dedicado ao estudo da esfera humana, articulada às coisas do Estado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 07).

Já na Modernidade, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), p. 07) assinalam que o conceito:

[...] reporta-se fundamentalmente, a atividade ou conjunto de atividades que de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, legislar, intervir [...] o pensamento político moderno tende a considerar o Estado em contraposição ao ‘estado da natureza’, ou sociedade natural e a defini-lo como o momento supremo da vida coletiva dos seres humanos, quando as forças desregradas, os instintos, os egoísmos e paixões, se subjugam ao reino da liberdade regulada.

Partindo desta perspectiva, percebemos então que se articula uma relação de poder entre política e Estado em que se estabelecem possibilidades de intervir na

⁸ A obra “A Política”, de Aristóteles, foi considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisões do Estado e sobre as várias formas de Governo.

sociedade por meio de ações que envolvam os seus membros. Neste caminhar, fica evidente que a relação entre política e Poder é inseparável.

Cabe destacar, com base em Rua (1998), que as sociedades capitalistas modernas apresentam a diferenciação social como principal característica. Notamos assim que, para além das diferenças comuns de cada pessoa, os membros que compõem a sociedade também divergem quanto a ideias, valores e, da mesma forma, desempenham papéis e funções diferentes dentro da sociedade, o que contribui para a complexidade das relações sociais e incide em conflitos.

A fim de que os conflitos aconteçam de forma a não impactar, de maneira negativa, a vida em sociedade, Rua (1998, p. 01) assinala que “existem apenas dois meios: a coerção⁹ pura e simples e a política”. Todavia, distingue que o que ocorre é que, quanto mais se faz uso da coerção, menos impacto se tem ao passo que a prática da política se apresenta como uma possibilidade na resolução pacífica de conflitos. Marcando a amplitude do conceito, afirma que se estabelece “um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 1998, p. 01).

Já enunciado o que “política” pode expressar, não seria, então, o momento de pensarmos sobre o que seria política pública?

1.1 O que é Política Pública? Políticas Públicas Educacionais

Face ao exposto, seguimos com Rua (1998, p. 01), ao marcar que as políticas públicas (*policies*), por sua vez, “são outputs, resultantes das atividades políticas (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores”. Contudo, verificamos que essa definição nos leva a algumas questões: Qual a diferença entre política pública e decisão política e qual a relação entre essas duas possibilidades? A esse respeito, a autora aponta que:

⁹ De acordo com o Dicionário Aurélio Online, a palavra “coerção” significa repressão; ação de coagir, de forçar alguém a fazer alguma coisa; ato de reprimir através da força, de castigar ou punir. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=coersao>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Uma decisão política [...] uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos (RUA, 1998, p. 01).

Assim, fica claro que uma decisão política está vinculada às escolhas feitas pelos governantes, enquanto política pública depende de um conjunto de ações para sua realização. Nessa perspectiva, convém reforçar que as políticas públicas são *públicas* e não da esfera particular. Isso quer dizer que, ainda que suas ações sejam qualificadas pelo poder de alcance coletivo, o que as caracteriza é o seu caráter imperativo. Mas, o que isso quer dizer? Rua (1998, p. 01) esclarece que “uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público.” Assim, a autora elucida que “as políticas públicas envolvem, portanto, atividade política” (RUA, 1998, p. 01), ficando claro que essa se dedica a atender demandas surgidas no interior da sociedade ou, até mesmo, as que são fruto dos agentes do sistema político.

De acordo com Rua (1998), existem três tipos de demandas: 1) Novas, resultantes do surgimento de novos atores políticos¹⁰ ou novos problemas; 2) Recorrentes, que se referem a problemas ainda não resolvidos ou malresolvidos e que reaparecem no cenário político; e 3) Reprimidas, que dizem respeito à ausência de decisão sobre um tema já fora de alvo do debate político. Neste contexto, podemos dizer que os diferentes grupos sociais apresentam ao governo diversas demandas, o que não significa que todas serão atendidas ou convertidas em políticas públicas.

Rua (1998), no entanto, nos convida a refletir acerca dos envolvidos nesses conflitos: os atores políticos, que são diversos e classificados entre atores públicos e privados:

¹⁰ De acordo com Rua (1998, p. 03): “Novos atores são aqueles que já existiam antes, mas não eram organizados; quando passam a se organizar para pressionar o sistema político, aparecem como novos atores políticos.”

[...] os atores públicos são aqueles que se distinguem por exercer funções públicas e por mobilizar recursos associados a estas funções. Dentre os atores públicos, duas categorias: os políticos e os burocratas. Os políticos são aqueles atores cuja posição resulta de mandatos eletivos [...]. Os burocratas devem a sua posição à ocupação de cargos que requerem conhecimento especializado e que se situam em um sistema de carreira pública. Controlam, principalmente, recursos de autoridade e informação. [...] Entre os atores privados destacam-se os empresários [...]. Um outro ator importante são os trabalhadores. O seu poder resulta da ação organizada, portanto, atuam através de seus sindicatos, que eventualmente são ligados a partidos, ONGs e até mesmo a igrejas. [...] Outro ator de grande importância no processo político são os agentes internacionais. Podem ser agentes financeiros como o FMI, o Banco Mundial etc., cuja importância é óbvia no que diz respeito a questões econômicas [...] (RUA, 1998, p. 04).

Após a definição de quem são os atores do cenário político, a autora apresenta critérios para identificá-los em uma política pública, apontando que estes são definidos conforme os interesses em jogo na política, “ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem a política em questão” (RUA, 1998, p. 05). Assim, de acordo com os interesses em função de uma determinada política pública, são estabelecidas relações que podem favorecer ou prejudicar sua implementação, solicitada por um grupo de atores sociais, de acordo com suas demandas.

Avançando em nosso estudo, outros questionamentos surgiram sobre a maneira como as políticas públicas são sugeridas e acolhidas. RUA (1998) menciona que uma determinada situação, muitas vezes desagradável para algumas pessoas, pode existir durante algum tempo sem, no entanto, sensibilizar o governo a ponto de alterar sua agenda. A autora classifica este movimento como um:

[...] estado de coisas – algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão (RUA, 1998, p. 06).

No entanto, é importante lembrar que algumas situações permanecem sob o “estado de coisas” por tempo ilimitado, sem serem incluídas na agenda governamental. Essa ação configura-se como processo de “não-decisão”, que é diferente da “ausência de decisão”. No que se refere ao significado de “não decisão”, continuamos dialogando com a autora:

Determinadas temáticas que ameaçam fortes interesses, ou que contrariam os códigos de valores de uma sociedade (e, da mesma forma, ameaçam interesses) encontram obstáculos diversos e de variada intensidade à sua transformação de um estado de coisas em um problema político – e, portanto, à sua inclusão na agenda governamental (RUA, 1998, p. 06).

Nessa perspectiva, o “estado de coisas” se transforma em problema político quando, enfim, mobiliza para a ação política. No entanto, a autora observa que tal situação não é tão simples. Para que uma situação ou estado de coisas se torne um problema político importante na agenda governamental, algumas características deverão se apresentar, como por exemplo: 1) Mobilização da ação política (fruto da atuação coletiva de grandes ou pequenos grupos com fortes recursos de poder) ou 2) Situação de crise (calamidade ou catástrofe) ou de oportunidade (possibilidade de vantagens ao resolver determinado problema).

Dessa forma, uma demanda, ao se transformar em um problema político, constitui um *input* sendo, portanto, incluída na agenda governamental. Na sequência, inicia-se o momento de formulação das alternativas “quando se colocam claramente as preferências dos atores [...] e é então que os diversos atores entram em confronto” (RUA, 1998, p. 06). É oportuno mencionar, que a formulação de alternativas é etapa importante no processo decisório uma vez que é, durante esse momento, que os atores manifestam suas preferências e interesses, muitas vezes divergentes, e entram em confronto para defender suas posições.

Rua (1998, p. 07) esclarece que preferência¹¹ “é a alternativa de solução para um problema que mais beneficia um determinado ator”. Nesta perspectiva, é comum que os atores tenham preferências, muitas vezes contrárias uns aos outros, no que se refere à possibilidade de solução para um determinado problema político. Cabe apontar que as preferências são fruto de questões e se referem ao aspecto de uma decisão que atingirá, de forma direta, os interesses de inúmeros atores. Face ao exposto, o resultado de uma decisão movimenta a expectativa de resultados, sejam

¹¹ Para Rua (1998, p. 07): “As preferências dependem do cálculo de custo/benefício de cada ator. O cálculo de custo/benefício é o cálculo das vantagens e desvantagens que cada ator tem em relação a cada alternativa proposta para solucionar um problema. Este cálculo não se restringe a custos econômicos ou financeiros e envolve elementos simbólicos, como prestígio; elementos políticos, como ambições de poder e ganhos; ou perdas eleitorais.”

vantagens ou desvantagens dos atores, gerando alianças, conflitos e disputas que culminam em arenas políticas distributivas, regulatórias e redistributivas.

Partindo desse pressuposto, destacamos que a dinâmica das relações entre os atores pode obedecer a três padrões: lutas, jogos e debates. Conforme Rua (1998, p. 08), “as lutas ocorrem quando se trata de arenas redistributivas, ou seja, uma situação na qual, para que um ator ganhe, o outro tem que perder”. No entanto, é possível que também exista a chamada zona de acomodação entre os interesses em conflito, de modo que, em uma determinada situação, os atores nem ganhem tudo nem também percam tudo. Neste caso, cada ator cede um pouco, com vistas à solução do conflito. Quanto aos jogos, a autora esclarece que é o tipo de situação mais típica do mundo da política, exemplificada pelas negociações e coalizões de interesses. Nos jogos, o que importa é vencer o oponente político em uma situação, sem deixá-lo de fora por completo do processo, e não excluindo a possibilidade de, no futuro, tornarem-se aliados.

No que tange aos debates, o que tem peso é a persuasão; recursos como conhecimento, argumentação e técnica são fundamentais. Neste tipo de situação, os atores tentam convencer, um ao outro, de suas propostas e vence aquele que tem a capacidade de transformar o outro em aliado. Caminhando lado a lado da persuasão, podemos citar também o “intercâmbio”, que nada mais é que uma espécie de troca de favores entre os atores.

Portanto, na tentativa de se estabelecer uma política pública, notamos os diferentes embates e articulações que podem fundir-se, até mesmo, para dificultar a solução de algum tipo de demanda. É, neste cenário de lutas e conflitos, que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que as políticas públicas, em especial as de caráter social, são mediatizadas.

Nessa perspectiva, ao considerarmos a educação e, em especial, a temática da educação em tempo integral, refletimos acerca do que vêm a ser políticas públicas e esbarramos, não por acaso, na necessidade de debruçar-nos sobre os sentidos da política social. Sob esse viés, as mesmas autoras apontam que as políticas públicas de caráter social, independente do campo de alcance (saúde, educação, cultura etc.), possuem importância estratégica para o Estado capitalista, tendo em vista que:

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 08).

Sob tal perspectiva e abrindo espaço para um entrelaçamento das políticas públicas sociais com o campo educacional, constatamos que as políticas públicas alcançam os mais variados setores da sociedade, não excluindo o campo da educação. Assim, a educação é vista como área social em que políticas são elaboradas, visando à formação de crianças e jovens. Neste contexto, Libâneo (2016, p. 40) aponta que:

[...] as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

A partir da citação, percebemos uma significativa crítica do autor às políticas educacionais vigentes na atualidade, em especial, aos objetivos relacionados ao seu desenho curricular e organização de tempos e espaços pedagógicos, reduzindo a escola a uma posição de acolhimento em detrimento de sua função primária e esvaziando-a de suas principais funções – uma delas, a apropriação de conhecimentos pelos estudantes.

Nesse sentido, o autor aponta ainda para a necessidade de se repensar o lugar dos educadores e o papel social da escola face às políticas governamentais neoliberais, assim como a necessidade de adequação da escola aos imperativos da economia, evidenciando a tensão entre demandas políticas/econômicas e as realidades educacionais.

Na esfera das políticas públicas, trouxemos as políticas sociais, buscando evidenciar como uma perspectiva de “proteção” as envolve e como estas políticas englobam as políticas educacionais. Ainda sob este prisma, destacamos, dentre as políticas educacionais elaboradas, aquelas que defendem mais tempo na escola – as políticas de tempo integral – foco do nosso estudo. Considerando estas políticas de educação em tempo integral, temos percebido uma crescente associação à visão de “proteção social” – aspecto sobre o qual nos debruçamos a seguir.

Algebaile (2009, p. 151) aponta que política social pode ser entendida como a “política dos governos relacionada à ação que exerça um impacto direto sobre o bem-estar dos cidadãos, ao proporcionar-lhes serviço ou renda”. Na sequência de sua reflexão, afirma que políticas sociais se referem “a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado” (p. 152); e são garantia de inclusão de cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade¹².

Por esta ótica, a articulação que se estabelece entre as políticas de ampliação da jornada escolar se soma a aspectos de proteção social visto que, nessa perspectiva, é essencial que os sujeitos em condição de vulnerabilidade tenham acesso à educação. A instituição escolar assume o lugar de acolhimento dos sujeitos, como forma de preservá-los de situações de risco social. Desta feita, as políticas sociais, de cunho educacional, assumem o papel de salvo-conduto para a inclusão social daqueles que se encontram em condições desfavoráveis.

No entanto, é relevante pensarmos sobre a ampliação da jornada escolar enquanto política educacional no Brasil. Sendo assim, o que podemos aprender sobre sua natureza, considerando a contemporaneidade?

1.2 Políticas Públicas de educação em tempo integral

Esta parte de nosso estudo se dedica a refletir sobre as políticas públicas de cunho educacional que versam sobre o tempo integral. Como vimos, a educação em tempo integral pode ser percebida como instrumento para a garantia de boas

¹² Para fins da nossa pesquisa, de acordo com Semzezem e Alves (2013), entendemos vulnerabilidades como o conjunto das complexas dinâmicas do campo das políticas sociais, ultrapassando a materialidade da pobreza e dos eventos a ela relacionados e atrelados ao indivíduo.

condições de vida ao sujeito e proteção social. Face à complexidade que essa perspectiva pode gerar, iniciamos nossa discussão refletindo sobre a educação em tempo integral a partir do ordenamento jurídico nacional, levando também em consideração suas nuances e marcos na história da educação brasileira, bem como aspectos da educação integral que, por vezes, a ela se articulam.

No que se refere ao ordenamento jurídico, precisamos destacar que a temática que a envolve vem sendo abordada no panorama educacional, ainda que de forma implícita, a partir da Constituição Federal (CF), de 1988. Convém ressaltar que a Carta Magna não faz menção literal à questão da educação integral e em tempo integral. No entanto, ao trazer à cena o direito à educação pública de qualidade para todos, ela emerge como uma possibilidade de apropriação mais significativa dessa educação. Neste sentido, afirma Menezes (2012, p. 139):

[...] a Carta de 1988, [...] ordenou que a educação deve se constituir direito do cidadão, tendo como um de seus pressupostos o fato de a cidadania ser considerada fundamento da República (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 88, art. 1º, inciso II).

No entanto, anteriormente à Constituição Federal, de 1988, nos idos de 1950, Anísio Teixeira, um dos maiores ícones do Movimento dos Pioneiros da Educação¹³, idealizou e pôs em prática o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, onde a formação ofertada era articulada a atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético. Para Cavaliere (2009a), este Centro serviu de base para novos empreendimentos, que ocorreram nos anos de 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, com Darcy Ribeiro e para a implementação das escolas de tempo integral, no Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), quando os alunos permaneciam com atividades variadas, em tempo integral, e alimentação, além de cuidados básicos. Entretanto, a falta de continuidade das políticas públicas levou essas iniciativas ao insucesso.

¹³ No início do século XX, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova surge como o modelo ideal para a formação do ser em sua complexidade. Tal Manifesto foi um marco na história da educação brasileira no que se refere a uma nova forma de educação. Dentre o ideário do Manifesto, a educação integral está presente, como afirma Cavaliere (2010, p. 252-253): “A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o ‘direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral’ e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a ‘alargar os limites e o raio de ação’”.

Na década de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁴. No entanto, tal como a Constituição Federal, o ECA não se manifesta, de forma direta, quanto à questão da educação em tempo integral. Contudo, traz em seu bojo, elementos que articulam a concepção de educação integral a partir da ideia da proteção integral, além de estabelecer o desenvolvimento da criança e do adolescente como direito. Seu artigo 3º aponta:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

A partir desse excerto, verificamos que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente se evidencia como direito. De igual modo, notamos a proteção integral relacionada ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, ou seja, à concepção de educação integral, que compreende essa educação de forma multidimensional, como formação humana.

Já no artigo 4º do ECA, observamos o reforço ao artigo anterior, evidenciando o dever da família, comunidade e do Estado para fins de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Na sequência, o artigo 53 ainda coloca que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Assim, após análise desses artigos do ECA, concordamos com Guará (2009), ao afirmar que:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da

¹⁴ Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências.

sociedade e da família no provimento desses direitos (GUARÁ, 2009, p. 66).

Na mesma década, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”, contribuindo para o fortalecimento do direito à jornada integral. Convém enfatizar que, apesar da temática constar na atual LDBEN, o documento não proporcionava garantias de efetivação para a escola pública de tempo integral.

Em seguida, já nos anos 2000, com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010¹⁵ (PNE 2001-2010), a educação em tempo integral não aparece contemplada no referido documento com meta específica; porém ele propõe, de forma inédita, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias no ensino fundamental, além de estabelecer diretrizes relacionadas ao tempo integral para a educação infantil.

Guilarducci (2019, p. 56), ao analisar o mesmo PNE, observa a educação em tempo integral sob o prisma de um viés compensatório, em que “as ações são direcionadas às crianças das camadas sociais mais vulneráveis, de menor idade, advindas de famílias com renda mais baixa e com pais que trabalham fora de casa”.

Posterior à aprovação do PNE 2001-2010, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁶ se evidencia como um marco para a educação em tempo integral, em nível de ação nacional, ao definir que o tempo integral deve ser composto pela oferta de, no mínimo, sete horas diárias de atividades escolares, cinco dias por semana. É importante destacar que o FUNDEB associou à educação em tempo integral, uma medida específica de distribuição de recursos, organizando o seu financiamento.

Considerando o FUNDEB como a principal política pública nacional de financiamento da educação em tempo integral, Menezes (2012) destaca a relevância do Programa Mais Educação, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da

¹⁵ Lei nº 10.172, janeiro de 2001.

¹⁶ Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o FUNDEB substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que era regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, alcançava apenas ao Ensino Fundamental.

Educação (PDE)¹⁷, no contexto de tal financiamento. Neste caminho, é importante frisar que na esfera das políticas públicas educacionais, o PME foi o programa de maior vulto, nos últimos decênios, da educação brasileira no que se refere à educação em tempo integral, com vistas a “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2011, p. 01). A finalidade do Programa, publicada no artigo 1º do Decreto 7.083/2010, consistia em:

[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Na sequência, o PNE 2014-2024 traz, em seu bojo, dentre as suas 20 (vinte) metas, uma específica (Meta 06) para a educação em tempo integral. O novo Plano estabelece que, no mínimo, 50% das escolas públicas brasileiras deverão oferecer educação em tempo integral aos seus alunos, devendo atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Já em 2017, sob o governo do Presidente Michel Temer, passa a vigorar, o Programa Novo Mais Educação (PNME)¹⁸. Da mesma forma que seu antecessor, apresenta-se como uma estratégia do Ministério da Educação, mas tem por objetivo, melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, também, por meio da ampliação da jornada.

Convém mencionar que, em ambos os Programas, os documentos orientadores incentivam as parcerias com instituições não-governamentais e projetos da sociedade civil, com fins à promoção de atividades pedagógicas diversificadas.

No caminhar do PNME, percebemos perda de espaço na agenda das políticas públicas e expressiva descontinuidade do caráter indutor do tempo integral, que se esforçava no fomento à ampliação da jornada escolar. E é, neste caminhar,

¹⁷ Foi lançado, em 2007, com prazo de quinze anos para o alcance de suas propostas. Conjunto de programas com fins à melhoria da educação no Brasil, em todas as suas etapas. Conforme Menezes (2009, p.78): “Composto por mais de quarenta programas/ações, o PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”.

¹⁸ O Programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017.

que nos perguntamos: Como ampliar a jornada escolar para o tempo integral, objetivando construir uma educação integral histórico-social, de cunho emancipador? Quais aspectos podem levar a essa articulação?

1.3 Educação em tempo integral e educação integral: Conceitos que se aproximam?

*Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei,
Transformai as velhas formas do viver
Ensinaí-me, ó pai, o que eu ainda não sei...*
(Gilberto Gil)¹⁹

Parente (2010) afirma que o tempo cronológico está relacionado à uma construção histórico-social e cultural e à forma como cada sujeito observa a sua realidade o que, de certo modo, vai impactar no “como” compreendemos as relações que podem estabelecer-se no interior de um espaço de socialização, com natureza específica, como a escola. Por isso, apresentamos, na Epígrafe desta seção, um trecho de composição de Gilberto Gil, relacionando a supremacia do tempo à necessidade de se repensar as formas de sua aplicação no cotidiano.

Nessa perspectiva, consideramos que pensar sobre a educação em tempo integral, na sociedade contemporânea, requer não somente refletir sobre a ampliação do tempo dentro da instituição escolar, mas também sobre o caráter formal dessa educação difundida por ela, ou seja, a organização do tempo para fins de ruptura do modelo tradicional de ensino e aprendizado, por exemplo, visto que isto evidencia o reconhecimento do aluno como um ser multidimensional, que articula as diversas áreas do conhecimento e se relaciona com os espaços e universo extramuros escolares, buscando a integralidade do seu desenvolvimento.

Compromissadas com a ampliação do tempo escolar e sua análise, nesta seção, refletimos sobre educação integral e educação em tempo integral dentro do cenário educacional público brasileiro sob uma perspectiva político-filosófica, visando as possibilidades de entendimento que esta temática carrega e

¹⁹ Gilberto Passos Gil Moreira (Gilberto Gil), nascido em Salvador-BA, em 26 de junho de 1942, é um cantor e compositor brasileiro, mundialmente conhecido por sua capacidade artística/musical.

problematizando as possibilidades que incidem em promoção e emancipação dos sujeitos que a compõem.

É importante lembrar que a temática da nossa pesquisa se refere à educação em tempo integral. Partindo dessa premissa, é salutar refletir sobre as concepções de educação integral e de tempo integral, visto que a distância entre estas concepções influencia, de forma direta, o cotidiano escolar, interferindo na prática docente, sobretudo, em relação ao desenvolvimento do seu trabalho e olhar para o educando. É basilar apontar que são temáticas diferentes, com propósitos diferentes. Isto nos leva a anular possibilidades que se dediquem a compreendê-las como sinônimas. No entanto, convém mencionar que ambas podem complementar-se.

Dando seguimento à reflexão, dialogamos com Paro (2009), ao reforçar que, embora os conceitos mantenham complementaridades, cada um possui suas particularidades, fruto de disputas políticas que devem ser apreciadas de forma isolada a fim de percebermos suas influências quanto ao papel social da escola na sociedade contemporânea.

É importante frisar que nos debruçamos sobre duas concepções de educação integral: (i) a histórico-social, que ressalta a formação humana; e (ii) a contemporânea, que considera os novos contornos e dimensões do conceito, destacando a proteção social do sujeito.

Ao refletir sobre a educação integral e sua complexidade na escola, conversamos com Coelho e Hora (2011) que a apontam como contemplando, em linhas gerais:

O desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Como consequência, pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes) (COELHO; HORA, 2011, p. 204).

Neste contexto, educação integral vai de encontro ao modelo de educação que entende o sujeito como um ser sem conhecimento(s) prévio(s), que necessita de

um outro sujeito, neste caso o professor, que tenha domínio sobre os campos de conhecimento e informações a serem transmitidos àqueles que nada sabem: os alunos, o que Freire (2005) classificou como sendo uma “educação bancária”²⁰. Portanto, é necessário pensar em um sentido mais amplo de educação, que inclua o homem como sujeito histórico. Ora, mas o que poderia categorizar o homem enquanto sujeito histórico?

Paro (2009) evidencia que o homem possui capacidade própria de criação e de modificação do ambiente em que se insere, fato que o diferencia dentro da espécie animal. Ao modificar o seu ambiente, acrescenta *valor* ao seu espaço, estabelece um objetivo e, então, procura um meio de alcançá-lo. O autor evoca a classificação de trabalho, lavrada por Marx (1978), em que trabalho humano é atividade guiada por um objetivo. Na medida em que essa atividade se desenvolve, o homem se cria e, então, se torna sujeito ativo em sua humanidade – com capacidade para intervir em sua própria história e existência.

No esforço de pensar sobre o conceito histórico-social de educação integral, Paro (2009) elucida ainda que o homem se faz humano ao superar os limites do seu corpo físico, alcançando a esfera da capacidade de produção em que se torna autor de sua própria história, incidindo sobre as possibilidades de criação, produção de conhecimento, valores e cultura²¹. É nesse ponto que o homem se inclui como sujeito histórico, que produz cultura e se apropria do que produz. O autor afirma que educação consiste na apropriação da cultura; porém, em um sentido muito mais amplo e complexo. E é na complexidade desse sentido, que reside a educação integral uma vez que ou ela é integral – abrangendo o homem em sua totalidade e múltiplas dimensões – ou não será educação.

Tal ideário se aproxima à visão de Coelho e Portilho (2009, p. 90), que afirmam que “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano”. No entanto, o entendimento sobre o que seria essa “formação mais completa” ainda desperta controvérsias. As autoras marcam que “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar

²⁰ De acordo com Freire (2005, p. 68), “a concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”

²¹ Para fins do presente estudo, entendemos Cultura em seu sentido restrito, considerando-a enquanto produção humana, como tudo aquilo que o homem produz para além da natureza.

de formação completa, em especial quando a educação integral se articula às diferentes visões sociais de mundo” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 90). Nossa compreensão, é a de que, diante da complexidade de sentidos político-filosóficos que a educação integral assume como conceito histórico-social, é necessário apresentar os desafios que a envolvem, considerando também a concepção contemporânea em que a proteção social dos sujeitos se articula à reflexão e se constitui, enquanto educação formal, também na ampliação da jornada escolar.

De maneira diversa, a concepção contemporânea discute a educação integral, nas palavras de Coelho e Sirino (2018, p. 143), como:

[...] um conceito ainda mais ampliado, agregando possibilidades teóricas que se configuram em propostas práticas e de gestão, como intersectorialidade; territórios educativos e sociedade de aprendizagem.

Dessa forma, se faz necessário, em igual medida, refletir sobre essa concepção, considerando o cenário atual em que se desenvolve a formação humana. Tal cenário, contempla aspectos e ações referentes a políticas públicas que emergem na atualidade e no cotidiano da escola pública.

Em concordância com Cavaliere (2009b, p. 50), apontamos que “formular uma concepção de educação integral associada à educação escolar, nas sociedades contemporâneas, é tarefa para muitos textos e polêmicas”. De forma direta, ela se faz presente além dos limites físicos da escola e de seu espaço territorial de abrangência. Nesse contexto, Gadotti (2009, p. 21) evidencia que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”.

Nesse caminho, a educação deixa de ser exclusividade da escola e se diz integral por acontecer a todo momento e em todo e qualquer espaço, seja no interior da própria escola, em uma praça, museu ou qualquer outro equipamento da cidade. O que se espera, é ressignificar os sentidos da aprendizagem de forma que todos os locais oportunizem o aprendizado. Em síntese, podemos considerar que tal perspectiva, realça aspectos sociais, defendendo a ampliação do tempo na escola como possibilidade de proporcionar aos educandos, atividades que levem em consideração, o local em que está inserida a escola, explorando todo o seu contexto

territorial e sendo instrumento da própria instituição como forma de desenvolvimento integral, além da possibilidade de lançar mão de outros sujeitos que possam colaborar com atividades em tempo integral.

Dando sequência à discussão específica sobre a concepção contemporânea de educação integral, após breve exposição e articulação com as políticas sociais apresentados na seção anterior deste trabalho, dialogamos com Menezes (2009) que, sob o viés da política educacional, aponta para a educação integral associada à ideia de tempo integral, entendendo que tal articulação:

[...] pode contribuir para que a escola se torne mais atrativa, uma vez que permite ampliar seus espaços, tempos, conteúdos, integrando e aumentando a cobertura de suas ações educacionais e sociais (MENEZES, 2009, p. 83).

Considerando o aspecto da legislação educacional em nosso país, o termo “tempo integral” já está regulamentado, por lei, ao contrário da educação Integral, que ainda não possui normatização específica e, tendo em vista, o tempo integral como elemento principal da nossa discussão, neste momento, pensemos acerca das percepções que temos sobre o tempo e sua representatividade na sociedade. Para tal tarefa, esbarramos na reflexão acerca dos sentidos do tempo e sua consequente administração, em especial, no espaço escolar, nosso palco de observação.

Face ao exposto, surgem questionamentos que envolvem a questão da ampliação da jornada escolar e a função da escola: Como ampliar o período de permanência do sujeito na escola para o desenvolvimento de sua multidimensionalidade?

Visando responder à pergunta anterior, recorreremos à Parente (2008), reconhecendo que o tempo de escola é uma construção histórica e social, assim como o aluno é uma construção social criada pelos adultos. Neste sentido, o tempo de duração e permanência na escola está relacionado à função social desta instituição, de acordo com os momentos históricos. Com Cavaliere (2007, p. 1018), afirmamos que:

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e

do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho.

Não menos importante para o desenvolvimento da nossa discussão, a autora prossegue indicando os seguintes pontos quanto à ampliação do tempo na escola:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Na tentativa de considerar os diferentes sentidos de tempo para o aluno e a escola, destacamos o aumento do tempo dedicado à educação pública para fins de uma educação integral, relacionando a ampliação da jornada escolar diária à possibilidade de promoção de atividades diferenciadas que culminem em oportunidades de aprendizagem.

Amparadas pelos estudos sobre educação em tempo integral, é possível notar que o emprego do tempo no cotidiano escolar carrega aspectos muito particulares, seja em razão da associação do maior tempo na escola a uma automática qualidade do ensino ou à ideia de proteção social em que esta emerge como espaço para abrigar os alunos em condições sociais de risco. Face ao exposto, Guará (2009) aponta para a relação entre proteção social e educação em tempo integral, evidenciando que pode ser uma possibilidade para as crianças e adolescentes desfavorecidos e, em idade escolar, ao considerar a aprendizagem como oportunidade privilegiada de inclusão social.

Com base em tal perspectiva, convém estabelecer diálogo com Cavaliere (2007), que apresenta quatro concepções de escola de tempo integral presentes no cenário educacional brasileiro: (1) Assistencialista; (2) Autoritária; (3) Democrática; e (4) Multisetorial.

As concepções assistencialista e autoritária possuem características aproximadas por considerarem o princípio da proteção integral. A primeira, considera a escola de tempo integral como local para os desprivilegiados e espaço responsável por suprir deficiências da formação dos alunos. Tal perspectiva, a

considera ainda como possibilidade para ocupação do tempo e socialização primária, assumindo cuidados básicos, como higiene e alimentação. Em relação à visão autoritária, caracteriza-se pelo aspecto de proteger os sujeitos dos perigos sociais que se apresentam para além dos muros escolares. Partindo de tal concepção, é como se a escola fosse um escudo contra mazelas sociais.

Quanto à concepção democrática, enxergamos na escola o caminho para o fortalecimento do papel emancipador dos sujeitos. A mesma autora pontua que essa concepção proporciona “uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Assim, os alunos tendem a apresentar melhor desenvolvimento face aos conteúdos e atividades trabalhados pela escola.

Por fim, percebemos que a concepção multissetorial considera a educação não exclusiva da escola, podendo acontecer para além de seus muros, o que contribui para que não seja necessário o modelo denominado escola em tempo integral. Cavaliere (2007) destaca que o Estado, na figura de suas instituições e estruturas organizacionais de ensino, de forma isolada, não seria capaz de prover uma educação a contento para o mundo contemporâneo. Neste cenário, entram em cena as organizações não-governamentais, que atuam como mais uma possibilidade para a melhoria da qualidade da educação.

Para esse tipo de concepção, o tempo integral deverá articular instituições e espaços do território em que a escola está inserida, utilizando, inclusive, outros sujeitos que não são professores. No entanto, a nosso ver, tal concepção pode ser uma ameaça à escola e à educação formal à medida que esse modelo pode incidir na perene desvalorização ou perda do significado da instituição escolar e consequente desfiguração do professor face ao Estado e também junto à sociedade.

Cavaliere (2009a), no entanto, alerta para que não haja um enfraquecimento da escola pública de tempo integral em detrimento de projetos educacionais ligados a organizações não-governamentais desvinculadas do poder público sob a desculpa de que as instituições públicas não possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino ou, até mesmo, fazendo-se valer da argumentação de que, dado o caráter multifacetado da educação, não é razoável negligenciar as variadas organizações sociais. A autora chama a atenção para o seguinte ponto:

Os artigos da LDB/96 referentes ao horário integral têm redações inequívocas: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (art. 87, §5º; grifos meus). Fica bastante claro que, à época da elaboração da Lei, o modelo em mente era o de escolas que, como regra, mantivessem os alunos em suas dependências, em horário integral. (CAVALIERE, 2007, p. 16)

No entanto, não é possível desconsiderar outras possibilidades, objetivando a qualidade da educação e o tempo integral tendo em vista a precariedade do sistema educacional nacional. A crítica apresentada reside no problema de fragmentar-se as atividades educativas em diferentes espaços. Para Cavaliere (2007), tal situação corrobora com a dificuldade de estabelecer-se uma referência, tanto para os educandos quanto para a prática educativa posta em prática. Pensar em um modelo de organização, neste cenário, significa pensar outras formas de planejamento e avaliação que incluam a descentralização de todos esses processos.

Tendo em vista a necessidade de ainda ampliar a discussão sobre a educação em tempo integral, convém dialogarmos com Leclerc e Moll (2012), que apontam para o tempo integral em dois sentidos: o (i) restrito e o (ii) amplo:

Escola de tempo integral em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Ao considerar uma educação que extrapole os limites territoriais da instituição escolar e se desenvolva em todos os espaços sociais, o papel da escola acaba sendo questionado, sugerindo que sua função seja atuar como instrumento para apropriação de conhecimentos histórico-socialmente construídos. Nessa perspectiva, dialogamos com Frabboni (2001), que afirma a efetividade da articulação entre o território e a unidade escolar. Neste caminho, reconhecemos e concordamos que a educação não acontece de forma exclusiva, dentro da escola;

ao contrário, a integração com espaços externos e a articulação, entre ambos, é indispensável. Entretanto, é imperioso demarcar que ela não pode perder sua centralidade no processo educativo formal, ainda que algumas atividades educativas aconteçam para além de seus limites físicos. Para Menezes (2009, p. 85):

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. Aspectos estes que evidenciam a centralidade da escola no processo ensino-aprendizagem.

Concordando com a autora, gostaríamos de refletir acerca da significativa importância da escola para fins de uma educação em tempo integral e sua função específica, sobretudo, no que se refere aos saberes necessários à prática educativa formal.

Ainda a respeito da centralidade da escola no processo de ensino e aprendizagem, é importante pensar sobre as formas de parcerias estabelecidas, assim como o reconhecimento dos envolvidos no processo de formação dos alunos com fins à melhor estruturação do tempo, sem que, no entanto, o trabalho docente seja desconsiderado. Neste contexto, Cavaliere (2007) nos alerta para questões que envolvem o lado político-administrativo da questão:

Em que se baseia a suposição de que organizações não-governamentais, ou de outras áreas da administração pública que não a educacional, terão a competência administrativa e profissional, nas dimensões requeridas, para montar uma rede de ações articuladas à escola e ao sistema educacional? De onde virá essa capacidade? O modelo consoante com a lei, centralizado na instituição escolar, ou seja, de escola de tempo integral e não de aluno em tempo integral, também não está livre do espírito assistencialista do “atendimento”. Mas é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Face ao exposto e, em concordância com a autora, entendemos a escola como uma instituição organizada, inclusive, com sujeitos capacitados para o exercício da atividade docente enquanto espaço que pode estimular as vivências de

seus alunos por meio de troca de experiências, olhares e opiniões, contribuindo para a formação da democracia. A autora destaca ainda:

[...] o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Dessa maneira, entendemos que, embora as instituições não-governamentais possam ser interessantes ao setor público de ensino, em especial, à promoção do tempo integral, não se pode afirmar que a escola, apesar de suas fragilidades, seja uma instituição a ser superada. É necessário que as oportunidades oriundas de outras instâncias livres de poder público, atuem como mecanismo de seu fortalecimento e não de deterioração de suas ações. A esse respeito, Cavaliere (2007) reforça a necessidade da:

[...] construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Portanto, consideramos a escola de tempo integral enquanto instrumento de ampliação do tempo de escolaridade e, de igual forma, como possibilidade de ampliação de oportunidades de formação integral dos sujeitos na busca de uma educação de cunho transformador e enquanto possibilidade para a promoção da formação humana. Como aprofundar esta afirmação?

1.4 Integrando para “formar o aluno como cidadão”

Pensar sobre a formação para os docentes, é pauta recorrente nos debates educacionais, mobilizando diversos estudos que contribuem para a compreensão deste processo. No entanto, quando a temática envolve a docência na escola de

tempo integral, há uma carência de reflexões na área, o que torna nossa proposta ainda mais desafiante.

Como já visto, educação integral e educação em tempo integral possuem características distintas, porém, podem ser complementares uma à outra. Assim, não podemos ficar alheios ao ambiente escolar em que se sugere a implementação dessa possibilidade, considerando-se, portanto, as particularidades afeitas à docência escolar sob a ótica da educação integral.

Isto posto, como deve ser a formação do aluno que frequenta uma escola em tempo integral, como fruto de um trabalho docente intencional, resultante de sentidos que são construídos no coletivo e na presença significativa do docente nesta instituição? Avaliamos que há necessidade de um (re)desenho curricular na escola de tempo integral, com atividades diversificadas, que se integrem e tenham sentido para o aluno, aliado à metodologias de trabalho, que levem ao pensamento crítico e criativo, no coletivo, para que os estudantes tenham oportunidades de discutir, argumentar, avaliar – entre outras habilidades que vão constituindo-o como sujeito de direitos e deveres e como cidadão – em espaços/ambientes diversificados e “autorais” em que os estudantes se “vejam” como organizadores, construtores na realização de trabalhos diferenciados na medida em que possuem condições de trabalho para tal.

Sob o prisma de não fazer “mais do mesmo” e reforçar uma empobrecida lógica reprodutivista, a ampliação da jornada escolar deve vir acompanhada de mudanças em suas rotinas e práticas, incidindo em um tempo com educação de qualidade²² e com significados intencionais dentro do ambiente escolar. Para tal, para além do aluno que é o foco central da escola, é evidente que os docentes em atuação sejam dotados de condições não apenas estruturais e logísticas, mas também, de condições intelectuais, que possam servir de subsídio para a formação integral dos alunos ou, do contrário, é imperioso concordar com Arroyo (2012, p. 33): “Se um turno já é tão pesado [...], mais uma dose do mesmo seria insuportável”.

Diante de tal perspectiva, torna-se evidente a discussão sobre formação do profissional em atuação em uma escola de tempo integral, pois, como seria possível

²² De acordo com Coelho, Hora e Rosa (2015), entendemos por qualidade, entre outras possibilidades, a garantia mínima de um avanço concreto na formação geral e mais completa dos alunos.

efetivar novas práticas de atuação, se a base desses profissionais continua inalterada? Sobre a questão, Pimenta (2009, p. 29) destaca que:

Formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação.

O que se apresenta, então, é a necessidade de se redefinir o sentido da atuação docente, diante da complexidade da formação do alunado sob a perspectiva da educação integral, que envolve as múltiplas dimensões do ser. Nesse contexto, Lobato e Mendonça (2014, p. 106) sinalizam que o “professor da escola de tempo integral deve considerar que seu papel de educador direciona, estimula e cria saberes”, possibilitando que sua atuação extrapole os limites da reprodução de conteúdos escolares. Espera-se que o professor supere essa homogeneização e resgate os sentidos relacionados à capacidade de criação de sua prática profissional.

Visitando a história da educação brasileira, de maneira sintética, observa-se que, desde as experiências pioneiras do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, as Escolas Parque e, por fim, os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs²³, existe a preocupação com a formação do docente atuante em escolas de tempo integral. Segundo Vasconcelos e Bernado (2015), durante o período de construção dessa proposta, os professores participavam de forma ativa e recebiam formação específica para sua atuação. Nesse sentido, Velloso (2013, p. 54) relata que:

O programa de formação em serviço incluía estudos referentes a: Fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende; Prática educativa na escola de horário integral, abordando atividades diversificadas, planejamento integrado e avaliação continuada; Domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental; Metodologia de ensino na perspectiva construcionista sociointeracionista; Instrumental teórico

²³ Os primeiros CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro (antropólogo e defensor da educação), foram construídos durante o período em que Leonel Brizola assumiu seu primeiro mandato (período compreendido entre 1983 a 1987) enquanto Governador do Estado do Rio de Janeiro.

para pensar a diversidade cultural; Relação do processo saúde doença às condições socioeconômicas e culturais; Fundamentação teórica da educação física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através de atividades físicas; Leitura crítica das mensagens audiovisuais. Além desta formação em serviço, os profissionais recebiam os seguintes materiais: Revista Informação Pedagógica, Educação Pela TV, Cartas ao Professor, Cadernos pedagógicos “Texto/Contexto”.

Percebemos, então, uma clara preocupação com a formação do professor atuante no CIEP, indo além da priorização de conhecimentos escolares comuns e trazendo o professor como uma figura atenta às diversidades apresentadas pelos alunos e campos de saber, como a Educação Física e as Artes.

Ainda no esforço de se pensar sobre a formação dos professores para uma escola de tempo integral, em nossos tempos, Vasconcelos e Bernado (2015) tecem crítica em relação às propostas de formação continuada para os professores em serviço, trazendo à tona a discussão sobre “de que ou a quem” as propostas de formação servem. As autoras discutem sobre o fazer cotidiano do professor, apontando para a necessidade de se formar docentes que:

[...] fujam à lógica mercadológica e reprodutivista vislumbrada e descrita por Bourdieu e Passerón (2011) ou, se “forma” aplicadores de metodologias em prol da cartilha do Governo, sem produzir sentido nem para o efetivo trabalho do professor nem mudando a percepção do aluno (VASCONCELOS; BERNADO, 2015, p. 5063).

Em atenção ao excerto, notamos a importância de entender a formação docente sob o ponto de vista da apropriação dos saberes dos próprios professores a partir de suas experiências, tecidas no interior das instituições escolares, em detrimento de comportamentos “automáticos” com única preocupação em solidificar, nos alunos, o domínio da leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Destacamos que, ao longo da história de nossa educação, a temática da formação docente se apresenta como objeto de análise, especificamente, aos campos formais de formação, tais como as universidades, cursos normais e institutos superiores de formação. De acordo com Oliveira (2010b, [S.p.]):

[...] a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio,

começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta.

Nessa perspectiva, a formação do professor assume um caráter contínuo e sem fim de formação e “(re)formação” ao longo de toda a sua carreira.

Quanto às escolas de tempo integral, sua organização, naturalmente, induz o professor a pensar e repensar suas ações e práticas, pois, como formar integralmente um cidadão, fazendo uso das mesmas condutas e práticas aplicadas em um modelo escolar de tempo parcial? Portanto, essa lógica implica mudanças significativas e apropriações de sentidos que envolvem diretamente a autoformação docente.

Na defesa desta lógica, Abdalla e Mota (2009, p. 157) apresentam que o processo de ensino deve primar “pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento, caracterizando-se por meio de vivências”, tanto por parte do docente como do aluno. Mas, como seria isto possível diante de um cenário educacional engessado pela cultura da transmissão vertical de conteúdos? As autoras acenam para a ressignificação do trabalho docente com o objetivo de integrar para formar inteira e amplamente os alunos; um ensino que se pretende ativo nos moldes do pensamento de Dewey (1979)²⁴.

Abdalla e Mota (2009) apresentam três conceitos essenciais da filosofia de Dewey como proposta para reunir atividades, experiências e interação entre os pares e com o meio, além de estabelecer bases para o professor organizar,

²⁴ O teórico defende que a educação deveria ser fator de humanização e transformação social. De acordo com Pereira *et al.* (2009, p. 155), a filosofia deweyana “remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. O educador não tem que estar somente atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam no aprendizado do aluno, mas também de reconhecer que, nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento.” Ainda segundo os mesmos autores (2009, p. 158), a “pedagogia de Dewey criticou severamente a educação tradicional, principalmente, no que se refere à ênfase dada à memorização. Para Dewey, é requerido do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a disponibilidade do professor de pesquisar, de acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante, o que freqüentemente coloca o professor diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas, exigindo que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção e não apenas o de reconstrução e reelaboração do conhecimento.”

intencionalmente, suas atividades em uma escola de tempo integral, a saber: i) ensino ativo; ii) ensino interativo e iii) experiência educativa.

Ao tratar sobre o que se pretende como ensino ativo, as autoras evidenciam que o conceito:

[...] procura valorizar a ação e a liberdade do educando [...] liberdade como a possibilidade de elaborar as próprias certezas, conhecimentos, regras morais. Busca ainda incentivar a pensar e analisar, ou seja, em lugar de começar com definições ou conceitos já elaborados, usa procedimentos que fazem o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos, para depois confrontar com o conhecimento sistematizado (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 152).

Assim, segundo as ideias de Dewey (1979), aprender de forma ativa implica a adoção de uma nova postura que incide em modificar a forma como se age. Para Abdalla e Mota (2009, p. 152), “está em foco a compreensão das necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo, valorizando condições externas (objetivas) e internas”. Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, as atividades assumem um novo sentido, originadas por motivações internas, que resultam em transformações não apenas no sujeito, mas também no universo em que se inserem. Espera-se que seja desencadeado um processo de transformação do sujeito, de forma interna e externa, durante o processo de relação consigo mesmo e com o outro. Assim, ao se pretender um professor que torne o ensino ativo, acredita-se que seja necessário orientar os alunos a agir e refletir sobre uma determinada atividade, incentivando-os a compreender as atividades sob diferentes formas.

Quanto ao ensino interativo, Abdalla e Mota (2009, p. 153) apontam que o conceito confere valor à interação “que atribui direitos iguais a ambos os valores internos e externos que configuram uma experiência: as condições objetivas e as condições internas”. Neste sentido, torna-se evidente que, qualquer experiência ou atividade, é palco para a conjunção das duas condições propostas e reside, justamente, nessa articulação à sua riqueza, pois “o ideal, para que uma experiência seja educativa, é que não seja valorizada a visão de fora para dentro ou vice-versa, mas o equilíbrio entre essas duas visões” (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 153).

Ainda no que tange à interatividade, Dewey (1979, p. 30) ressalta o papel do professor junto aos alunos, em especial, no que se refere às condições objetivas de trabalho e à situação de interação uma vez que o “educador, tem o poder de ordenar

e regular estas condições que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles, a quem vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida”. Neste cenário, recai sobre o docente a responsabilidade de fazer a fusão entre as condições internas e as objetivas, implicando equilíbrio, sem estabelecer hierarquia entre essas condições.

Considerando a filosofia de Dewey (1979), a experiência possui grande destaque. Para o autor, ela é uma forma de interação, que envolve dois aspectos: a situação e o agente; por meio da interação, ambos são modificados. Dessa forma, ao experimentarmos algo, desenvolvemos capacidades e nos reconstruímos. Para Dewey (1979, p. 09), “a experiência modifica e, portanto, é um fim em si mesmo, e o fim é uma situação intencional”.

No esforço de definir o que seria essa experiência educativa, recorreremos a Dewey (1952, p. 10), que expõe:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim, reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, e enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda a vida (DEWEY, 1952, p. 10).

Diante da proposição anterior, o autor entende experiência educativa como aquela dotada de significados, inclusive, em articulação com sentidos já construídos e como influenciador de experiências e construções futuras. Reside um problema nesta conjuntura para o trabalho docente intencional em uma escola de tempo integral e, por isso, de acordo com o mesmo filósofo, o professor deve mobilizar “as coisas para que as experiências, não repugnem ao estudante [...], mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras” (DEWEY, 1979, p. 16).

Percebemos, em suas reflexões, a importância de uma atuação docente intencional para a mobilização de processos que, em conjunto, resultarão em uma experiência educativa recheada de significados e que influenciarão experiências posteriores. Mas, como é possível o professor praticar um ensino ativo, interativo e experiencial, consciente de sua importância e papel como formador? Como

estabelecer uma articulação entre teoria e prática, dentro do contexto educativo, a fim de corroborar para com experiências significativas para os alunos em tempo integral, visando à educação integral?

Nessa esfera de nosso estudo, parece-nos adequado tratar também sobre organização curricular²⁵ uma vez que, ao se pensar em um projeto de educação integral e em tempo integral ou qualquer outra proposta de cunho educacional, esta é materializada em um currículo, que age como bússola do processo de ensino, possibilitando práticas, movimentos e sentidos presentes no cotidiano escolar.

Moreira (2008, p. 06) define currículo como “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos da escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”. Neste caminhar, dialogamos com Coelho, Hora e Rosa (2015), apontando que o clássico ordenamento (ou sequenciamento) de conteúdos é questionável. As autoras discutem que:

[...] a organização do conhecimento como fundamento, como base, para a discussão curricular, ou seja, a natureza dessa organização não se efetiva se estiver distanciada do conhecimento, mesmo que, em perspectivas diferentes, esse conhecimento e as formas de constitui-lo sejam discutidas e, até postas em questão. Nesse caminho epistemológico, verifica-se que há uma perspectiva disciplinar que, de certa forma, contrapõe-se a outra, de cunho integrado, em que a pedagogia dos projetos e os temas geradores, entre outros arranjos curriculares, podem se fazer presentes (COELHO; HORA; ROSA, 2015, p. 159).

De acordo com as autoras, a perspectiva disciplinar tem, como pressuposto basilar, a valorização de determinados conhecimentos ou campos específicos do saber em detrimento de outros em um tempo pré-determinado. Já a perspectiva de cunho integrado, ao contrário desta perspectiva, evidencia a associação recíproca entre campos do saber. Para Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 171), ao se pensar sobre a realidade escolar em tempo integral, “propostas curriculares que promovam a integração têm mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativo do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar”.

²⁵ De acordo com Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 158), “há casos em que organização curricular aparece como sinônimo de orientação curricular, desenho curricular, entre outras expressões.”

Nesse cenário, de que maneira podemos pensar sobre a organização curricular em uma escola de tempo integral? Dialogando com nosso questionamento, as autoras assinalam que parece:

[...] possível afirmar que se constitui organização curricular, para a escola de tempo integral, um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos, materializados em sua condição escolar (COELHO, HORA; ROSA, 2015, p. 160).

Nesse caminhar, soa evidente que a definição de currículo, aliada à organização curricular sob a ótica da educação em tempo integral, requer que sejam considerados outros aspectos, além da disposição de conhecimentos que, naturalmente, fazem parte da escola no esforço de se ressignificar, de forma intencional, o cotidiano escolar. Partilhando dessa ideia, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 277) apontam que “a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular”. As mesmas autoras ainda marcam:

[...] quando consideramos o peso das disciplinas escolares, a estratificação social do saberes ou a distribuição de bens simbólicos nas organizações curriculares [...] parece-nos importante reconhecer [...] que existem outros sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar” que estão em disputa (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 290).

Com base nas citações e, dentro do âmbito de nossa discussão, podemos notar sentidos apontando que, para se alcançar uma educação em tempo integral que se pretende integral, é necessário considerar, também, elementos como tempos, sujeitos e espaços que, somados, compõem a escola e(m) suas práticas. Na junção de tais elementos, a transformação da escola em um espaço de educação integral e em tempo integral, não pode deixar esquecida a figura do docente e a reconstrução de sua identidade, aliada à reflexão sobre sua (re)organização curricular.

Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 165), no que tange à análise do aspecto “tempo”, assinalam que o mesmo se desdobra no espaço, uma vez que:

Todo espaço é feito por um tempo determinado. Espaços e tempos são distribuídos, reordenados pelos diversos sujeitos da formação, busca constante pelos conhecimentos e saberes que, materializados na escola, deverão ser apropriados pelos alunos.

Ainda no esforço de formular arranjos que possam subsidiar o trabalho educativo e a fusão dos elementos que se apresentam no cotidiano escolar, Sacristán (2008 *apud* COELHO; HORA; ROSA, 2015, p. 165), no que se refere ao tempo escolar, discorre que a “estruturação e distribuição do tempo escolar não é resultado do acaso, mas também da necessidade, produto da confluência de poderosas forças de caráter social, econômico e técnico”.

Na esteira do autor, Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 165) evidenciam que as “forças”, destacadas por Sacristán (2008), podem ser definidas como uma espécie de “sistemas estáveis e muito resistentes às mudanças. A veracidade desta afirmativa se evidencia quando pensamos nas dificuldades de trocas dos horários nas escolas, tanto para os professores quanto para alunos e funcionários”. As mesmas autoras reforçam que as “resistências”, em questão, estão relacionadas a um conjunto de forças, sendo “produto da combinação de diversos fatores históricos, sociais e econômicos aliados aos aspectos da organização, das concepções de educação e de currículo” (COELHO; HORA; ROSA, 2015, p. 165).

Portanto, a partir das considerações presentes nesta Seção, reforçamos que a configuração do tempo escolar, do ponto de vista pretendido por uma organização curricular, que anseia alcançar uma formação em tempo integral com vistas à formação integral do sujeito, pode apresentar-se como um conjunto de ações que, combinadas pedagogicamente entre si, apresentem sentido para a formação plena do sujeito, incluindo um espaço adequado e estruturado para este fim. Sob a mesma ótica, Coelho, Hora e Rosa (2015, p.171) afirmam:

No entanto, essas mesmas formulações, mais integradoras – presas que ainda estão, também, a uma visão de conhecimento como norteador curricular – esquecem por vezes que, no tempo integral, há elementos que podem contribuir para com um melhor entendimento desses mesmos conhecimentos e saberes de que os alunos devem apropriar-se. Em outras palavras, um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativas por parte desses alunos; um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes, também possibilita uma apreensão mais significativa; enfim, sujeitos

em atuação, compromissados com uma proposta de formação humana mais completa e interdisciplinar podem, igualmente, fazer a diferença na apreensão crítica e criativa dos conhecimentos escolares.

Na esteira do que construímos ao longo da Seção, entendemos que a manutenção de um padrão resistente à mudança, deflagra um iminente embate com uma proposta de educação integral em tempo integral de cunho emancipador uma vez que soa contraditório tentar estabelecer um ensino integrador, mas ainda sustentado por bases conservadoras, tanto no que se refere aos sentidos da organização curricular quanto ao que se espera das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes em atuação. Dessa forma, entendemos que se faz oportuno uma condição de aprendizagem significativa, interativa e intencional cujas bases podem ser apropriadas do pensamento de Dewey – como discutimos – mas, que dependem de uma construção prática mais efetiva e crítica, calcada nas realidades sociais em que o processo educacional e escolar se firma e encontra.

Não obstante, diante da complexidade que envolve a discussão, sobretudo, na dificuldade observada quanto à articulação dos fatores elencados, surge a necessidade de igualmente pensarmos sobre a ampliação da jornada do professor. Neste ponto de nosso estudo, parece-nos que, para uma escola de formação integral em tempo integral, uma jornada integral, também para os docentes, pode ser um caminho para o planejamento individual e coletivo de atividades relevantes, assim como o acompanhamento e observação indispensável do processo de ensino-aprendizagem e uma forma também de autoanálise e constante (re)exame de sua própria prática docente. Nessa perspectiva, Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 166) afirmam que:

[...] de todo modo, não adianta planejar de forma reflexiva e criativa tempos e espaços sem pensar nos sujeitos formadores, suas concepções, metodologias e formas de avaliação.

As autoras, partindo de uma realidade de ensino em tempo integral, ainda expõem que "é nessa perspectiva, que o próprio tempo, o espaço e os sujeitos que atuam nas escolas de tempo integral podem se tornar o diferencial, se trabalhados de modo mais integrado [...] na reinvenção da lógica escolar" (COELHO; HORA; ROSA, 2015, p. 172).

Assim, face ao exposto e, com base nas discussões tecidas no decurso de nosso trabalho, de que forma estas reflexões podem se materializar na valorização e formação docente?

2 VALORIZAÇÃO DOCENTE PARA QUÊ?

A discussão que envolve a valorização docente no cenário educacional brasileiro vem ganhando espaço nas agendas de debate público e repercutindo entre as políticas públicas educacionais, recebendo novos sentidos e assumindo novas definições. Nos últimos anos, a pauta tornou-se presente em diferentes esferas governamentais, em especial, após a aprovação do PNE 2014-2024.

De acordo com Piolli (2015), a valorização inclui a unidade de três dimensões que se complementam: (i) formação inicial e continuada; (ii) carreira, que contempla os aspectos relacionados a salários e planos de carreira; e, por fim, porém não menos importante: (iii) condições de trabalho que envolvem os docentes.

Assim, e a partir das dimensões propostas por Piolli (2015), no presente Capítulo nos dedicamos a refletir sobre a valorização profissional dos docentes e a importância da sua função social, levando em consideração a história que envolve a composição do papel deste profissional e a origem de sua (sub)valorização, bem como, a relevância de seu trabalho para fins de uma educação integral em tempo integral, que realmente contemple a formação humana dos estudantes, considerando também o trabalho docente no tocante às relações²⁶ e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, o capítulo subdivide-se em quatro partes: a primeira, se dedica a um histórico sobre o ofício docente; a segunda parte discute a relação existente entre formação e valorização, como pontos que podem ser complementares; já a terceira parte, se funda na análise da questão da valorização/formação docente expressa no PNE 2014-2024 e, por fim, a quarta e última seção do capítulo se dedica a analisar a valorização/formação docente no PME 2015-2025, de Belford Roxo, observando suas articulações e silenciamentos.

²⁶ De acordo com Castioni (2010), para fins deste trabalho, entendemos relações de trabalho como o conjunto de normas e princípios que regem a relação entre aquele que detém o poder de contratar outro para desenvolver determinada atividade e aquele que, mobilizado para tal, a executa mediante determinadas condições.

2.1 Panorama da profissão docente

Ao se pensar acerca da docência e a natureza de sua(s) função(es), é necessário olhar questões históricas, relacionadas à educação escolar. Neste sentido, Nóvoa (1991) evidencia que a organização escolar orbitou (e ainda orbita) em torno da questão do ensino e aprendizagem das crianças e jovens. De acordo com o autor, a escola com que estamos familiarizados, ancora suas raízes nas *pétites écoles* e “colégios” franceses, cujos primeiros registros datam do século XV. O mesmo autor ainda ressalta que, neste tipo de instituição, eram ensinados a leitura, a escrita e o cálculo e apenas a minoria das crianças eram alcançadas por essa “matriz didática”. O ensino se desenvolvia em dois universos: 1) No campo, sob o controle eclesiástico, em que a preocupação com a religião era significativa. Neste cenário, eram utilizados mestres leigos e não havia pagamento ao docente; 2) Na cidade, as escolas eram dirigidas por instituições de caridade, religiosas e também eram mestres leigos que ministravam aulas nas suas casas ou nas casas dos alunos.

Prosseguindo, Nóvoa (1991) aponta que, no século XVI, tem início o formato de colégio que, até hoje, se reflete em nossa organização educacional. É a partir deste momento, que são implantados os currículos e a definição de classes organizadas conforme a idade dos alunos. O autor sinaliza que, neste cenário, a autoridade exercida pelo professor é, então, sistematizada.

Com forte influência da Igreja, as redes de *pétites écoles* e “colégios” permanecem desenvolvendo-se até o século XVIII, “assegurando o deslocamento do papel educativo e das famílias para a instituição escolar” (NÓVOA, 1991, p. 115). A partir do mesmo período, a burguesia começa a entender a escola como instrumento de alcance de suas necessidades – permanência do *status quo* – e/ou caminho para a mudança. O Estado dota-se de responsabilidade e do direito de educar as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar.

No Brasil Colonial, de acordo com Romanelli (1980), o modelo de ensino empregado pelos Jesuítas foi predominante, por meio da ação educativa desenvolvida pela Companhia de Jesus. Neste cenário de organização social, a educação era privilégio para poucos e o objetivo da escolarização ofertada, ademais da evangelização, consistia na manutenção da Igreja, além de recrutar ainda mais fiéis. No entanto, assim como nos países ocidentais, aos poucos, a função mais

religiosa do ensino foi transformando-se em objeto de interesse das elites, percebendo a educação como forma de trampolim social. No mesmo contexto, a autora evidencia que, com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, os professores leigos foram introduzidos no processo de ensino, até então praticado, sendo essa prática vigente até o Estado implementar um sistema de ensino. Romanelli (1980) ainda destaca que o sistema público de ensino no Brasil tem sua raiz no século XIX, em paralelo à instituição do Estado Liberal.

Nesse sentido, é conveniente salientar que, embora a escola esteja sob o controle do Estado, as condutas pedagógicas ainda refletiam as práticas aplicadas durante os séculos XVI a XVIII, quando havia domínio da Igreja. Conforme Nóvoa (1991, p.116), houve “uma renovação dos currículos, uma integração das diferentes redes escolares e um controle estatal sobre o conjunto dos sistemas de ensino, notadamente no que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente”.

Já nos séculos XIX e XX, com o Estado Moderno, há uma alteração significativa nos países ocidentais quanto aos sistemas de ensino. A partir desse momento, a Igreja perde espaço sobre o ensino e o Estado assume tal lugar, sob a égide de reestruturar a sociedade e promover seu progresso. Popkewitz (1997) destaca que, com o avanço da sociedade industrial, o antigo modelo de ensino pautado em convicções religiosas sofre uma grande queda. No mesmo período, a educação pública vai se configurando para a massa da sociedade, com direito e “contornos” de reforma social por meio do debate sobre o direito à educação.

Duarte (2013, p. 29) destaca que as mudanças epistemológicas nas escolas se relacionavam às exigências de preparação dos professores e “os anos finais do século XIX foram permeados pela discussão em torno da organização e carreira dos profissionais do magistério, rompendo a antiga vinculação destes com o sacerdócio”.

Nesse caminhar, constatamos e reafirmamos que a história da profissão docente tem origens eclesiásticas. Os professores eram formados em seminários religiosos, com vistas ao preparo dos educandos baseados em pressupostos ancorados na religião. No entanto, com o advento da educação escolar para todos, essa prática se enfraqueceu. Constata Duarte (2013, p.30) que:

A expansão da perspectiva liberal dos fins do século XIX fez a Igreja reforçar o papel sacerdotal do professor. Cabia ao professor “combater” a expansão do “liberalismo satânico”, cujos princípios

defendiam uma educação pública e laica para todos e professores com uma formação baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não uma profissão de fé. Parte daí a concepção de “mestre do ofício de ensinar”: um indivíduo que exercia suas funções em consonância com a comunidade e que detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho (DUARTE, 2013, p. 30).

Caminhando, o mesmo autor aponta que já é possível encontrar sinais que articulam a profissão docente a questões relacionadas à “estatização”²⁷ do ensino. Porém, no que tange à presença do Estado nos sistemas, há que se pontuar que ele apenas representou uma “organização e homogeneização dos professores, constituindo-os em um corpo profissional sob seu controle e distinguindo-o de uma concepção de corporação de ofício” (DUARTE, 2013, p. 31).

No caso brasileiro, no que se refere ao desenvolvimento da docência, notamos aberta afinidade com a história apresentada pelos países ocidentais, ancorando as suas raízes atreladas à Igreja, seguida pela adesão “ao movimento liberal de estatização dos sistemas de ensino ao longo do século XIX e culminando em seu processo de funcionarização no século XX” (DUARTE, 2013, p. 55). Sob essa perspectiva, Nóvoa (1991, p. 121) afirma que:

[...] os antigos docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e, de outro, lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional.

No que se refere ao Estado, este será, para os docentes, como um caminho de independência no que tange à subordinação às entidades religiosas, possibilitando autonomia à categoria. No entanto, Duarte (2013, p. 31) traz luz, quanto ao controle do Estado em relação ao sistema de ensino, ao apontar que este se dá “pelo recrutamento dos docentes sob procedimentos de seleção uniformes, capazes de subtraí-los à influência das populações e elites locais e tê-los como um corpo do Estado”.

Ao assumir a organização da carreira docente, o Estado alcança o domínio das instituições de ensino e dos docentes. Ao evocar o ponto de vista da docência, Nóvoa (1991, p. 31) destaca que é uma:

²⁷ De acordo com Nóvoa (1991), a estatização do ensino é transfiguração de um corpo docente religioso para um corpo laico.

[...] etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente [...] cria as condições necessárias para a elaboração de [...] competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento de docentes e, como corolário, para o esboço de uma carreira docente [...] isto se revelará um instrumento essencial no processo de afirmação dos docentes enquanto um grupo profissional e na luta que eles vão travar com vista à melhoria de seu estatuto sócio-profissional.

Nesse cenário, convém considerar os sentidos de funcionarização e profissionalização docente, que vão se constituindo. É importante salientar que, ao mesmo tempo em que tais movimentos proporcionam independência aos docentes, de igual maneira os coloca nas “mãos” do Estado que, por sua vez, adota mecanismos de controle e organização, culminando no engessamento da autonomia docente. Sob esse prisma, Duarte (2013, p. 32) afirma que:

Ao contestar o controle sobre seu trabalho, por um lado, e desejar privilégios de funcionários (como a estabilidade da carreira), por outro, o modelo ideal docente se situa a meio do caminho entre o funcionário e o profissional livre. Do ponto de vista do Estado, é interessante que o conteúdo do ensino em nada remonte à Igreja, todavia, deseja-se o mesmo comprometimento e a mesma dedicação desses profissionais como quando tinham uma relação próxima à comunidade. [...] identificando esses profissionais enquadrados em uma espécie de “entre-dois” – os professores não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais.

Nesse sentido, Hypolito (1997, p. 39) evidencia que a escola, controlada pelo Estado Liberal, passou a responder aos anseios republicanos, sofrendo “as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas de um capitalismo emergente”.

Sob essa perspectiva, o Estado moderno, em relação aos sistemas educacionais dos séculos XIX e XX, pautou suas ações em mecanismos de controle e orientação das instituições de ensino e de seus profissionais. O desenvolvimento da profissão docente torna-se peculiar ao Estado, gerando implicações diretas no que tange à carreira do magistério; a classe docente, cada vez mais, se esvazia da condição autônoma do seu serviço e se aproxima da perda progressiva da sua condição de trabalho. Sendo assim, a carreira docente assume sentidos regidos por

regulamentações alheias, que a enquadram em uma estrutura profissional com posição de desprestígio. Conforme destaca Oliveira (2010a, p. 19):

O magistério constitui-se como um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado em busca da profissionalização, cujo primeiro obstáculo derivou-se de seu estatuto funcional que, por meio da conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e o autocontrole sobre seu ofício.

Sob essa ótica, a autora destaca a questão do docente na condição de funcionário, o que o coloca em posição definida, esvaziando-o do controle de sua própria carreira, além da progressiva perda de controle sobre o próprio trabalho. De acordo com Arroyo (1985), a funcionarização docente se constitui como elemento maior no que se relaciona à desqualificação profissional experimentada pelos docentes, sobretudo, ao longo do século XX. Neste cenário, Nóvoa (1991) afirma que a ação do Estado sobre a classe de professores foi classificada como processo de funcionarização, constituída como classe profissional pelo esforço do Estado, além da estreita relação entre o exercício de suas atividades e os interesses do Estado.

Avançando em nosso estudo, ao analisar a história docente no que se refere à sua profissionalização, verificamos que o Estado possui papel fundamental. Oliveira (2010b) cita Enguita (1991), ao definir o que seria a profissionalização docente uma vez que esta:

[...] não seria sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas “a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2010b, p. 13).

Weber (2003 *apud* SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2010, p. 22) expõe que “a dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, um eixo de apreensão do processo que ultrapassa a docência e a escola”. Neste movimento, notamos a complexidade que envolve a profissão docente, sobretudo, pela importância social da figura do professor. Contudo, diante da magnitude que engloba os aspectos da profissionalização docente, Enguita (1991) traz a discussão de que a docência flutua entre dois extremos que variam entre a proletarização e o profissionalismo. Para o autor, essa flutuação coloca a

profissão docente em uma posição delicada, definida, por ele, como semiprofissão. Ele enfatiza ainda a problemática da proletarização enquanto obstáculo para a profissionalização docente, ao passo que o descontrole sobre seu próprio trabalho insere os docentes em condição de proletarização.

Prosseguindo, Enguita (1991, p. 49) esclarece que a:

[...] categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

Partilhando dos mesmos princípios, Ferreira Jr. e Bittar (2010, p. 23) alertam para aspectos que envolvem as condições de vida dos candidatos à docência, além de enfatizar a política educacional, fruto da Reforma Universitária de 1968, que ampliou a oferta dos cursos superiores privados:

Em outras palavras: a condição material de vida decorrente desse trabalho o situa como proletário [...] O crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro, durante a ditadura militar, impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, na Reforma Universitária de 1968 [...] e na Lei nº 5.692/1971. [...] A combinação dessas duas reformas engendrou uma nova categoria docente que [...] originavam-se das classes médias urbanas e frações da burguesia.

Face ao exposto, percebemos que a proletarização docente se associa à expropriação quanto ao próprio trabalho do professor, relacionando-o a processos de burocratização que dominam os sistemas de ensino – sejam eles públicos ou privados, acrescidos de igual maneira das condições materiais e de vida que circundam este docente. Neste processo, tendo em vista a iminente necessidade de controlar a força de trabalho, assim como o saber e a qualificação docentes, as Escolas Normais vão se constituindo, no século XIX:

[...] sobre a necessidade de um corpo profissional ter seus saberes legitimados por meio de conhecimento sistemático através de formação técnico-científica prescrita e controle estatal sobre a formação desses profissionais (DUARTE, 2013, p. 35).

No que tange ao panorama docente brasileiro, a história da educação, em nosso país, justificada por influências políticas e sociais, respinga nos contornos e significados que a docência assume na contemporaneidade.

Romanelli (1980) evidencia que, ainda em 1834, por intermédio do Ato Adicional de 1834²⁸, contribuiu-se para um sistema de ensino subdividido em duas frentes: a do Poder Central, que organizava o ensino superior, e a das Províncias, desprovidas de qualquer investimento, e que ficara com o encargo da educação primária e média, dentro dos seus próprios limites. No entanto, com a primeira Constituição da República (1891), foi instituído o sistema federativo de governo no Brasil. De acordo com Duarte (2013, p. 46), “a administração do sistema educativo se manteve descentralizada, porém, com a responsabilidade das etapas de ensino distribuídas de forma distinta”. Neste contexto, “a União passara a controlar, além da educação superior, o ensino secundário nas Unidades Federativas. Aos Estados cabia prover e legislar sobre a educação primária” (DUARTE 2013, p. 46). Tal descentralização acabou por acarretar diferenças consideráveis entre as etapas a cargo da União e dos Estados.

Durante o período compreendido entre a Proclamação da República e a Revolução de 1930²⁹, a sociedade brasileira passou por um momento em que a política econômica, pautada no modelo agroexportador, não exercia demanda por educação. Segundo Romanelli (1980), o predomínio do setor agrícola na economia brasileira, associada a formas arcaicas de produção e à baixa densidade

²⁸ De acordo com Castanha (2006), o Ato Adicional foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente, no campo educacional. Neste cenário, sem a intervenção do poder régio, as tendências políticas presentes, representadas pelas alas liberal e conservadora, tentavam se equilibrar no Poder. O Ato Adicional, é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar a seu modo. Disponível em: <file:///C:/Users/prime/Downloads/162-497-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

²⁹ Conforme Marcos Oliveira (2004), a gradual substituição de um modelo econômico exclusivamente agrário-exportador por um parcialmente urbano-industrial, em concomitância ao colapso do liberalismo ocidental e ao fortalecimento das variadas manifestações de totalitarismo, acarretará na cisão oligárquica da República Velha e no advento da Revolução de 1930. O incremento da industrialização, a crescente urbanização e a introdução de um contingente cada vez maior de estratos médios e populares vão resultar na transformação da demanda social pela educação que, organizada em distintos movimentos políticos, reclama a organização de um sistema nacional de ensino. A Revolução de 1930 também pode ser sintetizada pelo fim da República Velha e início da Era Vargas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019

demográfica e de urbanização, respondia pela escassa demanda social pela educação. Contudo, após 1930, sobretudo, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, surge uma nova discussão e preocupação em torno da educação pública, com especial atenção ao ensino laico e à desvinculação por completo do domínio da Igreja. Nesta nova ordem, estabelece-se o entendimento de que somente o Estado poderia ser o garantidor de um modelo de educação para todos, sobretudo, com o novo nível de desenvolvimento tecnológico e social descortinado pelo capitalismo industrial. Nesse contexto, Duarte (2013, p. 47) sinaliza que:

O capitalismo, sobretudo o capitalismo industrial, cria a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas e distintas da sociedade, seja pelas demandas impostas pela própria produção, seja pelas necessidades do consumo a que este modo de produção conduz. Isto porque, ressalta Romanelli (1980), onde se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

Já durante o período compreendido entre 1937 e 1945, com o Estado Novo, há outro entendimento acerca da escolarização para a maioria da sociedade (massas). Neste cenário, conforme apresenta Valle (2003), há uma valorização do ensino privado, em detrimento do público, e limitação do ensino público. Na década de 1960, a América Latina, incluindo o Brasil, iniciou um momento em que as reformas sociais ganham destaque e o país começa a pensar em planejamento educacional (OLIVEIRA, 2010c).

Nesse sentido, notamos que, durante o período de 1930 a 1970, o Brasil viveu um momento de “intensa modernização industrial e financeira” (DUARTE, 2013, p. 55). Sendo assim, considerando o cenário de crescimento do país, assim como o movimento do capitalismo, os sistemas de ensino foram afetados modificando, inclusive, o curso de suas ações.

No que se refere à perspectiva da profissão docente, as maiores transformações se dão durante o período da Ditadura Militar. Duarte (2013, p. 55) pontua que “este lapso no desenvolvimento dos sistemas de ensino do Brasil tornou-se um divisor de águas no que diz respeito à posição ocupada pelos professores na hierarquia sócio ocupacional e [...] ao seu status social”. Durante este período, ocorreram as reformas do ensino superior e também da educação básica, em 1968 e 1971. Tais reformas, incidem em mudanças na estrutura de ensino tendo em vista

a necessidade de formação escolar, que surge em razão do desenvolvimento econômico do país. No que se refere ao plano da organização docente, Duarte (2013, p. 55) aponta que:

A reforma do ensino superior de 1968 interveio sobre a formação profissional docente. A formação em nível superior passou a ser exigida para atuação no ensino de 2º grau, antigo 56 Colegial. Os cursos de licenciatura curta, ofertados em larga escala no período noturno das faculdades privadas, foram criados para atender à crescente expansão do ensino derivada, dentre outros aspectos, da extensão da obrigatoriedade escolar, que passou de 4 para 8 anos, representando o ensino de 1º grau criado pela LDB de 1971. Essa célere formação de professores apresentou, dentre outros problemas, lacunas em sua formação pedagógica e a fragmentação dos conteúdos abordados.

Nesse cenário, o crescente número de instituições escolares, seguido pela expansão do ensino superior privado, contribuíram, de forma significativa, para a transformação do perfil do professor. Sob esta perspectiva, “frações das camadas médias urbanas populares passaram a ter acesso aos cursos noturnos de licenciatura curta (com dois anos de duração), resultando em uma nova categoria” (DUARTE, 20013, p. 56). Quanto a essa “nova categoria”, Ferreira Jr. e Bittar (2010, p. 19) evidenciam que a mesma:

[...] assumiu uma configuração profissional que combinava extração social assentada nas classes médias populares e precária formação educacional superior [...] isto é, deixou de ser uma categoria profissional com origem social nas camadas médias altas e segmentos periféricos das elites econômicas e políticas, cujo capital cultural havia sido amealhado durante a chamada “idade de ouro” da escola pública brasileira.

Ainda segundo os autores, durante o período militar, os docentes vivenciaram um período de grande arrocho salarial, sendo o grupo de professores do ensino básico, uma das categorias profissionais mais afetadas. Neste contexto, Duarte (2013) apresenta a tríade composta (i) pela expansão do número de escolas, sob a justificativa da democratização de seu acesso, acrescida (ii) à formação docente insuficiente e ao (iii) arrocho salarial, afirmando que esta irá culminar no processo de proletarização docente, influenciando mobilizações da categoria e resultando, inclusive, em sucessivas greves estaduais, nos finais da década de 1970.

Avançando com nosso estudo, o mesmo autor (2013, p. 57) aponta que, nas últimas décadas do século XX, as reformas educacionais ocorridas no período “organizaram o trabalho educativo com base no modelo empresarial, submetendo os professores, reconhecidos socialmente por sua competência, às pressões e aos novos mecanismos de controle impostos pelas esferas tecnoburocráticas” (DUARTE, 2013, p. 57). Desta feita, Arroyo (2011a) sinaliza que, tal ordenamento, influenciou no sentimento dos docentes, contribuindo para que não mais se sentissem servidores públicos, mas sim, força de trabalho do Estado.

Nesse cenário, a identidade docente³⁰ começa a ter suas bases relacionadas ao operariado e observamos, então, o início de um processo de fragmentação de sua carreira. Sob esta perspectiva, Duarte (2013, p. 57) aponta que “a proletarização à qual o magistério do ensino básico esteve submetido colocou-o em pé de igualdade com os trabalhadores da produção, isto é, expôs o docente à mesma condição material de vida daqueles trabalhadores”.

Não obstante, a identificação entre os professores e o proletariado deu-se em um momento em que a organização sindical dos trabalhadores da classe operária ganhava força. Desta forma, tal movimento pautou-se, não na formação de um estatuto profissional para os trabalhadores da educação, mas sim, em um dos elementos constituintes de uma profissão e de uma “orientação classista trazida pelo ‘novo sindicalismo’ pressupondo a organização horizontal” (OLIVEIRA, 2010c, p. 28).

Com forte influência da hierarquização do modo de trabalho ancorado no modelo de produção capitalista, a docência, tal qual o operariado, começou a apresentar aspectos de diferenciação entre os próprios trabalhadores da categoria, o

³⁰ Segundo Oliveira (2010b, p. 15), a identidade docente “refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais. [...] A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente [...] refere-se a um conjunto de formas identitárias, que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma identidade para si (que o sujeito se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma identidade atribuída (os mandatos que os outros e a cultura atribuem ao sujeito)”.

que incidiu na fragmentação da classe. Neste sentido, Duarte (2013) aponta que tal diferenciação tem gênese nos centros de formação de professores surgidos a partir das Escolas Normais. Arroyo (2011a, p. 59-60) salienta que:

[...] em toda empresa capitalista, a distinção entre trabalhadores especializados e não especializados não tem por objetivo a valorização destes, mas sua depreciação sob o protesto de não serem especializados.

Sendo assim, Duarte (2013, p, 58) sintetiza:

[...] o que ocorreu (e ocorre) com a docência não foge a essa “regra”. O surgimento da formação específica nas Escolas Normais trouxe à categoria uma depreciação do trabalho daqueles não normalistas, sentida, sobretudo, nos ganhos salariais. Com a formação dos “especialistas”, os docentes normalistas se viram em uma situação semelhante aos de seus predecessores: tiveram seu salário rebaixado e a depreciação de seu trabalho por não possuir o conhecimento especializado ofertado pelos centros de formação.

Percebemos que a fragmentação entre os profissionais da educação torna-se clara. Todavia, Duarte (2013) aponta que, nos primeiros decênios do século XXI, a questão da valorização docente torna-se pauta de debate público, sobretudo:

[...] pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o qual dispõe sobre a obrigatoriedade dos planos de carreira e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a discussão atenuou-se sobre a definição da categoria dos profissionais da educação desaguando nas resoluções da Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação (DUARTE, 2013, p. 58).

Observamos que, ainda que a legislação contemple e aborde todos os profissionais da educação, fica evidente que há uma separação entre dois grupos bem definidos: o primeiro, constituído por professores e especialistas; e o segundo, representado por profissionais de apoio e/ou administrativos.

Não menos importante, há de se considerar também a diferença salarial atribuída a cada um desses grupos, tendo em vista que os professores e especialistas, via de regra, possuem uma remuneração maior que os profissionais de apoio em razão de sua formação. Ainda sob esta ótica, Oliveira (2010c) levanta a

discussão acerca de outra questão que também contribui para a fragmentação da categoria: o valor que se dá às atividades desenvolvidas pelos professores e especialistas, que atuam diretamente com a atividade-fim da escola enquanto os demais profissionais trabalham de forma indireta, fortalecendo, assim, o abismo simbólico construído nos muros intraescolares e originando tensões entre os docentes.

Do exposto, Oliveira (2007) também alerta para o processo de maior autonomia ofertada às escolas a partir dos últimos decênios do século XX e que incidiu em ainda mais responsabilidades ao professor. A autora destaca que a função docente³¹, para além de todas as suas atribuições inatas, se complexificou ainda mais tendo em vista que, para além das responsabilidades em sala de aula, o novo modelo educacional, pautado na descentralização administrativa e financeira, “resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 351). Igualmente, em razão da multiplicidade de papéis que a escola vem assumindo, os professores se percebem (não em raros momentos) na delicada função de atender a demandas que extrapolam à sua esfera de atuação e de preparo profissional. De igual maneira, as expectativas sociais são refletidas na escola que, enquanto instituição formal de ensino, não encontra fôlego para suprir os mais variados anseios da sociedade e de seus diversos segmentos.

Nesse contexto, é imputada ao docente, a missão de atender, de forma satisfatória, as expectativas da sociedade, sem desconsiderar também os aspectos afetivos e psicológicos que circundam o cotidiano escolar e sem que, no entanto, haja preocupação com os meios para o alcance de todas essas múltiplas funções. Oliveira (2010b, p. 28) ratifica que “tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente”.

³¹ De acordo com Oliveira (2010b, p. 14), o termo “função docente” assume variações que são influenciadas por “múltiplas determinações do contexto histórico-social, em permanente mutação. Comumente a socialização de saberes produzidos historicamente pela humanidade e o desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar são consideradas como função docente. Para a autora, a organização escolar, enquanto instância constituinte e constitutiva da prática social mais ampla, tende a incorporar tendências hegemônicas de gestão presentes no mundo do trabalho, influenciando o perfil e as dimensões dessa função.”

Nessa perspectiva, a do trabalho docente, e com base nos pressupostos teóricos de Antunes (2005) sobre a dialética do trabalho, devemos considerar que o sentido primeiro do trabalho, é a criação de coisas úteis e necessárias, motivo pelo qual ele é compreendido como condição de existência do homem. Assim, entendemos que o trabalho se estabelece como transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que implica a consequente transformação do homem pelo próprio trabalho – evidenciando o seu caráter educativo.

Fazendo a articulação de tal premissa com a esfera do trabalho docente, Oliveira (2010b, p. 28) reafirma que “educação e trabalho são elementos fundamentos da condição humana, indispensáveis à socialização e determinante de nossas experiências”. Sob esta perspectiva, continua evidenciando que:

[...] a experiência como herança, transmitida ao mesmo tempo em que é historicamente construída e elaborada, partilhada por meio do trabalho, constitui-se em noção-chave para a compreensão da categoria trabalho docente em contraposição à profissão. (OLIVEIRA, 2010b, p. 28).

Nesse contexto, Oliveira (2010b) expõe que as análises sobre o trabalho docente procuram entender os sujeitos e suas relações a partir de suas experiências presentes no seu fazer cotidiano – seu processo de trabalho.

No que tange ao cenário brasileiro, Duarte (2013) pontua que o novo modelo regulatório das políticas educacionais, em nosso país, tem contribuído, de maneira significativa, para a intensificação e autointensificação do trabalho docente em razão da inesgotável necessidade de domínio de novas práticas e saberes, até então, não exigidos a esses profissionais. Como fruto de tal panorama, o que podemos nomear como uma “dilatação” da função docente se configura como um volumoso processo de desvalorização deste trabalho, que se torna socialmente reconhecido como uma atividade que tem pouco de profissional e de específico (ARROYO, 2000).

Na esteira dessa intensificação do trabalho, nas últimas décadas do século XX, eclode a preocupação com os exames padronizados de ensino, em plano nacional, como reflexo do cenário internacional. Como consequência, mais uma vez, discute-se a questão da aprendizagem dos alunos e a figura do professor é apontada como responsável pelo sucesso (ou não) dos índices aferidos. Desta maneira, surge mais uma demanda, que absorve toda a complexidade do sistema

de ensino, intensificando, no professor, expectativas e atribuições esperadas pela escola (PENNA, 2011).

Evoluindo com nosso panorama da profissão docente, chegamos então às décadas finais do século XX, período em que se nota uma preocupação com a valorização do magistério em razão da crescente demanda destes profissionais, sobretudo, pela expansão da educação básica em nosso país. Duarte (2013, p. 64) reforça que “se por um lado, a expansão da educação básica garantiu a inserção [...] ao sistema educacional [...], ela trouxe um processo de degradação da carreira profissional daqueles responsáveis pela preparação do jovem”. Há de se registrar, contudo, que, em decorrência da baixa atratividade da carreira, em especial, por conta do baixo retorno financeiro, os cursos de licenciatura sofrem considerável queda em sua procura. Soma-se a esse desinteresse pela docência, aspectos relacionados à desestrutura comum à carreira e ao seu desprestígio socioprofissional. Duarte (2013, p. 64), a partir de tais posições e, tomando por base postulados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pontua que “as políticas com foco na valorização da docência devem, necessariamente, passar pela regulamentação da carreira e da remuneração”.

Sendo assim, quanto à análise do ordenamento legal que abrange a categoria docente, é importante trazer à baila que a Constituição Federal de 1988, no que tange à redação do artigo 206, incisos V e VIII, já previa a implementação de um plano de carreira e do piso salarial nacional como parte da valorização do magistério. No entanto, somente a partir das Emendas Constitucionais nº 19, de 4 de junho de 1998, e nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que alteram o artigo 206 da Carta Magna, é salientada a valorização do magistério por meio da implementação de planos de carreira, de piso salarial profissional e ingresso na carreira exclusivamente via concurso público de provas e títulos. No tocante ao piso salarial nacional, embora colocado na Constituição enquanto Princípio, somente em 2008, é instituída a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que, de acordo com Duarte (2013, p. 67), “orienta mobilização em torno do reconhecimento e da valorização social do magistério, dispondo sobre fatores que são atribuídos como seus pilares: carreira, jornada de trabalho e remuneração”.

Ainda sobre a Lei do Piso, que abrange os profissionais do magistério público da educação básica no país, Duarte (2013) esclarece que a mesma lei determina, em 2008, como vencimento inicial, o valor de R\$ 950,00, considerando uma jornada

de trabalho de até 40 horas semanais de um docente com formação em nível médio. Neste cenário, quanto ao reajuste do piso, o mesmo é fixado anualmente³², utilizando-se para seu cálculo “o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007” (BRASIL, 2008). Observa-se também que, para além da remuneração, a Lei do Piso alcança outros aspectos da jornada do trabalho docente:

Ao estipular um limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e proveja os docentes de tempo adequado para sua formação, inicial ou continuada, criando condições para a oferta de uma educação de qualidade (DUARTE, 2013, p. 68).

Há de se mencionar que a Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67, já fixava a promoção da valorização do magistério público pela via do plano de carreira, o qual incidiria sobre a remuneração, a formação, a jornada e as condições de trabalho.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) representou, em nosso cenário educacional, um momento admirável no tocante às discussões em torno dos rumos da educação brasileira. O documento final da citada Conferência, enfatizava a importância das ações que visavam à valorização dos profissionais da educação, e sua formação, e significou um espaço para a repercussão das diversas propostas oriundas dos variados setores organizados nas diversas regiões do país, face à realização das conferências municipais, estaduais e livres, apontando propostas para o PNE a ser instituído na mesma década.

Com a aprovação do PNE 2014-2024, desnudam-se algumas oportunidades para a implementação de propostas que valorizem os profissionais da educação em nosso país, englobando formação (inicial e continuada), remuneração, carreira, salário e condições de trabalho.

³² De acordo com o Ministério da Educação, o piso salarial do magistério (correspondente ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal para a jornada de 40 horas semanais), foi reajustado em 12,84% para 2020, passando de R\$ 2.557,74 (valor de 2019) para R\$ 2.886,24. O reajuste, para o ano, obedece determinação do artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Tendo por base esse Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, notamos que a valorização dos profissionais da educação ganha espaço, em especial, nas metas 15, 16, 17 e 18. Neste viés, Dourado (2016a, p. 44) afirma que:

[...] embora as metas do PNE constituam importantes proposições, elas não garantem a sua materialidade, uma vez que este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle.

Assim, entendemos que a função docente, relacionada a aspectos do contexto histórico-social de nosso país, converge para a compreensão da importância que os projetos políticos do Estado exercem quanto aos seus contornos e significados.

Percebemos, ao longo de nosso estudo sobre essa questão, que os desafios que permeiam o panorama da profissão docente são resultado direto de fatores historicamente constituídos. Neste caminho, notamos também que o docente, ao longo do tempo, dá espaço “a um trabalhador fragmentado, especializado, subordinado ao poder estatal e sujeito às políticas mais diversas: econômica, educacional, social, etc.” (DUARTE, 2013, p. 74).

Face ao apresentado e visando a uma reflexão mais aprofundada sobre as questões que envolvem a formação docente em sua relação com a valorização profissional, elaboramos a seção a seguir. Tendo em vista as análises sobre o panorama da profissão docente em nosso país, a formação docente seria um elemento fundamental para a valorização docente ou tais movimentos são distintos e autônomos?

2.2. Valorização e formação caminham juntas?

Ao longo da presente Seção, tratamos da valorização e da formação docente como caminhos interrelacionados, que contribuem para a melhoria das condições do trabalho docente, corrigindo percursos e aventando melhores possibilidades para a prática docente, principalmente, quando nosso lócus inclui escolas com jornada ampliada para o tempo integral.

De acordo com Weber (2015), a discussão sobre a dimensão profissional da docência culminou com a inclusão da valorização dos profissionais do ensino na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V. Nesta trilha, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, altera o formulado nesse artigo, incluindo as condições de trabalho na forma de planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, além de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Para Weber (2015, p. 500), tal situação sinaliza que é possível se alargar a “concepção de valorização da docência mediante a articulação orgânica entre formação, condições de trabalho e remuneração compatível com o seu reconhecimento social”.

Ainda sob o contexto do “alargamento” do sentido atribuído à valorização docente, a concepção recebeu destaque nos debates nacionais de educação durante o processo de elaboração do Plano Decenal Educação para Todos (1993-2002). De acordo com Weber (2015), o referido Plano tratava de uma ação gerida pelo Ministério da Educação (MEC), com vistas a dar consecução ao posicionamento do Brasil enquanto assinante da Declaração de Jomtien (1990)³³. Outrossim, Weber (2015, p. 503) destaca que tal documento foi construído no “contexto do reconhecimento da importância de fatores intraescolares na aprendizagem escolar, analisados exaustivamente na produção acadêmica do período”.

Em meio a esse processo, foi salientada a prática pedagógica e, em especial, o papel do professor como elemento intermediário na relação existente entre a educação e a sociedade e, de igual maneira, também foi colocado em destaque o “lugar central do professorado na aprendizagem dos alunos, visão que impulsionou a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação” (WEBER, 2015, p. 504).

³³ Segundo Menezes e Santos (2001), a Declaração elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Seu objetivo é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Segundo Weber (2015, p. 503-504), “a Declaração de Jomtien, em 1990, contou com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), entidades da sociedade política criadas na segunda metade dos anos 1980, constituídas por vários integrantes de quadros ligados à instância acadêmica”.

Em outubro de 1994, o Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação apresentou a definição de parâmetros para o exercício da docência. Weber (2015, p. 504) afirma que esse Pacto:

[...] pretendia fundamentar políticas de longo prazo para a profissionalização docente, e nesse sentido estabeleceu cinco linhas de ação, três das quais voltadas para a formação do magistério: estudos para esclarecer o papel das instituições na formação inicial e continuada; formação progressiva em nível superior com revisão simultânea dos conteúdos das licenciaturas do sistema de formação de nível médio e de formação continuada, e acompanhamento do trabalho docente por meio de assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação.

A autora prossegue, trazendo à cena que, por intermédio daquele Fórum:

[...] foram estabelecidas referências básicas nacionais para a formulação de estatutos, carreira, salários, formação de professores, representando momento histórico de confluência do debate sobre a valorização docente que até então contrapunha salário e condições de trabalho a formação docente. Ganham destaque nessa ocasião, a formação inicial e a continuada do professorado, o reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade, o estabelecimento de número máximo de alunos por sala de aula, a definição da jornada de trabalho de 40 horas como horizonte a ser perseguido pelas esferas estaduais e municipais, a fixação de piso salarial nacional (WEBER, 2015, p. 505).

Percebemos então, a relação intrínseca que envolve os sentidos da valorização docente e da formação. Sob esta lógica, Weber (2015) aponta que o reconhecimento da perene relação entre as duas categorias em destaque (valorização e formação docente) requer, no entanto, um esforço que envolve políticas de formação (sejam elas, de caráter inicial ou de formação continuada), somados, também, à políticas de carreira, remuneração, e condições de trabalho. Sob esta égide, o documento final da CONAE (2014, p. 91) define que “a valorização profissional, incluindo a formação, é obrigação dos sistemas e base da identidade do profissional”, sacramentando a ideia sob a ordem de três pontos indissociáveis: i) salários justos e condizentes; ii) planos de carreira que incentivem a permanência na função; e iii) adequada formação profissional – inicial e continuada.

Weber (2015, p. 511) pontua que a “formação específica para o magistério e a valorização profissional tornaram-se aspectos de um mesmo processo de

socialização, exercício profissional e de materialização da educação”. Sob este viés, salientamos a Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁴ que, em seu preâmbulo, considera a:

[...] importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, tal concepção é fortalecida no Capítulo VII, da mesma Resolução, que estabelece, em seu § 3º, as diretrizes para a valorização docente como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”. O mesmo documento, ainda inclui:

[...] entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015).

Nas palavras de Weber (2015), a Resolução CNE nº 2, de 01 de julho de 2015, pode ser vista como síntese da trajetória de fixação de sentidos que integrou a extensão educativa e profissional da docência a partir dos caminhos representados pela questão da formação docente (tanto inicial, quanto continuada) e a relacionou com maior capilaridade à valorização do magistério, contemplando condições de trabalho, carreira e remuneração.

³⁴ 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.

Contudo, Weber (2015) sinaliza que, durante muito tempo, a valorização docente esteve tensionada entre a ação educativa e a atividade do mundo do trabalho, sem considerar, nessa ação, a importância da formação em nível superior, além do aperfeiçoamento contínuo como forma de valorização da profissão docente.

Face ao exposto, ao se pensar sobre o lugar que a docência ocupa entre o profissionalismo e a proletarianização – aspectos discutidos na seção anterior, é importante considerar que a profissão envolve também a aceitação que essa profissão possui, inclusive de atividades que se colocam em posição de autoridade, persuadindo os atores sociais de que o tipo de serviço oferecido por determinada categoria profissional é insubstituível. Importa esclarecer que, conforme nos apresenta Freidson (2009, p. 210), o profissionalismo, a partir do campo da sociologia das profissões, “é um conjunto de atitudes que os membros de uma profissão desenvolvem em relação ao trabalho”.

Nesse mesmo contexto, Enguita (1991), ao analisar o lugar da docência na hierarquia profissional, sobretudo, em razão da sua posição flutuante entre a proletarianização e o profissionalismo, aponta que a busca pelo profissionalismo é uma característica marcante na história docente.

Comungando com raciocínio semelhante, Duarte (2013, p. 39) pondera que:

Soma-se a esse aspecto a equiparação do nível de formação àquele exigido pelas profissões liberais, o que eleva os requisitos de acesso à atividade antes determinado pela instrução das Escolas Normais. Além disso, tal formação determina práticas de caráter específico que somente o docente pode executar, possibilitando um nível, ainda que razoável, de autonomia sobre seu processo de trabalho.

Para Enguita (1991), a caracterização de um grupo profissional tem conexão direta com os saberes técnicos que esse grupo específico possui; aqueles que não detêm tal competência são considerados excluídos. Ainda, de acordo com o autor, o que confere essa competência, é uma formação específica e em nível superior. No entanto, o mesmo autor pontua, no caso específico da docência, que:

[...] embora haja uma convenção pela formação em nível superior, os cursos destinados à formação de professores (em menor grau as licenciaturas) apresentam-se com pouco prestígio, sendo reconhecidos apenas como técnicos neste campo, não um docente. Seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um destes temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar (ENGUITA, 1991, p. 45).

O autor ainda traz à discussão o aspecto vocacional que, durante anos, perdurou sobre a profissão, relacionando-a a uma atividade a ser realizada de acordo com um “chamado” à docência sob a égide do altruísmo. Enguita (1991) expressa que tal comportamento criou uma imagem não condizente com a afirmação de uma esfera profissional à medida que todo ramo de atividade pressupõe ganhos econômicos, além de benefícios e vantagens. Segundo o autor, “a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor” (ENGUITA, 1991, p. 45).

Weber (2015, p. 508) nos evidencia que o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a:

[...] tarefa de oferecer e impulsionar a formação inicial e continuada de professores [...] o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e da sua valorização profissional [...] a ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à sua 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.

Em síntese, tal decreto expressa os contornos políticos e sociais atribuídos aos sentidos da valorização docente, considerando, portanto, a fusão das complexas condições de trabalho e também de formação.

Partilhando do mesmo princípio acerca da natureza e dos sentidos atribuídos à valorização docente em sua relação com a formação dos profissionais do magistério, a autora destaca que a:

[...] Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes tem o objetivo de induzir a formação inicial de professores para a Educação Básica, em articulação com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), e organizar programas voltados para a valorização do magistério. Suas tônicas de ação se pautam pela formação de qualidade, integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica e produção de conhecimento, e correspondem ao debate educacional dos últimos 40 anos que tem integrado as dimensões relacionadas a

trabalho e formação, no sentido do que hoje é referido como valorização docente (WEBER, 2015, p. 508. Grifo nosso).

Mais tarde, frente ao iminente processo de desvalorização da profissão docente e conseqüente desinteresse da sociedade na procura pela profissão, o PNE 2014-2024 traz, em seu bojo, uma meta específica (Meta 17) dedicada ao docente da educação básica, prevendo assim, “a aproximação de sua remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do atual PNE” (WEBER, 2015, p. 510). Da mesma forma, rumo ao resgate da profissão docente, com fins à sua valorização, a Meta 18 tem, por objetivo, “[...] assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de todos os sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2014), sendo o piso salarial nacional o ponto de partida.

Neste sentido, o documento final da CONAE (2014) reconhece que nosso país, no que se refere à valorização dos profissionais da educação, está em dívida e aponta que, para equilibrar essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar o trinômio composto por formação, carreira e condições de trabalho que:

[...] devem integrar um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio de Lei Complementar ao PNE. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes ao de outras categorias profissionais - de outras áreas - que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos lato e stricto sensu. [...] Os planos devem estimular o ingresso por meio de concurso público à carreira docente, mediante regime estatutário, com regime próprio previdenciário, a formação inicial em nível de graduação para os que se encontram em exercício e, no entanto, ainda não possuem habilitação superior e a formação continuada, inclusive em nível de pós graduação [...] (CONAE, 2014, p. 87).

A respeito do piso salarial nacional, preciosa reivindicação dos professores da educação básica, Weber (2015, p. 503) esclarece que:

[...] a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) [...] desde o final de 1980 e início de 1990, formulava a concepção de docente como trabalhador em educação, concentrando as suas reivindicações em torno de condições de trabalho adequadas e de salário condigno [...]a partir de 1993 a CNTE acrescenta à sua luta pela definição de piso salarial nacional, o aperfeiçoamento contínuo do professorado, tanto em cursos regulares de formação como de oportunidades sistemáticas de capacitação (WEBER, 2015, p. 503).

Outra reivindicação dos profissionais da educação básica – a segurança do plano de carreira para os professores e que, também, se traduz como importante elemento na configuração da complexidade da valorização docente –, foi igualmente contemplada com a promulgação da Lei do Piso:

[...] art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

Importa salientar que, mediante nossas análises, o debate acadêmico, capitaneado nos últimos decênios, além das políticas de formação e valorização resultantes de vozes sociais, converge para caminhos em que condições de trabalho, remuneração e formação se unem, formando um mesmo sentido, sem que haja sobreposição hierárquica entre si.

Portanto, demarcados os contornos atribuídos à valorização docente em nossa discussão, como estariam representados no PNE 2014-2024, a valorização e a formação docente? E como o PME 2015-2025 de Belford Roxo considera a valorização e a formação docente?

2.3 Valorização e Formação Docente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

As discussões que envolvem pontos concernentes à necessidade de formação e valorização docente não são inéditas no âmbito da educação brasileira, porém ainda carecem de atenção, em especial, quando lembramos dos pressupostos determinados em bases legais e documentos orientadores como, por exemplo, a Resolução CNE nº 2, de 01 de julho de 2015, e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diante do exposto, a partir deste momento, dedicamo-nos a analisar as propostas apresentadas no atual PNE 2014-2024, nas metas correspondentes à valorização e formação docente.

Ressaltamos que, em atenção ao art. 5º da Lei que institui o PNE 2014-2024, é definido que, durante o período de vigência do Plano, suas metas e estratégias serão alvo de análise, observações e monitoramento periódicos através das seguintes instâncias: 1) MEC; 2) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; 3) Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; 4) Conselho Nacional de Educação (CNE); e 5) Fundo Nacional de Educação (FNE).

Sobre tais instâncias, Dourado (2016a) destaca o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que elabora relatórios, a cada biênio, para auxiliar na execução e acompanhamento do PNE. No entanto, há de salientar que as análises expostas, nesses relatórios de acompanhamento, não trazem detalhamento de ações em relação às estratégias de alcance, sendo abordada somente a meta em si, em seu sentido macro. No intuito de aprofundar nosso debate e perceber a materialização das propostas do documento em tela, incluímos, em nossas análises, o levantamento das informações disponibilizadas no Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018³⁵.

Nas palavras de Dourado (2016a, p. 48), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tendo em vista a sua posição política e estratégica, pode ser considerado “como epicentro das políticas educacionais brasileiras”. Da mesma forma, Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 04) afirmam que o PNE 2014-2024 “assume caráter de política pública educacional e se refere ao agir e ao fazer, [...] com ações governamentais que expressam a multiplicidade e diversidade da política educacional em um dado momento histórico”.

No entanto, Hypolito (2015, p. 521) nos alerta ao afirmar que, apesar de reconhecer a importância do documento e apontar que ele consegue representar muitos dos anseios da comunidade escolar, em especial, os rumos da educação pública, “é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas”.

O mesmo autor, ainda expõe que o documento “é impreciso em termos utilizados, pouco específico por vezes, ora repetitivo e redundante” (HYPOLITO,

³⁵ De acordo com informações do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a cada biênio, deve ser publicado um estudo para calcular a evolução no cumprimento das Metas do PNE, conforme determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 02 jan. 2020.

2015, p. 526). No que se refere ainda ao PNE 2014-2024 ser alçado enquanto principal orientador de nossa política educacional, Hypolito (2015) é firme ao definir que, infelizmente, além do Plano ser um instrumento naturalmente fragilizado e sem garantias, em razão de uma realidade educacional ampla e sem bases estruturadas, as políticas educacionais previstas como, por exemplo, a Lei do Piso Salarial ou “qualquer outra política, estarão dependentes das forças políticas e sociais em atuação, dos contextos econômicos e culturais, e são, em boa medida, contingentes, e, de certo modo, caóticas” (HYPOLITO, 2015, p. 526).

Assim, partindo do atual PNE, promulgado por meio da Lei nº 13.005/2014, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal³⁶ e que possui, em sua totalidade, 20 Metas e 254 Estratégias, que procuram consolidá-las, observamos metas que tratam, exclusivamente, dos profissionais da educação. Dentro deste contexto, notamos que, dentre as Metas elencadas, se faz presente um conjunto de estratégias que envolvem, entre outros assuntos, salários, condições de trabalho e formação inicial e continuada.

Em um primeiro momento, percebemos que a totalidade das Metas expressas no documento está subdividida em quatro grandes grupos, segundo Sudbrack, Santos e Nogaró (2018, p. 05):

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, [...] a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, [...]. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica

³⁶ Constituição Federal - Art. 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao Ensino Superior (Grifo nosso).

Compete evidenciar que, ao analisar o PNE em questão, percebemos que seu Art. 2º dispõe sobre as 10 diretrizes que norteiam o PNE, sendo uma específica sobre valorização: “IX - valorização dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014). Em igual medida, notamos que, dentre seu conjunto de metas, as de número 15,16 e 17,18, referem-se a aspectos relacionados à formação e valorização docente, respectivamente.

Entretanto, Hypolito (2015, p. 522) marca que “esses temas podem ser identificados em outras metas, direta ou indiretamente” e afirma que, diante da percepção de que as políticas previstas no PNE são dependentes de forças políticas e sociais em educação, as políticas de formação e valorização ainda possuem um caráter indefinido e em disputa.

Hypolito (2015, p. 526) evidencia que, quanto à formação docente, as formulações presentes no PNE 2014-2024 “são políticas muito concentradas na formação continuada”. Partindo de tal premissa, percebemos que, ao longo do Plano, é recorrente a apresentação de propostas de formação continuada para diversas especificidades “para diferentes níveis – alfabetização, Ensino Médio etc.; diferentes grupos ou contextos – indígenas, quilombolas, educação do campo; diferentes modalidades – EJA, educação profissional [...]” (HYPOLITO 2015, p. 526). Vejamos:

A Meta 1, que trata da Educação Infantil prevê na estratégia 1.8 “[...] promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil [...] Na Meta 3, que trata do Ensino Médio e aumento da taxa de matrícula neste nível de ensino [...] e indica a necessidade de uma formação continuada de professores [...] a Meta 4, na estratégia 4.3, prevê o fomento de [...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. A Meta 5 [...] na estratégia 5.6 [...] visa promover e estimular a formação inicial e continuada de professoras(as) para a alfabetização, articulada com programas de pós-graduação stricto sensu. A Meta 7 [...] faz várias menções à formação, como necessidade para a melhoria do ensino: 7.4 [...] 7.5, [...] 7.26 [...] 7.33 [...] A estratégia 7.34 fala de um programa nacional de formação de professores e professoras, sem deixar muito evidente o tipo de programa [...] As Metas 9 e 10 [...] em ambas as metas está previsto um incentivo à formação específica [...] A Meta 12 define como uma prioridade da Educação Superior Pública a

formação inicial de professores, em especial para o Ensino de Ciências e Matemática e outras áreas específicas [...] (HYPOLITO, 2015, p. 522).

Caminhando com nossas análises, percebemos que, dentro da dupla de metas que apresentam características correspondentes aos aspectos de formação docente, a Meta 15 possui um total de 13 (treze) estratégias de alcance, pretendendo assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Conforme podemos observar na redação, essa proposta seria passível de realização por meio de regime de colaboração entre União, estados e municípios. Notamos que ela propõe, ainda, no prazo de 01 (um) ano, que seja instituída a política de formação dos profissionais da educação. Não obstante, o texto se dedica a traçar diagnóstico para que o poder público consiga atender à demanda de formação superior proposta.

Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 04), no que se refere à análise das Metas 15 e 16, que tratam sobre formação de professores no Brasil, afirmam que “assumem contornos [...] e envolve a formação inicial e continuada, enquanto possibilidade de revitalizar e refletir a prática desenvolvida, e um maior desenvolvimento do profissional docente”. Desta feita, algumas inquietações surgem em nossa pesquisa, tais como: A qual concepção de formação está articulada a Meta 15 do PNE 2014-2024?

Importa mencionar, que a Meta 15 enfatiza a questão do nível superior para todos os professores da educação básica, impondo a obrigatoriedade da formação em nível superior. Com vistas a favorecer a proposta apresentada para o primeiro ano de vigência do PNE analisado, é preconizada a construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. No entanto, Scheibe (2016, p. 01) destaca que: “[...] o cenário é desafiador, se considerarmos o percentual expressivo dos professores brasileiros que ainda não tem a formação mínima requerida para o nível ou a disciplina em que atuam”.

Com igual percepção, Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 07) assinalam que a regulamentação de tal Meta “aconteceu através da Resolução nº 2/2015, que trata das Diretrizes para Formação de Professores no Brasil e que sofreu alteração no seu artigo 22, adiando de dois para três anos o tempo para sua implementação”. Os autores ainda destacam que:

Tal alteração deu-se pelo Parecer nº 10/2017, de 10 de maio de 2017, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. A justificativa para tal decisão foi embasada nas manifestações expressas junto ao Ministério da Educação pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e pelo Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (FÓRUM), todas apresentando documentos e propondo ampliação do prazo. Diante das recentes medidas do governo federal percebemos que não foi casual seu aceite de prorrogação de prazo (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 07).

Ainda no tocante à Resolução CNE nº 02/2015, é oportuno salientar que o documento qualifica a formação inicial dos professores como condição fundamental e mínima para o exercício da docência como profissão.

Sendo assim, no tocante à esfera da formação inicial, entendemos essa formação como de nível superior, tendo em vista o preconizado nos artigos 61,62, 63 e 64 da LDBEN, que tratam da formação dos profissionais da educação, além da observância ao disposto no Decreto nº 3.554/2000, de 7 de agosto de 2000, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica.

Sob esse viés, a formação inicial assume importante significado uma vez que objetiva fornecer capacitação para o exercício da prática docente. “Importante destacar que essa formação necessita estar articulada aos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da Educação Básica” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p. 08). Em harmonia com o exposto, Nóvoa (2007) atribui como fundamental para a qualificação docente, a conexão com a prática docente e o cotidiano escolar, a fim de minimizar os descompassos existentes entre a formação universitária e a sala de aula, em especial, a forma como os professores recém-formados são inseridos na carreira. Neste sentido, Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 09), alertam que:

Como uma alternativa, cabe às universidades reverem seus currículos na busca de formar docentes que dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de modo que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas, das intervenções e incursões na prática, necessárias ao seu avanço. Os cursos de licenciatura no país carregam uma tradição disciplinar muito enraizada, o que impede a efetivação de uma formação vinculada à

prática de escolarização. Almejamos que a licenciatura desenvolva nos alunos os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes para que possam desenvolver, com coerência, uma prática social. E que, a partir desses saberes e dessa prática, construam, de modo contínuo, a sua identidade e profissionalidade³⁷ docente.

Dourado, (2016b, p. 32), ao analisar a Meta 15, assinala que a proposta apresentada ainda “tem sido alvo de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae”. Neste bojo, no entanto, o autor, destaca a existência de dois movimentos para a efetivação dessa Meta e de boa parte de suas estratégias. O primeiro, consiste na aprovação do Parecer CNE/CP nº 2/2015, em 9 de junho de 2015, que culminou na Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1 de julho de 2015; e o segundo movimento, é a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, que reforça as concepções expressas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No tocante ao acompanhamento da Meta 15, verificamos no 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2018), as seguintes informações:

1. O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando, em 2016, a 46,6% para educação infantil, 59,0% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio; 2. Apesar desse crescimento, os percentuais de adequação da formação docente observados em 2016 ainda estão distantes da meta de 100% das docências da educação básica em todo o País (BRASIL, 2018, p. 265).

Em síntese, o relatório ainda traz informações que apontam para as distâncias encontradas no atingimento da Meta, sobretudo, nas disparidades notadas nas relações geográficas, etapas de ensino, áreas do conhecimento e esferas administrativas.

³⁷ Segundo Sacristán (1995, p. 65), profissionalidade se constitui como a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Na sequência, também, sob a esfera da formação docente, a Meta 16, acompanhada de 06 (seis) estratégias de alcance, propõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (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).

Subdividida em dois grandes eixos centrais, i) formação em nível de pós-graduação e ii) formação continuada, a Meta 16 se articula à Meta anterior e traz importantes estratégias a fim de materializar as necessidades e demandas dos sistemas de ensino no que tange à formação continuada. De caráter complexo, apresenta, em sua redação, a formação em nível de pós-graduação e, também, a formação continuada sem, no entanto, apresentar, no conjunto de suas estratégias, as condições para expansão da formação em nível de pós-graduação.

Segundo o documento de Linha de Base de indicadores para o monitoramento do PNE 2014-2024³⁸, para cálculo e acompanhamento dos eixos da Meta 16, tomou-se, por base, as informações do Censo da Educação Básica para, então, eleger dois indicadores fundamentais: i) percentual de professores³⁹ da educação básica com formação em nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto*

³⁸ O MEC e o Inep selecionaram um conjunto de indicadores para o monitoramento do PNE 2014-2024 a partir das informações de diversas fontes oficiais. Estes indicadores foram publicados no documento intitulado Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base (Inep, 2015), que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores. As fichas técnicas de cada indicador também estão disponíveis na publicação, apresentando as fórmulas de cálculo, abrangência, fonte, série histórica e observações sobre cada um. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812>. Acesso em: 08 jan. 2020.

³⁹ Para fins das análises desencadeadas a partir dos dados do Censo da Educação Básica, foi adotado o conceito de professor para o cálculo dos indicadores estabelecidos. Neste contexto, documento de Linha de Base de indicadores para o monitoramento do PNE 2014 esclarece que professor é considerado o indivíduo que, na data de referência da coleta de dados do Censo, atuava como regente de classe da educação básica nas diferentes etapas ou modalidades de ensino. No Censo da Educação Básica, um professor possui uma identidade única, a qual permite que ele possa ser identificado em todas as turmas, etapas e modalidades, dependências administrativas, municípios e unidades da Federação (UFs) em que leciona.

sensu e ii) percentual de professores, que realizaram cursos de formação continuada.

Sobre a formação em nível de pós-graduação, de acordo com informações do referido documento, o percentual, por grandes regiões, de professores pós-graduados por modalidade de pós-graduação (Especialização *Lato Sensu*, Mestrado e Doutorado), mostram que a Especialização do tipo *Lato Sensu*, é a titulação mais frequente entre os professores (31,4% possuíam essa titulação, em 2015), ao passo que pós-graduação, do tipo Mestrado e Doutorado, representavam, em 2015, 1,3% e 0,1%, respectivamente.

Sobre os indicadores correspondentes à formação continuada, vale salientar que o Censo da Educação Básica coleta informações somente dos professores regentes de classe, enquanto a Meta 16 recomenda, em sua redação, a garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica. Mas o que a literatura acadêmica nos diz sobre a ideia de formação continuada?

Como vimos, historicamente, a trajetória da nossa educação revela que somente a partir da segunda metade dos anos oitenta, a ideia da formação docente passou a ser considerada para além do período de formação inicial (tanto a nível médio quanto superior). A partir de então, teve início, no âmbito acadêmico, um movimento em defesa da superação da concepção da formação de professores como momentos estanques. No entanto, ainda nos dias de hoje, a ideia atribuída à formação continuada se traduz em ações isoladas, pontuais ou, até mesmo, de caráter eventual. Neste contexto, Oliveira (2010b, p. 13) evidencia que:

[...] trata-se de uma formação muito mais descontínua do que propriamente contínua. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração, atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, reciclagem (sic) ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (OLIVEIRA, 2010b, p. 13).

Nesse sentido, surge como ponto de nossa discussão a defesa por uma formação docente contínua, em seu sentido literal, que associe as relações e práticas estabelecidas no dia a dia da atividade docente, como elemento de constante formação. Oliveira (2010b, p. 13) alerta que, em contraposição à “descontinuidade das ações de formação, discute-se [...] a ideia do desenvolvimento profissional dos professores como uma concepção de formação não dissociada da

própria realização do trabalho docente”. A autora prossegue, trazendo à discussão da formação continuada de professores, associada ao princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização desse trabalho como, por exemplo, “salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática” (OLIVEIRA, 2010b, p. 13), entre outros.

A partir de tal entendimento, ao articular condições dignas de trabalho, a escola assume contorno de um espaço privilegiado para a formação docente na medida em que se configura como local de troca de saberes e de práticas docentes. Em diálogo com o exposto, entendemos que a participação docente no cotidiano escolar é também um movimento que envolve formação. Oliveira (2010b, p. 13) reforça, então, que se tem “a ideia da escola como um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo”.

A mesma autora esclarece que tal ideia de formação continuada, não exclui a possibilidade de que os docentes, de tempos em tempos, se afastem da sua realidade para participarem de momentos de estudos teóricos, conseqüentemente, de reflexão quanto às suas práticas. Oliveira (2010b, p. 13) salienta que, tais afastamentos com garantias, inclusive, da remuneração integral de seus salários, com vistas “a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicados como direito dos profissionais da educação”. Tal ideia, pode ser reforçada ao notarmos que a estratégia 4 da Meta 18 do PNE em questão, prevê:

[...] nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2014).

Por fim, Oliveira (2010b, p. 13) destaca que as produções acadêmicas do campo educacional reforçam a ideia de:

[...] que a não garantia das condições adequadas para realização do trabalho docente tem um efeito contrário em relação a essa ideia da escola como *locus* privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores. A precarização das condições, a intensificação do trabalho e o maior controle sobre os docentes levam à deformação gradativa desses profissionais a partir do momento que eles se inserem nas redes de ensino.

Diante do exposto, entendemos a formação continuada como algo complexo, que vai além de uma formação teórica, realizada no interior dos centros de formação docente, e que culminam em um amontoado de diplomas e certificados colecionados pelos professores ao longo de sua carreira. Na esteira de nossa pesquisa, percebemos o processo de formação continuada como a associação de conhecimentos teóricos, fundamentais ao exercício da atividade docente, ao conjunto de boas condições de trabalho, que propiciem ao docente reflexão sobre sua própria prática, possibilitando que o professor também seja autor de sua formação, recriando sua prática. Sob esta perspectiva, a formação continuada se refere ao desenvolvimento do professor, de forma ininterrupta, em que o docente consiga equilibrar bases teóricas, experiências e lócus de trabalho continuamente, sem que nenhuma dessas esferas se coloque em posição de superioridade na formação. Estaríamos, portanto, diante de uma concepção de formação que pressupõe um constante aperfeiçoamento que não tem seu término com a conclusão de um curso preparatório no início da carreira.

No que se refere às principais conclusões sobre o desenvolvimento da Meta 16, o 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018, apresenta que:

1. O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2010 a 2017 (de 24,5% para 36,2%). Não obstante, se for mantido esse ritmo de crescimento, não será possível atingir a meta em 2024. 2. O crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu, particularmente, à titulação em nível de especialização [...] Considerando apenas os docentes, seria necessário formar aproximadamente duas vezes mais professores do que os que estão atualmente formados, até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2018. Grifo nosso).

Como síntese dos dados apresentados pelo documento do Inep, fica evidente o crescente número de professores formados, seja em curso de pós-graduação como também em cursos de formação continuada. Contudo, merece destaque o fato de que, embora as perspectivas apresentadas sejam de progressiva evolução, para 2024, a Meta não será alcançada. O Relatório, também evidencia disparidades, fruto das diferenças regionais do país, ao apontar que o percentual de professores, com formação continuada, era maior nas regiões Sul (54,5%) e Centro-Oeste (35,5%), sendo a região Sudeste (28,6%), a que registrou o percentual mais baixo, seguida

pelas regiões Norte (31,5%) e Nordeste (34,7%). Traz, ainda, a informação de que, em 2017, as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas.

À Meta 17, correspondem 04 (quatro) estratégias, que propõe:

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).

Em nossas análises, percebemos que essa Meta procura situar um piso salarial nacional e estabelecer plano de carreira no âmbito das redes de ensino (ambos os intentos também são apresentados como escopo e estratégias da Meta 18). No entanto, desperta nossa atenção a colocação entre as estratégias apresentadas de que, dentro dos planos de carreira, deve ser expresso que a jornada de trabalho do professor deve ocorrer em um mesmo estabelecimento de ensino sem, no entanto, estabelecer os caminhos para tal feito.

Ressaltamos que a Meta 17 está, em sua essência, arraigada à execução da Meta 18, em razão de apontar que os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública deverão tomar, como referência, o piso salarial nacional profissional definido em lei federal.

Com efeito, o epicentro da Meta não vem a ser uma novidade em nosso cenário educacional; ao contrário. Vale lembrar que o proposto para essa Meta já havia sido previsto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e prevê a implementação gradual do plano de carreira. Assim, em tal conjuntura, entendemos que o PNE, em síntese, contribui para postergar ainda mais um direito em atraso.

Quanto às conclusões do 2º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2018) no tocante à Meta 17, observamos os seguintes apontamentos:

Os resultados do Indicador 17A – o qual prevê equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente – aumentaram no período abordado, passando de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Para que seja alcançada a

Meta 17, essa relação percentual deve atingir 100% em 2020. 2. Constata-se que o crescimento do Indicador 17A, no período, deve-se, em grande parte, ao decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de -11,1% do seu poder de compra efetivo (Grifo nosso).

De forma resumida, os dados expressos, nesse Relatório, apontam que o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica experimentou modesto avanço, entre 2012 e 2017 (com acréscimo real de 2,0%, enquanto a inflação acumulada apurada no mesmo período, foi de 40,3%). Não obstante, há de ressaltar que os valores mais elevados das médias do rendimento bruto mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, em 2017, foram registrados no Distrito Federal (R\$ 6.661,07) e em Roraima (R\$ 4.743,04), enquanto as menores médias mensais ocorreram no Ceará e em Alagoas (R\$ 2.555,37 e R\$ 2.754,91, respectivamente).

No contínuo de nossas análises, fica evidente que as discussões que envolvem carreira e salário do magistério, seguem lado a lado no PNE 2014-2024. Assim, a Meta 18 possui 08 (oito) estratégias de alcance e procura:

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

Sobre a Meta 18, Weber (2015, p. 525) alerta que fica assegurado que:

No prazo de 2 (dois) anos, devem existir planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Para os profissionais da educação básica pública o plano de Carreira deve tomar como referência o piso salarial nacional profissional. As estratégias decorrentes desta meta preveem: que 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais não docentes, no mínimo, sejam ocupantes de cargos efetivos e em exercício nas redes escolares; que os profissionais iniciantes sejam supervisionados por profissionais experientes a fim de avaliar o estágio probatório, mesmo que com possibilidades de estudos na área de atuação; que os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios prevejam licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, incluindo Mestrado e Doutorado; que sejam estruturadas comissões permanentes de

profissionais da educação, em todas as instâncias para subsidiar a elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

Para Tonácio e Piccinini (2017, p. 70), a disposição da Meta 18 indica complementariedade à Meta anterior e pode ser entendida a partir da ideia de que a valorização docente considera questões concernentes à carreira como parte “estruturante do trabalho docente, [...] reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos, por meio do alcance, por exemplo, de novas titulações”. Contudo, ressaltamos que a valorização docente vai além do sentido atribuído à remuneração e/ou aumento salarial. Para além de tais questões, sem dúvida alguma relevantes, a essência da valorização docente está no resgate da importância da docência face ao caráter intelectual atribuído à atividade e seu conseqüente valor social.

Em que pese a mesma Meta e suas respectivas estratégias, Tonácio e Piccinini (2014) sinalizam que, mais uma vez, o texto não apresenta ineditismo em sua proposta. Vale salientar que, se traz à cena discussões sobre o piso salarial nacional, já definido em tempos pretéritos através de legislação própria. De igual maneira, tem-se a incorporação, nos planos de carreira, de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional sem, no entanto, apresentar garantias para sua consecução; porém, tais questões são afiançadas desde a LDBEN nº 9.394/96.

De igual modo, os autores prosseguem sinalizando que o mesmo texto também se mostra omissivo no que tange à necessidade de assegurar a dedicação exclusiva ao exercício profissional, evidenciando, inclusive, dificuldades em relação à temática que move nosso estudo:

Não há indicação de uma carreira em tempo integral, tampouco uma objetiva previsão de valorização salarial para os professores. Não há uma sugestão para aumento salarial real ao longo da década. A referência aos salários dos demais profissionais é frágil, em um contexto em que os salários gerais sofrem depressão (TONÁCIO; PICCININI, 2014, p. 1592).

Os mesmos autores, analisando as estratégias da Meta 18, evidenciam:

[...] acompanhamento dos “profissionais iniciantes” da educação básica e superior com o intuito de realizar não só o “aprofundamento de estudos na área de atuação do professor” – conteúdos e metodologias –, mas o controle sobre o estágio, mediante novo

processo avaliativo. Estratégias que supostamente poderiam indicar a valorização do profissional ou o controle do trabalho de professores e gestores. Tal responsabilidade recairia sobre “equipe de profissionais experientes”, abrindo espaço para mais uma lacuna no PNE (TONÁCIO; PICCININI, 2017, p. 70).

Consideramos relevante a ideia, ainda que implícita, da questionável capacidade técnica do professor em início de carreira. Diante das estratégias apresentadas, o que surge, ao invés de valorizar o docente, acaba reforçando a dicotomia entre os mais experientes e os estreantes na profissão, bem como o ideário da precariedade atribuída à sua formação inicial. Deste modo, partindo do pressuposto de que é necessário acompanhar e fiscalizar um profissional já formado, o que se demonstra, em verdade, é uma incapacidade deste profissional, resultando assim em sua desvalorização.

O 2º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2018), destaca que a Meta 18 gira em torno de dois pontos centrais e complementares entre si: i) existência de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) e ii) cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que estabelece a aplicação do piso salarial nacional profissional (PSNP) como valor mínimo proporcional do vencimento básico para jornada de 40 horas semanais e o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos pelos profissionais do magistério.

Com efeito, o documento dispõe que, segundo a Pesquisa de Informações Básicas Estaduais, de 2014, e o levantamento realizado pelo Inep, em 2017, 100% dos estados e o Distrito Federal possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério. Quanto à disposição de $\frac{1}{3}$ da carga horária de trabalho para planejamento, verificamos que, segundo levantamento realizado também pelo Inep, em 2017, entre os estados e o Distrito Federal, 81,5% (22) possuem legislação prevendo o limite máximo de $\frac{2}{3}$ da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos; 77,8% (21) cumprem o PSNP e 66,7% (18) atendem simultaneamente aos três quesitos da Meta 18. O Relatório ainda apresenta que “segundo dados da Munic/IBGE⁴⁰ 2014, 89,2% dos municípios

⁴⁰A Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), segundo informações verificadas no site do IBGE, efetua, periodicamente, um levantamento pormenorizado de informações sobre a estrutura, a dinâmica e o funcionamento das instituições públicas municipais, tendo

possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica”.

Verificamos, no entanto, a evidência de que os números correspondentes aos municípios devem ser utilizados com prudência tendo em vista que um expressivo número de cidades ainda consta sem informações (1.253) no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec)⁴¹. Contudo, o relatório apresenta informações coletadas pelo Simec, em fevereiro de 2018, de que: “3.102 municípios preveem o limite de $\frac{2}{3}$ da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos e 3.687 cumprem o PSNP”.

À vista das leituras realizadas e dos dados oficiais dos relatórios analisados, notamos, ao longo do nosso percurso de estudos, que o desenvolvimento das Metas estabelecidas pelo PNE, e versando sobre formação e valorização, carecem de medidas concretas, que evitem esforços dos sistemas públicos de forma que as ações engendradas não assumam contornos paliativos, mas sim, compromisso público pautado em garantias legais.

Em linhas gerais, o exposto nas Metas 15, 16, 17 e 18 incita à reflexão no que diz respeito à formação docente e às condições de trabalho atribuídas à categoria docente. Com efeito, a análise das Metas do PNE, aqui discutidas, serve como subsídio para a reflexão acerca dos rumos das políticas públicas educacionais destinadas ao seu alcance, sem esquecer as tensões sobre os sentidos atribuídos à formação e ao trabalho docente, além dos interesses políticos impressos nas propostas. Sendo assim, como essas propostas se materializam em Planos Municipais de Educação, especificamente, no Plano de Belford Roxo?

como unidade de investigação o município e, como informante principal, a prefeitura por meio dos diversos setores que a compõem. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

⁴¹De acordo com informações dispostas no site do Ministério da Educação, Simec é o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). É um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É através do Simec, que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

2.4 Valorização e Formação Docente no Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (PME 2015-2025)

A presente Seção objetiva centrar esforços analíticos nas metas e respectivas estratégias que se referem à formação e à valorização docente no Plano Municipal de Belford Roxo (PME 2015-2025). Refletimos acerca dessa formação e valorização a partir do pressuposto de que são instrumentos para a efetivação de uma prática pedagógica que considere a educação integral em tempo integral na perspectiva da emancipação dos alunos.

Para dar seguimento ao nosso estudo, parece-nos interessante desnudar o referido PME, de forma mais ampla. É conveniente resgatar os sentidos de política educacional, já abordados em nosso primeiro Capítulo, apontando que, diante da complexidade que atinge um plano municipal de educação também pode expressar relações existentes entre os diversos atores sociais, assim como repensar a dinâmica educacional e organização do município analisado. Logo, pensar sobre o PME de Belford Roxo, contribui para o avanço das discussões que englobam as políticas públicas educacionais.

A organização do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (PME 2015-2025), segue a estruturação proposta no PNE 2014-2024 no que se refere às suas metas e estratégias. No tocante à sua disposição, o documento traz, inicialmente, um diagnóstico da situação escolar do município, construído a partir da realização do minicenso escolar⁴² feito com fins a mobilizar o maior número possível de pessoas para a realização da coleta de dados de professores, funcionários, pais, alunos, estudantes universitários, associações de moradores e voluntários. Na sequência, é apresentada a contextualização histórica do município, seguida pela apresentação das metas, acompanhadas por suas respectivas estratégias.

⁴² De acordo com Silva (2019, p. 10-11), o minicenso foi realizado no “período compreendido entre 16 a 27 de abril de 2015. Para a realização desse processo foram organizados comitês locais, com o intuito de apreenderem as informações obtidas pela comunidade através de relatos orais. De acordo com o PME de Belford Roxo, o minicenso abrangeu 72 unidades escolares e, aproximadamente, 4.839 famílias, sendo realizado em duas etapas: diagnóstico do entorno e, posteriormente, o diagnóstico das unidades escolares, tendo como foco os aspectos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura”. Disponível em: <https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562555331_ARQUIVO_ENA_NPEGE__TERRITORIOEPOLITICAPUBLICA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

O PME de Belford Roxo traz propostas de ações a serem efetivadas na esfera municipal no tocante à educação, de acordo com suas particularidades. Neste sentido, estabelecemos diálogo com Saviani (2010), quando o autor destaca que a organização da gestão educacional local incide de forma direta na rede de ensino daquele lugar, refletindo seus propósitos e interesses políticos, sem desconsiderar as relações tecidas dentro daquela esfera.

Importa esclarecer que os trabalhos para elaboração do PME que, aqui tratamos, foram iniciados ainda no ano de 2014, a partir das orientações fornecidas pelo Ministério da Educação e, tendo por base o PNE promulgado no mesmo ano. De acordo com a redação do próprio PME de Belford Roxo, participaram da construção do plano, membros do Conselho Municipal de Educação e equipe técnica de coordenadores de metas através de encontros e assessoramento da equipe de avaliadores educacionais do Plano Municipal de Educação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) e do Conselho Municipal de Educação da Cidade de Belford Roxo-RJ, sendo aberto o processo, também, a toda a comunidade e sociedade civil do município. As discussões em torno da elaboração do documento prosseguiram, em 2015, de acordo com as orientações da Lei nº 13.005/2014, sendo de 24 de junho desse ano, o ordenamento jurídico do PME 2015-2025, por meio da Lei nº 1.529/2015 que o aprova, esclarecendo que as metas e estratégias previstas deverão ser cumpridas no prazo de vigência: 2015/2025.

Apontamos que o PME de Belford Roxo tem no PNE 2014-2024, o seu ponto de partida. Contudo, não há articulação do PME do município ao Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE-RJ) tendo em vista que, à época da publicação do PME de Belford Roxo, o Estado do Rio, ao arripio da lei do PNE 2014-2024 que determinava a adequação dos planos estaduais ao nacional, não conseguiu elaborar seu documento. Neste sentido, torna-se um ponto sensível a perspectiva de colaboração e cooperação da educação entre os entes federados.

Apresentadas essas considerações iniciais, verificamos que o documento, assim como o PNE, possui duas Metas (15 e 16), que correspondem à formação e duas Metas (17 e 18) relacionadas à valorização docente. Partindo do PNE, como cenário, traçamos uma comparação entre as Metas 15 e 16 e 17 e 18 de ambos os planos. Neste esforço, observamos que a redação dessas Metas é equivalente, diferenciando-se apenas no que se refere à esfera de alcance (nacional ou

municipal) das propostas. No entanto, existe significativa discrepância entre o quantitativo de estratégias para cada Meta analisada, conforme Quadro 04:

Quadro 04 – Comparativo do quantitativo de estratégias presentes nas Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE e PME/Belford Roxo, respectivamente

Meta	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Quantidade de estratégias	Plano Municipal de Educação de Belford Roxo (PME 2015-2025) Quantidade de estratégias
15	13	02
16	06	04
17	04	16
18	08	04

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do PNE 2014-2024 e do PME 2015-2025 de Belford Roxo.

No que tange às Metas 15 e 16, que tratam sobre a formação docente, a primeira, possui 02 (duas) estratégias, ao passo que a Meta 16 apresenta 04 (quatro) estratégias. Em comparação com o PNE, percebemos, em ambas as Metas, uma significativa redução quanto ao número de estratégias de alcance. Já as metas 17 e 18, do mesmo PME, apresentam, em sua meta 17, 12 (doze) estratégias a mais que o PNE e, em relação à meta 18, 4 estratégias a menos.

Quanto ao quantitativo de estratégias desconexas entre o Plano Nacional e o documento de Belford Roxo para a Meta 15, de acordo com nossas análises, percebemos que, no PME, as estratégias possuem redação própria e não se assemelham às dispostas no PNE. Tal particularidade, pode ser justificada em razão do escopo da Meta de mesmo número do PNE se dedicar a ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação superior – nível de ensino que não é de competência dos municípios –, como, por exemplo, financiamento estudantil, reforma curricular dos cursos de licenciaturas e supervisão da educação superior. Neste bojo, entendemos que o PME de Belford Roxo traz menos estratégias por se dedicar apenas ao cuidado do seu próprio território.

No mesmo quadrante de observações, suas estratégias dedicam-se à construção de um diagnóstico local, que mostre quais os profissionais que não possuem formação específica de nível superior (estratégia análoga à 15.1 do Plano Nacional) e a busca de oportunidades, com universidades públicas e privadas, que venham a atender às necessidades de seus profissionais de terem formação em nível superior específica. Já a Meta 16, do PME, suprime estratégias afeitas à

consolidação da expansão da oferta de cursos em nível de pós-graduação. Neste conjunto, elas convergem para ações que não extrapolem os limites de competência municipal e se dedicam a verificar a demanda de formação inicial de seus profissionais, busca por parcerias com instituições de nível superior para garantia da capacitação continuada e inicial dos professores, bem como aumento dos percentuais comuns ao enquadramento por formação.

Em contrapartida, a Meta 17 do PME, embora com redação idêntica ao PNE, surge com o quádruplo de suas estratégias. Este aumento substancial, reside na valorização de disciplinas como Educação Física e Artes, que passam a ser obrigatórias na educação básica, além das disciplinas de Filosofia, Música, Tecnologia Assistiva, Tecnologia Educacional ou Escolar, que são inseridas na parte do desenho curricular aplicado aos alunos do município como atividade extracurricular (a critério do Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo/CME-BR, com profissionais habilitados a partir de concurso público até o segundo ano de aprovação do Plano).

Em linhas gerais, as muitas estratégias se aproximam de aspectos comuns ao ordenamento e reorganização de uma matriz curricular e pouco evidenciam alternativas e soluções com vistas à valorização docente, exceto nas estratégias 17.8 e 17.9, em que, respectivamente, se fala em garantir a preservação do poder aquisitivo dos profissionais da educação por meio da reposição de perdas salariais, tendo, como parâmetro indicador inflacionário, o índice anual do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), e garantia de equipamentos, materiais pedagógicos e recursos para os profissionais com objetivo de criar estratégias para a melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, sobre a última estratégia mencionada, fica claro que esta diz mais a respeito da elevação dos índices de qualidade do que, de fato, se preocupa com o docente. Neste viés, a melhoria das condições de trabalho serviria para atender interesses outros que não os profissionais em si, foco da Meta em questão. Em análise da Meta 18, do mesmo PME, notamos que a divergência entre o número de suas estratégias e as do Plano Nacional, justifica-se pelo foco na atualização do plano de carreira e remuneração do magistério público de Belford Roxo. Ademais, foram suprimidas as estratégias do PNE, que extrapolam os limites de alcance e atribuição da esfera pública municipal.

Dando continuidade ao nosso estudo, utilizamos como elemento de análise dessas 4 Metas (15, 16, 17 e 18), o Relatório com a avaliação das Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 1.529 de 24 de junho de 2015, referente ao período de 2015 a 2017, e produzido pela Comissão de Monitoramento e Avaliação, instituída através do ato normativo, Portaria nº 45/SEMED, de 28/10/2014, publicada em 25/11/2014, e reorganizada através da Portaria nº 21/SEMED/2017, publicada em 21/06/2017.

Para a consecução desse Relatório, a Comissão de Acompanhamento organizou, durante o ano de 2017, encontros com a comissão técnica, representantes da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. Foram ainda organizados, Fóruns de Monitoramento e Avaliação nas escolas da rede municipal de Belford Roxo, intitulados “Dia D Monitoramento do PME/Belford Roxo”, além da Conferência Municipal de Educação. Houve também a presença da sociedade civil, Sindicato de Professores, pais, alunos, Conselhos de Educação, FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

No que se refere à Meta 15, de redação análoga ao PNE, suas estratégias apontam para a construção de um diagnóstico que mostre quantos e quais profissionais ainda carecem de formação específica de nível superior, até o 1º ano de vigência do PME, além de buscar oportunidades em conjunto com universidades públicas e privadas que venham a atender as necessidades destes profissionais de terem sua formação específica de nível superior até esse 1º ano.

Face aos dados observados no Relatório de Acompanhamento, notamos que nenhuma das estratégias para a Meta em questão (ambas com prazo de alcance para 2016), sequer foi iniciada.

Quadro 05 – Meta 15 do PME/Belford Roxo

META 15
Garantir uma formulação, no prazo de 1(um) ano de vigência do PME, de uma política municipal de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
ESTRATÉGIAS
15.1. Construir diagnóstico mostrando quantos e quais são os profissionais que ainda não têm formação específica de nível superior até o 1º ano de vigência do PME. 15.2. Buscar oportunidades em conjunto com universidades públicas e privadas que venham a atender as necessidades destes profissionais de terem sua formação específica de nível superior até o 1º ano de vigência do PME.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do PME 2015-2025 de Belford Roxo.

Em seguida, analisando as 04 (quatro) estratégias definidas para a Meta 16, e que possui sua redação idêntica à mesma Meta do PNE, notamos a preocupação em verificar a demanda de formação existente entre os professores da rede, tanto em nível de formação inicial dos professores quanto de formação continuada dos profissionais da educação. Destaca-se, também, a preocupação em se estabelecer parcerias com universidades para o alcance da meta até o 3º ano de vigência do PME e o incentivo à formação para os professores que estejam cursando pós-graduação em nível de Especialização (*Lato Sensu*), para que tenham a jornada de trabalho reduzida em 50%, nos cursos *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado). A última das estratégias define que, até o 2º ano de vigência do PME, aumentará o percentual de enquadramento salarial de servidores da educação que possuam pós-graduação em nível de Especialização *Lato Sensu* para 20% e de *Stricto Sensu* em nível de Mestrado para 25% e Doutorado para 30%.

Entretanto, há de se ressaltar que, ao arripio das Metas e estratégias dispostas no PME, em 13 de abril de 2017, foi aprovada a Lei Complementar nº 204, que, em seu Art. 4º, revoga o enquadramento por formação dos servidores da educação, por tempo indeterminado.

Dando sequência à nossa pesquisa, dados encontrados no relatório de acompanhamento do PME de Belford Roxo para alcance da Meta 16, evidenciam que nenhuma das 04 (quatro) estratégias para a Meta foi iniciada. O Quadro 06 apresenta o desenvolvimento da Meta 16.

Quadro 06 – Desenvolvimento da Meta 16 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento

ESTRATÉGIA	PRAZO
16.1. Promover formas de verificar a demanda de formação inicial (em nível de graduação e pós-graduação) de professores, bem como a formação continuada dos profissionais da educação até o 2º ano de vigência do PME.	2017
16.2. Estabelecer parcerias com universidades para garantir a capacitação continuada e inicial de professores e profissionais da educação até o 3º ano de vigência do PME.	2018
16.3. Deverá a SEMEST buscar mecanismos administrativo, pedagógico e financeiro para atendimento da solicitação que assegure aos professores e pedagogos, no exercício da função, que estejam matriculados em cursos de Pós-Graduação em nível de especialização <i>Lato Sensu</i> , tenham a jornada de trabalho reduzida em 50%, se a formação continuada for em cursos de <i>Stricto Sensu</i> em nível de	2017

mestrado ou doutorado, deve ser concedida licença remunerada até o 2º ano de vigência do PME.	
16.4. Aumentar o percentual do enquadramento salarial de servidores da educação que possuam Pós-Graduação em nível de especialização Lato Sensu para 20% e de Stricto Sensu em nível de mestrado 25% e doutorado para 30%, até o 2º ano de vigência do PME.	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Relatório de Acompanhamento do PME 2015-2025 de Belford Roxo.

Convém destacar que, para além de nenhuma das estratégias ter sido indicada, a estratégia 16.4, de forma absoluta, foi lançada ao chão. Neste bojo, não apenas o aumento de percentuais, por formação, não ocorreu no prazo sugerido, como a Lei Complementar nº 204, de 13 de abril de 2017, revoga, por tempo indeterminado, os enquadramentos por formação.

As informações constantes no Relatório, portanto, nos levam a acreditar que é pouco provável que a Meta 16 alcance seu intento uma vez que, passado metade do prazo de vigência do PME, nenhuma estratégia foi sequer iniciada.

Quanto à Meta 17, como nas demais, notamos redação idêntica à Meta de mesmo número do PNE. Já em seu conjunto de estratégias, observamos que, embora a Meta seja dedicada à valorização docente, algumas de suas estratégias não têm articulação com o tema. Do total das 16 (dezesseis) estratégias apresentadas, 14 (catorze) fogem do epicentro a ser tratado na referida Meta.

As estratégias, 17.1, 17.2, 17.5, 17.12, 17.14 e 17.15, trazem questões relacionadas à formação docente:

17.1. Investir e garantir a formação continuada dos profissionais do magistério e funcionários da educação básica, da rede permanente, com convênios/ parcerias com as universidades públicas: federais e estaduais e privadas para capacitação dos profissionais da educação; buscando suprir a ausência do mesmo com outro profissional da rede que obtenha a mesma especificidade, visando garantir o processo educativo. 17.2. ampliar através de parceria com a União, programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, especialização a fim de aprimorar a formação dos profissionais da Educação Básica [...]. 17.5. Implementar e garantir o Ensino da Cultura e História da África e do Negro no Brasil através da Lei 10.639/03 e também da adequação através da Lei 11/645/08 que implementa a História e Cultura Indígena, proporcionando formação continuada para os profissionais da rede e acompanhamento das atividades nas escolas estabelecendo para este fim parcerias entre universidade e sociedade civil organizada. Estes contextos legislativos visam possibilitar ao educando, um conhecimento até então “desconhecido”

no cenário historiográfico do Brasil [...] 17.12. Garantir cursos de formação específicos direcionados aos pais, mães, responsáveis e sociedade civil organizada, principalmente aos que atuam nos Conselhos Escolares, Associação de Pais, subsidiando a atuação da Comunidade escolar, tendo a escola autonomia para definir as temáticas dos cursos [...]. 17.14. Incentivar a pesquisa e estágio curricular obrigatório dos profissionais em formação dentro das escolas da rede através de convênios com Instituições Públicas. 17.15. Criar centros de referência com bibliotecas e salas de informática educativa com internet e equipamentos; visando atender à formação dos profissionais da educação e comunidade escolar, assim como equipar as unidades escolares com suporte tecnológico para execução satisfatória das tarefas administrativas e pedagógicas desses profissionais, até o segundo ano de vigência desse plano [...] (BELFORD ROXO, 2015).

Ao observar as estratégias, 17.4, 17.6 e 17.7, notamos que evidenciam temas próximos a discussões que tratam sobre currículo escolar para os alunos:

[...] 17.4. As disciplinas de Educação Física e Artes passam a fazer parte obrigatória da educação básica, devendo o Conselho Municipal de Educação normatizar a matéria em si. As disciplinas Filosofia, Música, Tecnologia Assistiva, Tecnologia Educacional ou Escolar passam a fazer parte da grade curricular como atividade extracurricular, também a critério do CME-BR com profissionais habilitados a partir de concurso público, até o segundo ano de aprovação deste Plano, para suprir tais necessidades [...]. 17.6. Incorporar aos instrumentos internos da escola (PPP) os conteúdos que deem prioridade à diversidade como questão essencial de uma educação que vivencie e debata problemas como preconceito e discriminação e violência. 17.7. Rever a matriz curricular e respectiva carga horária das disciplinas trabalhadas nas escolas públicas de Belford Roxo, tendo em vista a qualidade da educação pública. De acordo com as determinações em deliberação do Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo [...] (BELFORD ROXO, 2015).

Já as estratégias, 17.10, 17.13 e 17.16, abordam aspectos relacionados ao atendimento de alunos com necessidades especiais:

17.10. Construir no prazo de 04 anos, padrões mínimos de infraestrutura para a Educação Básica, visando à construção, reparação e adequação dos estabelecimentos de ensino, garantindo a acessibilidade, neles incluídos: (a) espaço, iluminação, ventilação, climatização, água, luz, segurança, (b) instalações sanitárias e para higiene, (c) espaços adequados para a prática de esportes, (d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos com deficiência (PCD), (e) atualização de acervos das bibliotecas, salas de leituras, espaço de orientação de estudos (Educação Integral), (f) mobiliários e equipamentos [...]. 17.13. Assegurar que toda unidade escolar tenha opção de encaminhamentos à equipe multidisciplinar

(fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e outros) através de parcerias e/ou convênios firmados entre Prefeitura e entes conveniado [...]. 17.16. Equipar as unidades escolares com espaços e ferramentas adequadas para as atividades de músicas e as demais linguagens da área de Artes (BELFORD ROXO, 2015).

De igual modo, a estratégia 17.9, lança luz sobre o fomento à qualidade da educação básica: “17.9. Garantia de equipamentos, materiais pedagógicos e recursos para os profissionais com objetivo de criar estratégias para a melhoria da qualidade de ensino” (BELFORD ROXO, 2015); e a estratégia 17.3, trata do provimento de cargos em caráter efetivo através de realização de concursos públicos:

[...] 17.3. Realizar concurso público imediato de provas e títulos para convocação (até o 1º bimestre de 2016), em regime estatutário de funcionários (Estimulador materno-infantil, Merendeira, Auxiliares Administrativos, Inspetores de Alunos e Secretário Escolar), valorizando o tempo de serviço na função concorrida, por meio de prova de títulos, para suprir a demanda atual (Art. 6º da LC.131/2012) Que até 2016 sejam criados os seguintes cargos para atender à demanda da rede pública municipal de ensino: Servente, Porteiro e Vigia [...] (BELFORD ROXO, 2015).

Por fim, as estratégias, 17.8 e 17.11, apontam para questões próprias à valorização docente:

[...] 17.8. Garantir a preservação do poder aquisitivo dos profissionais da educação por meio da reposição das perdas salariais, tendo como parâmetro indicador inflacionário do DIEESE (anual), na data base (abril) [...]. 17.11. Assegurar, a partir do início do ano letivo de 2016, o planejamento dos profissionais do magistério de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, correspondendo a um terço da jornada, a partir da aprovação deste Plano. Devendo atender às determinações do C.M.E.B.R – Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo [...] (BELFORD ROXO, 2015).

Sobre a estratégia 17.8, há de se apontar que o piso salarial do docente de Belford Roxo, em 2020, é de R\$ 1.478,04, para PII,⁴³ e R\$ 1.673,45 para PI⁴⁴. Em relação à preservação do poder aquisitivo destacado na mesma estratégia, deve-se

⁴³ PII é a nomenclatura utilizada para professores da educação infantil e 1º segmento do ensino fundamental.

⁴⁴ PI é a nomenclatura utilizada para professores especialistas (Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico) e professor do 2º segmento do ensino fundamental.

revelar que a categoria teve seu último reajuste salarial (7%) em 2015⁴⁵, o que tem resultado no empobrecimento da categoria, que não consegue acompanhar a evolução inflacionária do país. Importa também destacar, que os servidores não receberam a totalidade do 13º salário referente ao exercício de 2016. Em fevereiro de 2020, a prefeitura anunciou que o 13º salário, em atraso, seria pago em 05 (cinco) parcelas, a contar do mês de março. No entanto, até o momento da conclusão do nosso trabalho, apenas a primeira parcela havia sido paga e, as demais, mais uma vez, encontram-se em atraso. De igual modo, o disposto no Art. 11 da Lei Complementar nº 204, de 13 de abril de 2017, altera o Art. 67 da Lei Complementar nº 14/1997, e converte o triênio em quinquênio. Em defesa dos professores, o Sindicato dos Profissionais da Educação do município notifica, regularmente, a Secretaria Municipal de Educação, de Belford Roxo, conforme Anexo III, sobre as gradativas perdas e consequente desprestígio da categoria docente na busca de respostas e soluções para questões caras, como o pagamento do 13º salário, de 2016, do 1/3 do planejamento-Lei 1.738, e necessidade de novo concurso público, além do descongelamento do plano de carreira.

A Estratégia 17.11, que busca assegurar o terço do planejamento aos docentes, até o ano de realização de nossa pesquisa, ainda não havia sido efetivada. Entendendo que o planejamento é um instrumento que auxilia na efetivação e organização da prática e rotina pedagógica do professor, trazemos Libâneo (1994, p. 22), argumentando que o planejamento tem grande importância por se tratar de "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". Deste modo, oportunizar ao docente 1/3 de sua carga horária para o planejamento de suas atividades, viabiliza o estreitamento entre a teoria e a prática, além de permitir a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, identificando pontos que necessitam de mudança ou reforço.

Não obstante, em consulta ao Relatório de Acompanhamento do PME, foi possível observar que apenas as estratégias, 17.4, 17.5, 17.6, 17.7 e 17.10, começaram a ser desenvolvidas até o início do ano de 2020:

⁴⁵ Apresentamos no Anexo II, a tabela atualizada (2015) de remuneração dos servidores de Belford Roxo, de acordo com o SEPE do mesmo município.

Quadro 07 – Desenvolvimento da Meta 17 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento

ESTRATÉGIA	PRAZO
17.1. Investir e garantir a formação continuada dos profissionais do magistério e funcionários da educação básica, da rede permanente, com convênios/parcerias com as universidades públicas: federais e estaduais e privadas para capacitação dos profissionais da educação; buscando suprir a ausência do mesmo com outro profissional da rede que obtenha a mesma especificidade, visando garantir o processo educativo.	2025
17.2. Ampliar através de parceria com a União, programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, especialização a fim de aprimorar a formação dos profissionais da Educação Básica.	2025
17.3. Realizar concurso público imediato de provas e títulos para convocação (até o 1º bimestre de 2016), em regime estatutário de funcionários (Estimulador materno infantil, Merendeira, Auxiliares Administrativos, Inspetores de Alunos e Secretário Escolar), valorizando o tempo de serviço na função concorrida, por meio de prova de títulos, para suprir a demanda atual. (Art. 6º da LC.131/2012) Que até 2016 sejam criados os seguintes cargos para atender à demanda da rede pública municipal de ensino: Servente, Porteiro e Vigia.	2016
17.4. As disciplinas de Educação Física e Artes passam a fazer parte obrigatória da educação básica, devendo o Conselho Municipal de Educação normatizar a matéria em si. As disciplinas Filosofia, Música, Tecnologia Assistiva, Tecnologia Educacional ou Escolar passam a fazer parte da grade curricular como atividade extracurricular, também a critério do CME-BR com profissionais habilitados a partir de concurso público, até o segundo ano de aprovação deste Plano, para suprir tais necessidades.	2017
17.5. Implementar e garantir o Ensino da Cultura e História da África e do Negro no Brasil através da Lei 10.639/03 e também da adequação através da Lei 11/645/08 que implementa a História e Cultura Indígena, proporcionando formação continuada para os profissionais da rede e acompanhamento das atividades nas escolas estabelecendo para este fim parcerias entre universidade e sociedade civil organizada. Estes contextos legislativos visam possibilitar ao educando, um conhecimento até então “desconhecido” no cenário historiográfico do Brasil.	2025
17.6. Incorporar aos instrumentos internos da escola (PPP) os conteúdos que deem prioridade à diversidade como questão essencial de uma educação que vivencie e debata problemas como preconceito e discriminação e violência.	2025
17.7. Rever a matriz curricular e respectiva carga horária das disciplinas trabalhadas nas escolas públicas de Belford Roxo, tendo em vista a qualidade da educação pública. De acordo com as determinações e deliberação do Conselho Municipal de Educação.	2025
17.8. Garantir a preservação do poder aquisitivo dos profissionais da educação por meio da reposição das perdas salariais, tendo como parâmetro indicador inflacionário do DIEESE (anual), na data base (abril).	2025
17.9. Garantia de equipamentos, materiais pedagógicos e recursos para os profissionais com objetivo de criar estratégias para a melhoria da qualidade de ensino.	2025
17.10. Construir no prazo de 04 anos, padrões mínimos de infraestrutura para a Educação Básica, visando à construção, reparação e adequação dos estabelecimentos de ensino, garantindo a acessibilidade, neles incluídos: (a) espaço, iluminação, ventilação, climatização, água, luz, segurança, (b) instalações sanitárias e para higiene, (c) espaços adequados para a prática de	2019

esportes, (d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos com deficiência (PCD) , (e) atualização de acervos das bibliotecas, salas de leituras, espaço de orientação de estudos (Educação Integral), (f) mobiliários e equipamentos .	
17.11 Assegurar, a partir do início do ano letivo de 2016, o planejamento dos profissionais do magistério de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, correspondendo a um terço da jornada, a partir da aprovação deste Plano. Devendo atender às determinações do C.M.E.B.R – Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo.	2016
17.12. Garantir cursos de formação específicos direcionados aos pais, mães, responsáveis e sociedade civil organizada, principalmente aos que atuam nos Conselhos Escolares, Associação de Pais, subsidiando a atuação da Comunidade escolar, tendo a escola autonomia para definir as temáticas dos cursos.	2025
17.13 Assegurar que toda unidade escolar tenha opção de encaminhamentos à equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e outros) através de parcerias e/ou convênios firmados entre Prefeitura e entes conveniado.	2025
17.14 Incentivar a pesquisa e estágio curricular obrigatório dos profissionais em formação dentro das escolas da rede através de convênios com Instituições Públicas.	2025
17.15. Criar centros de referência com bibliotecas e salas de informática educativa com internet e equipamentos; visando atender à formação dos profissionais da educação e comunidade escolar, assim como equipar as unidades escolares com suporte tecnológico para execução satisfatória das tarefas administrativas e pedagógicas desses profissionais, até o segundo ano de vigência desse plano.	2017
17.16. Equipar as unidades escolares com espaços e ferramentas adequadas para as atividades de músicas e as demais linguagens da área de Artes.	2025

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do relatório de acompanhamento do PME 2015-2025 de Belford Roxo.

Em síntese, com base em nossas análises, é pouco provável que até o final da vigência do atual PME, a Meta 17 seja alcançada, em sua totalidade, tendo em vista que sequer metade das estratégias foi iniciada.

Avançando um pouco mais, em atenção à Meta 18, do mesmo PME, percebemos que a proposta se baseia na reestruturação do Plano de Carreira para os profissionais da educação, instituído pela Lei nº 723, de 09 de dezembro de 1998, e Lei Complementar nº 131, de 26 de abril de 2012, bem como no cumprimento dos incisos I ao X do artigo 21, da Lei Municipal nº 701, de 29 de maio de 1998.

A categoria tem vivido dias difíceis no que tange à garantia e manutenção de seus direitos. Até o começo de 2020, não houve nenhuma manifestação, por parte do governo, no sentido de dar início ao processo de reestruturação de seu Plano de Carreira e, para acentuar o cenário, conforme já mencionamos, a categoria vem sofrendo gradativas perdas, como a revogação do enquadramento por formação dos servidores da educação e a modificação do seu triênio para quinquênio. Em síntese,

embora o Plano de Carreira não tenha sido alvo de completa atualização, como preconiza sua estratégia 18.1, ações prejudiciais a ele foram implementadas.

Convém ressaltar que, de acordo com as informações relatadas no Relatório de Acompanhamento do PME, nenhuma das duas estratégias para a Meta 18 foi iniciada.

Quadro 08 – Desenvolvimento da Meta 18 do PME/Belford Roxo segundo informações dispostas no Relatório de Acompanhamento

ESTRATÉGIA	PRAZO
18.1. Atualizar o plano de cargos, carreiras e salários dos funcionários da educação básica de Belford Roxo, instituído pela Lei complementar nº 131 de 26 de abril de 2012, no prazo de dois anos a partir da vigência do PME através de comissões técnica e fóruns com os profissionais da educação. Deverá consultar o Conselho do FUNDEB na parte orçamentária.	2017
18.2. Cumprimento dos incisos I ao X do artigo 21 da Lei Municipal nº 701 de 29 de maio de 1998.	2025

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do Relatório de Acompanhamento do PME 2015-2025, de Belford Roxo.

Realizadas as constatações e comparações entre os Planos, concluímos que os documentos apresentam pontos de convergência e distanciamento entre si na garantia para alcance das metas relacionadas à formação e valorização docente. Tal qual o Plano Nacional, o PME de Belford Roxo, em suas Metas 15, 16, 17 e 18, se dedica a temas sobre a formação docente inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho, formando uma tríade indissociável entre os mesmos.

Contudo, há de se alertar que a soma dos dados observados no Relatório de Acompanhamento das Metas do PME acusa que, grande parte das estratégias correspondentes às Metas analisadas já teve seus prazos vencidos, sem que nenhuma ação tenha sido elaborada. As demais, com prazo para 2025, grande parte também não foi iniciada.

No entanto, devemos registrar que, apesar das fragilidades observadas no documento, isto não significa que o PME não tenha importância. Ao contrário, fica evidente a necessidade de se reforçar os compromissos firmados e a carência de esforços e políticas públicas para alcançá-los, em nível municipal.

Ao nos debruçarmos sobre o PME, de Belford Roxo, quanto às questões que envolvem a formação e a valorização docente, percebemos que, em alguns pontos, não há clareza sobre os sentidos e representações que o tema abarca. A forma

genérica como é tratada a valorização docente, em tese, denuncia a falta de compromisso com a categoria e o seu desprestígio.

Acentuando as questões mencionadas, a análise dessas Metas e suas estratégias nos levam à constatação de que a garantia das propostas carece de mobilização por parte da esfera pública municipal, com a efetivação de políticas públicas educacionais intencionais, pensadas de forma exclusiva para os profissionais da educação de Belford Roxo.

Aproximando-nos, nesse momento, de nosso terceiro Capítulo e, no caminho do aprofundamento das questões levantadas, retomamos o problema de pesquisa, perguntando-nos sobre a Meta 6 – da educação em tempo integral – no PME, de Belford Roxo: Quais estratégias estão presentes nessa Meta? Quais aspectos são evidenciados, no tocante à necessária articulação entre o trabalho a ser desenvolvido em uma ampliação de jornada, e o trabalho dos docentes que atuam nessas unidades escolares?

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PME DE BELFORD ROXO

Neste Capítulo, considerando a temática da educação em tempo integral e os sujeitos que a compõem, apresentamos a análise do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo no que se refere à Meta 06, o que se constituiu como estopim de nosso problema de pesquisa. Reforçamos que o PME trouxe elementos para a investigação com o intuito de observar diálogos ou silenciamentos expressos nesse documento e o verificado na prática no que tange à educação em tempo integral. Deste modo, o presente capítulo traz, em seu bojo, a aproximação com nosso campo de pesquisa, após as discussões teóricas e metodológicas construídas nos capítulos anteriores. Direcionando esta etapa, reafirmamos a análise da Meta 06 do PME, de Belford Roxo, mas sob uma determinada ótica: a da valorização docente.

Nesse cenário, subdividimos o capítulo em 03 (três) seções. Na primeira seção, apresentamos informações gerais quanto ao contexto histórico-social, econômico e educacional do município de Belford Roxo. Na sequência, nos dedicamos à análise do PME do município, em sua Meta 6, no que tange à sua articulação com a valorização docente a partir das estratégias apresentadas para alcance dessa Meta. Por fim, a terceira e última seção tem, por finalidade, esclarecer o método de pesquisa empregado em nosso estudo, bem como revelar a análise dos dados obtidos na discussão sobre as estratégias de valorização docente presentes na Meta 06, articulando tais reflexões às entrevistas e observações tecidas em campo, com vistas a perceber o que os docentes da rede municipal de Belford Roxo pensam sobre valorização docente como instrumento para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral.

3.1 Contextos histórico-social, econômico e educacional do município de Belford Roxo

O município de Belford Roxo está situado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense, distante 20 km da capital, sendo sua extensão territorial de 78.985 km. São municípios limítrofes: Nova Iguaçu, Mesquita, São João de Meriti e Duque de Caxias.

Em 2018, o município foi estimado, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com 508.614 habitantes. No entanto, o censo IBGE, de 2010, aponta para 469.332 habitantes, divididos em 226.757 homens e 242.574 mulheres, sendo também considerado o 7º município mais populoso do Rio de Janeiro, àquela época.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município, é considerado médio e está classificado com 0,684, ocupando a 2.332ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros e a 92ª posição dentro do seu Estado.

Conforme dados do IBGE, o PIB *per capita*, de Belford Roxo, é de R\$ 16.764,54. Sendo assim, em comparação entre os municípios brasileiros, ocupa a 2.632ª posição e, dentro do Estado do Rio de Janeiro, fica em 78º lugar.

Caracterizada como cidade-dormitório, Belford Roxo tem sua economia baseada no setor terciário, sendo o seu maior vulto econômico evidenciado pelo complexo industrial químico, Bayer do Brasil, e as indústrias Termolite e Lubrizol.

O município alcançou destaque no plano cultural por meio da atividade carnavalesca, sendo representado, nos desfiles de carnaval da cidade do Rio de Janeiro, pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Inocentes de Belford Roxo, que atrai muitos foliões de cidades vizinhas e também turistas para a região.

No que tange aos seus aspectos históricos, ainda em consulta ao site do IBGE, verificamos que o município teve origem quando o então Governador do Rio de Janeiro, Cristóvão de Barros, concedeu ao Capitão Belchior de Azeredo uma sesmaria às margens do Rio Sarapuí. O nome atual do município, é devido a uma homenagem feita a Raimundo Teixeira Belfort Roxo, engenheiro, que trabalhou com Paulo de Frontin (também engenheiro), para dar fim à uma severa estiagem que assolava o município.

Já no século XX, ainda distrito de Nova Iguaçu, foi desmembrado deste município através da aprovação da Lei Estadual nº 1.640. Assim, Belford Roxo foi instalado em 01 de janeiro de 1993, e seu primeiro prefeito eleito de maneira democrática foi Júlio da Costa dos Santos, do Partido Liberal (PL), conhecido como “Joca”. O primeiro prefeito da cidade deixou, como legado, o hino do município; criou o pórtico de entrada da cidade e instituiu, como marca da sua administração, o que, mais tarde também caracterizou-se como marca da cidade, o coração estilizado que fez com que a cidade ficasse conhecida como “cidade do amor”. “Joca”, no entanto,

não conseguiu concluir seu mandato. O prefeito foi assassinado, em 20 de junho de 1995, sendo então substituído por seu vice-prefeito, Ricardo Gaspar, que não ficou muito tempo no cargo uma vez que havia assumido mandato parlamentar como deputado estadual no início daquele mesmo ano. Neste contexto, Ricardo Gaspar foi substituído por Mair Rosa, então, presidente da Câmara Municipal. Nas eleições seguintes, a viúva de “Joca”, Maria Lúcia do Santos, do Partido Progressista (PP), foi eleita prefeita da cidade por dois mandatos consecutivos.

Nos dias de hoje (2020), a cidade é governada por Wagner dos Santos Carneiro, mais conhecido como “Waguinho”. O Prefeito, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi eleito para o mandato de 2017-2020.

3.2 Contextualizando a Educação no município de Belford Roxo

No que tange ao contexto educacional, o sistema municipal de educação de Belford Roxo, conforme dados do Inep 2019, possui o total de 40.190 matrículas.

Quadro 09 – Número de matrículas na Rede Municipal de Belford Roxo, em 2019

Nível de ensino	Quantitativo de matrículas rede municipal de Belford Roxo no ano de 2019
Creches e Pré-escola	6.636
Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	3987 (1º ano), 4118 (2º ano), 5445 (3º ano), 4578 (4º ano) e 4280 (5º ano)
Ensino fundamental (6º ao 9º ano)	2819 (6º ano), 2213 (7º ano), 1709 (8º ano) e 1306 (9º ano)
Educação de Jovens e Adultos – EJA	4.050
Educação Especial	1.480
Total de alunos matriculados na rede municipal de Belford Roxo	42.621*/**

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir das informações obtidas com o setor de Recursos Humanos da SEMED/Belford Roxo.

*O “controle manual”, referente ao número de matrículas na rede, diverge do quantitativo do Inep. Existe uma diferença de 2.431 matrículas entre os dados do Inep e os dados da SEMED.

**O número de matrículas, na Educação Especial, também é contabilizado no número de matrículas gerais.

No que se refere ao quantitativo de instituições escolares, a rede possui um total de 80 instituições públicas, sendo 58 escolas e 22 creches e pré-escolas, distribuídas entre 05 subprefeituras⁴⁶, conforme o quadro abaixo:

Quadro 10 – Subdivisões das escolas do município de Belford Roxo

Subprefeitura	Quantitativo de escolas
Areia Branca	21
Nova Aurora	19
Jardim Redentor	15
Parque São José	12
Lote XV	13
Total	80

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir das informações obtidas com o setor de Recursos Humanos da SEMED, de Belford Roxo.

Quanto ao desempenho das escolas municipais da rede de ensino para o ensino fundamental, de acordo com dados do Inep, o último Ideb (2017) registrou a nota 4,3. Notamos, então, ao comparar com os índices anteriores (3,7, em 2013, e 4,1, em 2015), que a nota, para os anos iniciais, aumentou; porém, não atingiu a meta de 6,0 nem sua projeção de alcance (4,6 - 2013; 4,9 - 2015 e 5,1 - 2017).

Quadro 11 – Ideb do município de Belford Roxo: anos iniciais do ensino fundamental

ANO	IDEB
2017	4,3
2015	4,1
2013	3,7

Fonte: Elaboração da autora (2019) a partir dos dados obtidos no Inep.

Já para os anos finais do ensino fundamental, em 2017, o Ideb de Belford Roxo alcançou média de 3,4. Em comparação com os anos anteriores (3,0 para 2013 e 3,2 para 2015), houve também uma elevação do índice; no entanto, sem sucesso quanto ao alcance da meta desejada pelo município (3,5 para 2013; 3,9 para 2015 e 4,1 para 2017), conforme gráfico abaixo:

⁴⁶ Subprefeitura é a nomenclatura empregada pela Rede Municipal de Educação de Belford Roxo para dividir as regiões do município.

Quadro 12 – Ideb do município de Belford Roxo: anos finais do ensino fundamental

ANO	Ideb
2017	3,4
2015	3,2
2013	3,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir dos dados obtidos no Inep.

Ainda na esfera de dados absolutos atinentes ao sistema municipal de ensino de Belford Roxo, quanto ao quantitativo de docentes da rede, em consulta ao setor de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação, em julho de 2019, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 13 – Quantitativo de docentes da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo

Nível de ensino	Quantidade de docentes
PII (creche, pré-escola e 1º segmento do ensino fundamental)	1.805
PI (2º segmento do ensino fundamental)	1.104
Professor especialista (Orientador Educacional)	134
Professor especialista (Orientador Pedagógico)	153
Dobras de PII	154
Professores contratados PII	Não há
Professores contratados PI	Não há

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de dados coletados com Recursos Humanos da SEMED/Belford Roxo, em julho de 2019.

Importa mencionar, ainda, que o último concurso público para admissão de professores, no município, ocorreu no ano de 2014.

3.3 Analisando o PME de Belford Roxo em sua Meta 06

Analisar o Plano Municipal de Educação, de Belford Roxo, no que tange à Meta 6 que, a exemplo do Plano Nacional, versa também sobre a educação em tempo integral, requer, em primeira instância, com base nas discussões teóricas e conceituais, tecidas ao longo da nossa pesquisa, apontar que um Plano Municipal é uma política pública de educação. Partindo de tal premissa, é importante ressaltar que o PNE 2014-2024, em seu texto, determina aos entes federados (estados, Distrito Federal e também aos municípios), a elaboração dos seus respectivos planos de educação ou a adequação dos planos já aprovados em lei, “em

consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Art. 8º. BRASIL, 2014).

Desse modo, conscientes das implicações políticas, buscamos analisar a Meta 06, do PME do município e suas respectivas estratégias, a fim de observar os silenciamentos e aproximações afeitas à educação em tempo integral, educação integral e valorização docente, elementos do nosso lócus de investigação.

Nessa conjuntura, importa destacar que o município de Belford Roxo, após 01 (um) ano da aprovação do Plano Nacional (2014-2024), já atendia a orientação expressa no PNE em elaborar seu próprio plano de educação. De acordo com Souza (2017, p. 975), “apenas dez (47%) dos 21 municípios da RMRJ tinham PMEs transformados em norma jurídica, o que significa que vieram a ter seus planos efetivamente aprovados no prazo estabelecido na Lei n. 13.005/2014”

Face ao exposto, ao traçar um comparativo entre o PNE e o PME, de Belford Roxo, no que tange àquela Meta, notamos que o PME apresenta uma estratégia de alcance a menos que o PNE. Não obstante, é relevante destacar, mais uma vez, que, dentre as estratégias apresentadas para a mesma Meta, no PME de Belford Roxo, do total de suas 08 (oito) estratégias, 05 (cinco) apresentam aspectos relacionados à valorização docente, a saber: 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 e 6.8. Em síntese, os planos possuem as seguintes aproximações:

Quadro 14 – Comparativo entre as estratégias da Meta 06 do PNE 2014-2024 e PME 2015-2025, de Belford Roxo

PNE	PME	ANÁLISE SUCINTA
6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.	6.1. Promover, com apoio da união, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógicos e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.	Estratégia idêntica em ambos os planos.
6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de	6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração,	O PME suprimiu a estratégia 6.2 do

<p>construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;</p>	<p>programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas municipais; por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaço para atividades culturais, biblioteca, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação de tempo integral até o terceiro ano de vigência desse Plano.</p>	<p>PNE e adotou o disposto na estratégia 6.3 do PNE.</p>
<p>6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;</p>	<p>6.3. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.</p>	<p>A estratégia 6.3 do PME é a mesma da 6.9 do PNE</p>
<p>6.4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;</p>	<p>6.4. Construir Proposta Curricular de Educação Integral no âmbito do Município de Belford Roxo, contemplando a educação básica com professores e pedagogos habilitados e qualificados para o exercício da função até 2 anos após a publicação deste PME.</p>	<p>Estratégias distintas entre os planos. A estratégia 6.4 do PME sugere a construção de uma proposta de educação integral para o município, com o auxílio de profissionais habilitados, o que indica aspectos concernentes à valorização docente.</p>
<p>6.5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede</p>	<p>6.5. Prover, através de concurso público de provas e títulos e/ou processo de migração de docentes, já lotados na rede municipal de Belford Roxo, professor em regime de 40 horas para atendimento a demanda de Educação Integral. (Art. 17 da Lei Municipal nº 701 de 29 de maio de 1998).</p>	<p>As estratégias 6.5 e 6.7, do PME, tratam de questões relacionadas ao docente por meio de concurso público para professor de tempo integral ou migração de docentes já lotados</p>

pública de ensino.		na rede para o regime de 40 horas.
6.6. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;	6.6. Prover através de concurso público de provas e títulos até o final da vigência desse plano, professor de Informática, Música, Artes, Língua Estrangeira, Educação Física, e Filosofia objetivando o atendimento à demanda de Educação Integral contemplando carga horária de no mínimo 16 horas e, preferencialmente, 40 horas.	Estratégias distintas entre os planos. O PME traz no escopo da estratégia, questões de cunho peculiar à valorização docente.
6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;	6.7. Disponibilizar professor efetivo da rede municipal vinculado à escola com dedicação de, no mínimo, vinte e, preferencialmente, quarenta horas com ajuste salarial correspondente a sua carga horária extra, que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das ações específicas de Educação Integral.	Estratégias distintas entre os planos. O PME traz no escopo da estratégia, questões de cunho peculiar à valorização docente, evidenciando a carga horária de 40h.
6.8. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;	6.8. Criação de uma escola-piloto de educação integral, optando por uma escola grande, com espaços diversos, fazendo seleção interna com os professores do próprio município e assessoramento de universidades públicas e privadas, a fim de contemplar o projeto com profissionais de 40 horas no prazo de até três anos após a aprovação desse PME.	Estratégias distintas entre os planos. O PME, mais uma vez, evidencia a carga horária de 40h.
6.9. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.		O PME não possui a estratégia 6.9, no entanto, se utiliza da redação do texto da estratégia correspondente no PNE para a composição de sua estratégia 6.3.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir do PNE 2014-2024 e PME 2015-2025, de Belford Roxo.

Para além das 05 (cinco) estratégias da Meta 06, descritas no PME, que trazem questões relativas à valorização docente, destacamos a Lei nº 1.529, de 24 de junho de 2015, que aprova este mesmo Plano Municipal de Educação, incluindo a valorização dos profissionais da educação e, também, a educação integral no rol de diretrizes desse documento:

Art. 4º. São diretrizes do PME - 2015/2025: [...] IX. Valorização dos profissionais da educação; [...] XI. Ampliação da Educação Integral e Integrada no âmbito do Município de Belford Roxo (BELFORD ROXO, 2015).

É oportuno ressaltar que a educação integral, enquanto diretriz, é uma particularidade do PME, de Belford Roxo. O Plano Nacional, dentre as suas diretrizes, não inclui a educação integral.

Não obstante, cabe revelar, ainda, que o regimento escolar das instituições escolares do município de Belford Roxo também aponta, em seu Art. 4º, a valorização do profissional da educação escolar como um dos princípios do ensino a ser ministrado.

Assim, para além das análises apresentadas no capítulo anterior acerca da Meta específica sobre a valorização dos profissionais do magistério presentes no PME em discussão e, ainda, os dados encontrados no Relatório de Acompanhamento, emerge uma inquietação em nosso estudo: Quais razões incidiram sobre a elaboração do PME/Belford Roxo para que a Meta própria à educação em tempo integral contenha, em seu bojo, 05 (cinco) estratégias comuns à valorização docente?

No contexto de abrangência, que engloba a educação integral em tempo integral e a valorização docente, tentamos perceber, sob a ótica dessa primeira temática, os sentidos atribuídos às questões relacionadas à valorização dos profissionais do magistério, tendo a Meta 06 e suas estratégias como ponto inicial de nossas reflexões.

Nesse cenário, resgatamos as perspectivas teórico-conceituais acerca da educação integral e da educação em tempo integral tratadas no primeiro Capítulo do nosso trabalho, considerando que, para efetivação de uma proposta de educação pautada nesses princípios, é necessário um amplo esforço em que, além da

percepção das múltiplas dimensões, as relações existentes entre tempo, espaços adequados e profissionais capacitados se unam, sem hierarquia entre si.

Na esteira desse pensamento, o que nos dizem os documentos legais do município de Belford Roxo quanto à valorização dos profissionais do magistério? Quais documentos se articulam à ideia de educação integral em tempo integral e à questões relacionadas à valorização docente? Para aclarar tais questionamentos, consideramos, como objeto de análise, documentos legais que norteiam o sistema de educação do município de Belford Roxo e dispostos no Quadro 15:

Quadro 15 – Legislações pertinentes ao município de Belford Roxo

Legislações pertinentes ao Município de Belford Roxo
Lei Complementar nº 014, de 31 de outubro de 1997 – Institui o Estatuto dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belford Roxo
Lei nº 723, de 09 de dezembro de 1998 – Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério público do Município de Belford Roxo e dá outras providências de 1998.
Lei nº 1.529, de 17 de setembro de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo e dá outras providências.
Regimento Interno das escolas de Belford Roxo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Avançando em nossos estudos, trazemos para debate a Lei nº 723, de 09 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Belford Roxo (PCR/BR) e dá outras providências. A legislação estabelece as normas sobre a organização do quadro de pessoal do magistério público do município em análise e estrutura o respectivo plano de carreira e remuneração.

Nas disposições gerais, em seu Art. 2º, o documento prevê que o plano de carreira e remuneração “objetiva o aumento do padrão de qualidade de ensino, valorização e profissionalização dos servidores do magistério” (BELFORD ROXO, 1998. Grifo nosso). Há de se pontuar que o PCR/BR também foi objeto de discussão em seu Plano Municipal de Educação (2015-2025) quando a Meta 18, que trata sobre a valorização docente propõe, na estratégia 18.2, atualizar o plano de cargos, carreiras e salários dos funcionários da educação básica. Importa destacar, conforme apresentado no capítulo anterior, que nenhuma das estratégias apresentadas na Meta relacionada à modificação deste PCR foi sequer iniciada.

Assim, considerando as discussões teóricas tratadas no capítulo anterior de nossa pesquisa e a tríade composta por formação, condições de trabalho e remuneração, passamos a observar, no referido documento, os aspectos que indicam formação e condições de trabalho. Neste contexto, destacamos o artigo 6º, no Título IV, que versa sobre a formação do magistério:

Art. 6º. O exercício da docência na carreira de magistério exige como qualificação mínima: I – ensino médio completo, na modalidade normal, para docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II – ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para docência nas séries finais de ensino fundamental e no ensino médio; III – formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Parágrafo 1º.: o exercício das demais atividades de magistério do que trata o art. 4º. Desta lei, exige como qualificação mínima a graduação em pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394/96. Parágrafo 2º.: o município colaborará para que, no prazo de cinco anos, seja universalizada a observância da exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério (BELFORD ROXO, 1998).

Diante do exposto, observamos que a exigência de formação mínima para atuação no município, é a de nível médio. No entanto, o parágrafo 2º reza que, no prazo de 05 anos após a publicação da mesma Lei, o município colaborará para que seja universalizada a observância das exigências mínimas de formação para os docentes já em exercício na carreira do magistério. Buscando resposta a essa exigência, de acordo com os dados coletados no Relatório de Acompanhamento do PME, tal proposta ainda não foi alcançada.

Já no que se refere à estruturação da carreira do magistério, no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Belford Roxo (PCR/BR), o Art. 7º aponta que a categoria funcional do professor docente é dividida em classes, distribuídas em níveis⁴⁷.

⁴⁷ Art. 9º. – O professor Classe II nível II, é integrado pelo conjunto de professores que ministram especificamente o ensino fundamental de 1ª. à 4ª. séries e a educação infantil. Art. 10 – O professor Classe II nível I, é integrado pelo conjunto de professores que ministram o ensino de 5ª. à 6ª. séries do ensino fundamental. Art. 11 – O professor Classe I nível II, é integrado pelo conjunto de professores que ministram especificamente o ensino fundamental de 5ª. à 8ª. séries. Art. 12 – O professor Classe I nível I, é integrado pelo conjunto de professores que ministram especificamente o ensino de 5ª. à 8ª. séries e ensino

Com efeito, interessa-nos a política de cálculo remuneratório dos professores, apresentado no documento:

Art. 16 – A remuneração dos docentes do ensino fundamental do magistério público do município de Belford Roxo será feita em uma escola cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano do sistema municipal, considerando-se que: I – o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular do respectivo sistema. II – o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre o menor e a maior remuneração possível dentro da carreira; III- a remuneração médio mensal dos docentes de pré-escolar à 4ª. Série, ensino fundamental e educação especial, será ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos por professor, no sistema de ensino; IV – a jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou vigência de uma relação aluno-professor diferente da mencionada no referido inciso, implicará diferenciação para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes (BELFORD ROXO, 1998).

No entanto, para fins desta pesquisa, verificamos que tal base de cálculo não tem sido aplicada à categoria docente. Cabe apontar que, de acordo com o SEPE/Belford Roxo, a categoria está há 05 (cinco) anos sem reajuste salarial, como já vimos. Nesta trilha, ainda segundo o SEPE (Anexo II), o salário inicial do Professor II, para uma jornada de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, está em R\$ 1.478,00; para o Professor I e Professor Especialista (Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor Escolar), com jornada de 16 (dezesesseis) horas semanais de trabalho, R\$ 1.673,45. Com base em tais informações, podemos inferir que, tendo em vista o piso salarial nacional para o magistério de R\$ 2.886,24, no ano de 2020, para uma jornada de trabalho docente de 40 horas por semana, o

médio. Art. 13 – Os professores com licenciatura plena acrescida de pós-graduação *latu sensu*, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, relacionada à área de Educação (pedagogia, supervisão e/ou inspeção escolar, orientação educacional) ou matérias pedagógicas, deverão ser enquadradas na letra E do apenso I e II, de acordo com seu cargo. Parágrafo único: os professores com licenciatura plena acrescida de mestrado na área de educação, deverão ser enquadrados na letra F do apenso I e II, de acordo com seu cargo (BELFORD ROXO, 1998).

município está ajustado ao preconizado no artigo 5º da Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para estes profissionais.

Na sequência, em seu Título VII, ainda sobre remuneração, jornada de trabalho e férias dos docentes, verificamos que:

Art. 18 – Os professores do ensino fundamental de 1ª. à 4ª. séries, educação infantil e educação especial, desempenharão suas atividades em 20 (vinte) horas semanais. Art. 19 – Os professores regentes de classe de 5ª. à 8ª. série do ensino fundamental e do ensino médio, desempenharão suas atividades em 16 (dezesesseis) horas-aula, sendo doze horas-aula em efetiva regência de turma e 04 (quatro) horas-aula em atividades complementares na unidade escolar ou em participação de cursos de aprimoramento específico de educação, bem como em planejamento de suas aulas. [...] Art. 21 – Aos docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares, serão assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano. (BELFORD ROXO, 1998. Grifo nosso).

Diante do exposto, verificamos que o PCR/BR, tal qual o previsto na Meta 17 do PME/Belford Roxo 2015-2025, reserva aos docentes o direito ao período do planejamento. No entanto, como revelado pelo Relatório de Acompanhamento do PME 2015-2025, tal direito ainda não foi posto em prática.

No contínuo da legislação em tela, destacamos, ainda no Título VIII, as bases que tratam sobre as promoções e gratificações da categoria docente:

Art. 23 – Os ocupantes dos cargos de provimento efetivo do quadro de pessoal do magistério público municipal da Prefeitura de Belford Roxo, serão posicionados nos níveis por formação acadêmica e nas referências por tempo e serviço [...] Parágrafo único: as promoções do nível, por antiguidade, sempre ocorrerão no primeiro dia útil do mês de janeiro, e contemplarão servidores estatutários que completarem o tempo mínimo de 5 (cinco) anos de serviço em um nível de progressão profissional em qualquer data do ano anterior. Art. 24 – A passagem do docente de um cargo de atuação para outro só se dará mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, admitido o exercício a título precário apenas quando indispensável para o atendimento à necessidade do serviço. Art. 25 – O pessoal do magistério da rede municipal fará jus a gratificação de triênios, que incidirá, automaticamente, sobre os vencimentos a cada nova contagem, conforme disposto em lei. Art. 26 – Fica vedado a incorporação, aos vencimentos, de qualquer gratificação por função exercida dentro ou fora do sistema municipal de ensino. Art. 27 – Fica a critério do Poder Executivo estabelecer gratificações por atribuições necessárias ao atendimento de atividades inerentes ao sistema educacional. (BELFORD ROXO, 1998. Grifo nosso).

Face ao exposto, conforme já destacamos, ao arrepio do previsto no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de Belford Roxo, o disposto no Art. 11 da Lei Complementar nº 204 de 13 de abril de 2017 altera o Art. 67 da Lei Complementar 14/1997, e converte o triênio dos professores em quinquênio.

Ademais, no tocante à temática do tempo integral, o Regimento Interno das Escolas de Belford Roxo estabelece que estas instituições da rede municipal funcionem em horário parcial e ofereçam: i) educação básica, compreendendo a educação infantil e o ensino fundamental; ii) Educação de Jovens e Adultos e iii) Educação Especial. Cabe também salientar que o PCR do município não apresenta, em seu texto, qualquer articulação ou menção à educação integral ou educação em tempo integral.

Analisando o Relatório de Acompanhamento do PME/Belford Roxo, notamos que algumas estratégias relativas à Meta 6 ainda não foram iniciadas, a saber: 6.2 (prazo para alcance: 2018); 6.4 (prazo para alcance: 2017); 6.5 (prazo para alcance: 2025); 6.6 (prazo para alcance: 2025); 6.7 (prazo para alcance: 2025) e 6.8 (prazo para alcance: 2018). Já as estratégias, 6.1 e 6.3, ambas com prazo para 2025, estão em andamento. Como resposta para a estratégia 6.1, o documento elucida que a SEMED fez adesão ao Programa Novo Mais Educação, em parceria com o governo federal. No entanto, a parceria ainda não é estendida a todas as unidades escolares e não existe, ainda, uma Proposta de Educação Integral do Município. No tocante à estratégia 6.3, o Relatório aponta que as ações são realizadas em parceria com o governo federal através do Programa Novo Mais Educação.

Em especial, no que se refere às estratégias, 6.5, 6.6 e 6.7, que versam, especificamente, sobre prover concurso público e disponibilizar professor efetivo vinculado à escola com, no mínimo, vinte e, máximo, quarenta horas, há de se destacar que, além do último concurso público para o município ser anterior à promulgação do atual PME (2014), o Secretário Municipal de Educação de Belford Roxo, no uso das suas atribuições legais, através da Portaria nº 04/SEMED/2020 de 27 de janeiro de 2020, abriu processo seletivo simplificado para contratação temporária dos seguintes profissionais: Professor I e II, secretário escolar, orientador educacional, supervisor escolar, agente de apoio à educação inclusiva, auxiliar de educação infantil, fonoaudiólogo e nutricionista. O contrato, temporário, terá duração de 10 (dez) meses, prorrogável por igual período, ou até a realização de concurso público para os cargos-objeto da contratação. É válido enfatizar que o total de vagas

dispostas no Edital de contrato, em tela, é de 893 (oitocentos e noventa e três), sendo 294 (duzentos e noventa e quatro) vagas para Professor II. Não obstante os fatos, há de se evidenciar que, segundo informações colhidas no setor de pessoal da SEMED, o quantitativo de exonerações dos profissionais da educação dos últimos 03 (três) anos (2017 a 2019), perfaz um total de 417 (quatrocentos e dezessete).

Explicitadas as considerações iniciais acerca da valorização docente, a partir do contexto da Meta 6 do PME e sob a lente dos documentos oficiais do município de Belford Roxo, consideramos relevante considerar a visão dos professores acerca da valorização docente em sua articulação à educação integral em tempo integral, como consta na referida Meta. Neste sentido, o que os docentes da rede municipal de Belford Roxo pensam sobre valorização docente como instrumento para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral?

3.4 Configuração da pesquisa e análise de dados

Ao longo deste trabalho, discutimos conceitos que amparam a pesquisa tendo, como ponto de partida, o nosso lócus de investigação. De igual maneira, dedicamos a analisar os documentos oficiais que sustentam as políticas afeitas à valorização docente no município de Belford Roxo em sua relação com a educação integral em tempo integral. Visamos evidenciar, ainda, o que os docentes dessa rede municipal pensam sobre valorização docente como instrumento para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral.

Destacamos que, em razão de propormos investigação com seres humanos, submetemos nosso projeto à Plataforma Brasil, sistema eletrônico criado pelo governo federal para analisar projetos de pesquisa nos Comitês de Ética das Universidades. Neste sentido, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), nosso projeto foi aprovado, conforme Anexo I.

Organizamos esta seção com entrevistas semiestruturadas, realizadas com 02 (dois) profissionais que atuam (e ainda atuam) na esfera da educação pública municipal de Belford Roxo, seguida pela análise destas falas. Ressaltamos que, ambas as entrevistas foram transcritas, sendo as informações obtidas, tratadas e

colocadas em nosso estudo como materialização de reflexões e articulações construídas ao longo dos capítulos de forma a estabelecer uma conexão com a teoria, os documentos legais e o evidenciado pelas vozes encontradas em nosso lócus de pesquisa.

Foram elaborados 02 (dois) roteiros específicos para essas entrevistas, conforme apresentado nos Apêndices I e II. O primeiro, com o total de 12 (doze) perguntas, foi aplicado ao profissional da SEMED/Belford Roxo, responsável pelo acompanhamento do PME, e o segundo, com 13 (treze) perguntas, foi aplicado ao representante do SEPE do mesmo município. As questões têm, por base, as especificidades dos cargos ocupados pelos profissionais entrevistados. Vale destacar que as perguntas foram organizadas com vistas a perceber o traçado político e histórico que incidiu sobre a construção do PME à época e a presença de estratégias relacionadas à valorização docente na Meta correspondente à educação em tempo integral.

No entanto, antes de trazer à tona essas análises, a fim de caracterizar os profissionais entrevistados, apresentamos algumas informações, no quadro abaixo:

Quadro 16 – Caracterização dos profissionais entrevistados

Entrevista do	Vínculo	Tempo na rede	Cargo	Formação	Entrevista
A ⁴⁸	Estatutário	25 anos	Responsável pelo acompanhamento do PME ⁴⁹	Mestrado em Filosofia ⁵⁰	19/11/2019
B	Estatutário	22 anos	Representante do SEPE/BR ⁵¹	Pós-Graduação em História do Brasil. ⁵²	08/01/2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na sequência, apresentamos os dados coletados através do método “Survey”, por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e

⁴⁸ Para manter o sigilo das fontes e de forma a preservar sua identidade, os nomes dos entrevistados foram ocultados, sendo renomeados, para fins da presente pesquisa, como entrevistado A e entrevistado B.

⁴⁹ O profissional entrevistado, atualmente, está lotado na SEMED/Belford Roxo; porém, há de se mencionar que seu cargo de origem é o de Supervisor escolar.

⁵⁰ Graduada em Pedagogia e Filosofia e Pós-Graduada em Supervisão Escolar.

⁵¹ O profissional entrevistado é Professor II do município de Belford Roxo.

⁵² Graduado em História.

fechadas, feito por amostra⁵³ e aplicado a 10 (dez) professores do município em questão. Nesta etapa de nosso estudo, destacamos os pressupostos teóricos de Freitas *et al* (2000, p. 105) sobre o “Survey”. De acordo com os autores, o método consiste na coleta de dados e/ou informações a partir de uma amostra de um determinado grupo, aplicando-se um questionário. Parafraseando os mesmos autores, Martins (2018, p. 87) ainda esclarece que o método em questão também é apropriado quando se pretende alcançar os seguintes pontos:

[...] (a) se deseja responder questões como ‘o que’, ‘por que’ e ‘como’; (b) não se tem interesse em controlar as variáveis dependentes e independentes; e (c) quando o ambiente é natural, ou seja, sem qualquer controle dos fenômenos.

Salientamos, também, que, para fins da presente pesquisa e diante da vasta extensão territorial do município, preferimos utilizar a pesquisa “corte-transversal” (*cross-sectional*) em que, segundo Freitas *et al* (2000, p.106), “a coleta dos dados deve ocorrer em um só momento, pretendendo descrever e analisar o estado de uma ou mais variáveis em um só momento”.

Dessa feita, expostas a relevância e aplicabilidade dos procedimentos utilizados, somados aos objetivos de nossa pesquisa, entendemos que o “Survey” seria o mais apropriado para ser aplicado aos docentes do município de Belford Roxo, na busca pela observação do que estes profissionais entendem por valorização docente e educação integral em tempo integral.

O questionário, conforme descrito em nosso Apêndice III, subdivide-se em 04 seções (totalizando, trinta e cinco perguntas fechadas e abertas), que buscam revelar a compreensão dos docentes sobre as duas temáticas articuladas em nosso estudo. As dimensões investigadas são as seguintes: Seção 01: Informações gerais; Seção 02: Elaboração do PME/Belford Roxo; Seção 03: Educação em tempo integral; e Seção 04: Valorização docente.

Destacamos que, tanto no que se refere às entrevistas quanto às perguntas abertas e fechadas do questionário aplicado, lançamos mão da análise de conteúdo,

⁵³ De acordo com Martins (2018, p. 87), a amostra em uma pesquisa consiste na “seleção ou escolha de uma parte do todo, denominado de universo de análise ou população. Os conceitos de amostra e população se modificam, em função do projeto de conhecimento e varia do nível empírico ao nível teórico”.

como apresentamos na Introdução deste estudo. A seguir, apresentamos as contribuições dos profissionais entrevistados quando da construção do PME/Belford Roxo, abrindo espaço, em nossa Dissertação, para que suas vozes esclareçam os desenhos para implementação de tal política pública de ensino.

3.5 Aproximações e dissensos: os caminhos para a construção da Meta 06 do PME de Belford Roxo

O entrevistado A, à época da construção do PME do município, já atuava na SEMED, no setor de inspeção escolar, desde 2002. Ao ser perguntado em que momento o município começou a pensar sobre educação em tempo integral e como se deu este processo, foi enfático ao esclarecer que Belford Roxo (BR), até aquele momento, embora previsto no PME 2015-2025, não possuía uma proposta de “educação integral”, tampouco escolas de tempo integral. Sobre o município pensar a respeito da educação em tempo integral, explicou que tal movimento teve seu início ainda em 2012, em razão do Programa de Ações Articuladas (PAR) que:

[...] tinha como objetivo ser o mais justo possível na contemplação de programas do Governo Federal porque antes do PAR, antes do Plano de Ações... Tudo é muito articulado. Não dá pra você falar de Plano Municipal de Educação se você... Não falar de *educação integral* se você não falar do Plano de Ações Articuladas porque foi o fomento pra que tudo isso acontecesse. (Entrevistado A. Grifo nosso).

Nesse contexto, à época, o governo federal capacitou diferentes grupos dos municípios do país e pediu que pensassem sobre suas próprias propostas de educação: “O governo federal nos capacitou, [...] levou pra Brasília e disse: ‘o que que vocês querem pro município de vocês?’ [...] E, é claro, eu queria ‘educação integral’ também, né?” (Entrevistado A). Notamos, então, que, para Belford Roxo, este foi o começo de um movimento “a favor da educação integral”: o governo federal ensinou como montar o que seriam as propostas de cada município:

[...] dentro de um sistema chamado “SIMEC”, que era um sistema de monitoramento da época; e aí, ali, a gente começou a sonhar... E ali, eu coloquei lá a questão da *proposta de educação integral* dentro do PAR. Que aí veio o PAR, veio o Pró-Infantil, veio o Pró-Infância, veio

os Laboratórios de Informática, tudo articulado dentro de uma proposta de educação integral. Então, quando eu montei o PAR, e aí eu não montei sozinha – eu montei com uma equipe, *eu pensava na educação integral* (Entrevistado A. Grifo nossos).

Com base nas falas, em resposta ao questionamento inicial, fica evidente a confusão conceitual entre educação integral e educação em tempo integral para o entrevistado A. Com efeito, o então Programa Mais Educação, surge com o objetivo de construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino do país, por meio da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, e tal Programa é implementado em Belford Roxo:

[...] eu acho que 99% do que Belford Roxo colocou no PAR, né, foi agraciado pelo Governo Federal e, dentre eles, o Mais Educação, que... que é a proposta de educação integral, né? [...] foi quando a gente começou a pensar na questão da educação integral, pois precisa de dinheiro, precisa de fomento, precisa de recurso... E o Governo Federal deu isso: proporcionou o financeiro pra que a educação integral, dentro de uma proposta e do Mais Educação, acontecesse, em 2012 (Entrevistado A).

Em paralelo, o município também iniciava a elaboração de seu primeiro PME, com base no Plano Nacional, de 2001.

A gente começou a pensar no Plano Municipal de Educação... É porque é tudo muito articulado [...]. Quando pensou-se do Plano de Ações Articuladas e a gente viu que a coisas tava começando a acontecer. E aí a gente tinha uma Secretária de Educação que era uma visionária... ela veio falar comigo assim: “Olha, eu fui numa reunião e falaram sobre um Plano Municipal de Educação... Eu falei assim: “Plano Municipal de Educação?” (...) E aí começamos a estudar e a pensar sobre o que é um Plano Municipal de Educação. Aí vimos que existia um Plano Nacional de Educação, né? (...) E nele fala que os municípios vão ter que se organizar, então, a gente vai se organizar (Entrevistado A).

Após esse momento, o que viria a ser o primeiro PME do município começou a ser pensado e trabalhado, pela própria rede, através de reuniões e dias de discussões pré-determinadas nas escolas (nomeadas como “Dia D”), com a participação de toda a comunidade escolar. As escolas fizeram suas propostas, sendo elaborado o documento final, entregue ao então Procurador Municipal de Belford Roxo: “E esse documento teria que ir pra Câmara, né, pra virar lei. Aí, foi o

grande problema, né? [...] ele não andou; não avançou a nível legislativo [...]. E o Plano ficou” (Entrevistado A).

No entanto, o Entrevistado B aponta que o movimento destacado pelo Entrevistado A, na verdade, seria anterior ao ano de 2012:

É... Que, na verdade, ele se deu de dois processos, né? Teve uma primeira tentativa, ainda no Governo da Maria Lucia aonde... Houve uma discussão intensa e isso ficou engavetado na Câmara Municipal [...] Depois, houve uma tentativa também no Governo do PT, do Governo do Alcides Rolim, que a gente fez reunião também e parou. (Se não me engano, foram três...). E, por último, consequência do que foi do Governo do Rolim, é... a culminância com esse... E que teve a votação na Câmara. (Entrevistado B).

Ambos concordam que as propostas anteriores, para efetivação do que seria o primeiro PME/Belford Roxo, haviam sido silenciadas pelo poder legislativo nos diferentes momentos políticos. Com a promulgação do PNE 2014-2024, a questão, novamente, tomou corpo uma vez que o texto obrigava os municípios a criarem os seus planos municipais: “Virou obrigação, né? Os municípios, eles deveriam fazer seus planos. Era obrigado a fazer” (Entrevistado A), e continua:

Eu falei assim ao Secretário: “Olha, nós temos um Plano, que aconteceu assim..., tá aqui olha”. Então o Secretário falou: “já que nós já temos um Plano, já temos um...” Eu falei: “Peraí, esse Plano é de 2012, né? A gente tá agora em 2015. Vamos fazer um novo movimento” E aí ele topou a ideia e aí nós fizemos no mesmo molde de 2012, sendo que, no lugar de começar do zero, nós começamos do Plano de 2012, né? (Entrevistado A).

Aqui, também trazemos as contribuições do Entrevistado B, que acrescentou:

Tudo tá destinado às metas e as prefeituras correram pra fazer os seus planos porque, se não fizessem, não recebia financiamento. Então, foi uma... Em algo... No nosso caso, a gente vê: foi “pra inglês ver”. Por mais que a Rede discutiu, a Rede participou, o que que, de fato, do Plano, foi implementado a término? (Entrevistado B).

Diante das falas, percebemos que o PME/Belford Roxo, não se tratava de um documento inédito no cenário político e educacional do município. Ao contrário, encontrava-se há anos no “estado de coisas”. Conforme nosso diálogo com Rua (1998), no primeiro Capítulo, o “estado de coisas” pode ser definido como algo que

causa insatisfação em um grupo de pessoas, mas não a ponto de sensibilizar os tomadores de decisões, fazendo-os incluir esta pauta no centro de suas agendas políticas. No entanto, em razão da obrigatoriedade definida por meio da promulgação do PNE 2014-2024, as discussões, em torno do PME do município, recebem destaque e passam a preocupar as autoridades, fazendo com que se torne prioridade na agenda governamental e transformando-se em um problema político: “Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se toma uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um problema político” (RUA, 1998, p. 06).

Em um esforço coletivo, a fim de que os municípios e estados de todo o país criassem seus planos de educação, o Entrevistado A afirmou que o governo federal criou, em Brasília, um assessoramento às equipes dos estados e municípios para que, cada um, conseguisse elaborar seu plano: “E aí a gente aprendeu uma metodologia e utilizou essa metodologia adequada, pegou essa metodologia que foi dada, e adequou o que nós já tínhamos”. (Entrevistado A).

Após esse movimento inicial de capacitação, por parte das equipes gestoras de cada estado e município, em resposta ao nosso roteiro de entrevista, que questionava como se deu o processo de elaboração/construção do PME, na rede, e se a SEMED, à época, ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola a trabalharem com o PME, o Entrevistado A pontuou que todas as escolas receberam um documento orientador e, também formação, através de reuniões com as equipes pedagógicas de todas as unidades escolares:

Teve um Documento Orientador, né, porque tem que ter um certo modus. Então, a gente chamou de Documento Norteador pra elaboração do Plano Municipal de Educação. E aí tinham algumas dicas de como fazer o encaminhamento, algumas sugestões. [...] nós fazíamos reuniões contínuas com a equipe pedagógica da escola, [...] a gente chamava de “grupos de trabalho” – com os orientadores (educacionais, pedagógicos), com os professores... quem também tava junto nisso, o sindicato também, então, teve uma importância também muito grande. (Entrevistado A).

Em diálogo com o Entrevistado A, o Entrevistado B reforça que ocorreram as orientações, por parte da SEMED, e traz, mais uma vez à cena, o assessoramento recebido por parte do governo federal, com capacitações e reuniões: “[...] A gente teve a Jane, que era alguém do MEC, que fez várias reuniões com os representantes. O SEPE participou dessas reuniões [...]” (Entrevistado B).

Sobre a participação do SEPE de Belford Roxo na construção do PME, do município, há de se destacar que o Sindicato esteve presente em todas as etapas: “A gente teve muito presente até porque, além da gente ser da Rede, né? É... e eu achava extremamente importante essa discussão... era necessário estar presente, até porque havia o receio que a Prefeitura embutisse uma série de coisas” (Entrevistado B).

Entretanto, apesar da mobilização de toda a rede municipal, incluindo professores, gestores, alunos e comunidade local, o processo de elaboração do PME passou por alguns entraves até a sua aprovação final. Os maiores desafios, também se deram por parte do poder público vigente:

Eu acho que o maior desafio foi na hora disso passar pela Câmara Municipal. Porque a gente tava, novamente, naquela mesma situação de 2012, onde você pensa num plano, você mobiliza, as pessoas estão engajadas, aí vai chegar lá na Câmara e aí os vereadores, são eles que fazem as leis, e não passa novamente. E aí, como é que a gente fica? [...] teve a Conferência – a Conferência também não foi uma coisa tão fácil, né? Queriam que a gente pegasse, pelo menos, alguns pontos e colocasse pra votação. Nós falamos: “Não! Vai ser item por item” [...] e o Documento saiu. O receio era esse Documento ir pra Câmara e ter modificações. Então, tava lá os professores, a Educação tava em peso e o SEPE também. Então, teve um momento onde alguns vereadores falaram assim: “[...] Esse Documento foi feito por um grupo de pessoas...” E o pessoal: “Não!” E chamavam o Sindicato, né? “E aí? Vocês discutiram, realmente?” E o pessoal... “Não... Discutiu, não discutiu?” “Discutimos!” Então, eles não tinham porquê falar (risos)... E aí foi... foi aprovado (Entrevistado A).

Ainda na fala do Entrevistado A, a adesão por parte das escolas e creches do município, para a discussão do PME, alcançou todas as unidades da rede: “Não teve nenhuma creche, não teve nenhuma escola [...] e aí todas participaram. Eu não tive nenhuma escola que não tenha participado” (Entrevistado A). No entanto, o Entrevistado B diverge de tal fala, apontando que, em algumas escolas, “era mais aquela coisa assim: ‘vai ter a reunião, o dia todo’. [...] Então, muitas vezes, vinha a diretora com uma ou outra orientadora, aquela coisa mais assim” (Entrevistado B).

Apresentados os movimentos para elaboração do PME/Belford Roxo convém, nesta etapa, dedicarmos especial atenção à construção de sua Meta 6. Assim, buscamos perceber, nas entrevistas realizadas, como se deu a criação das estratégias propostas e, por quais motivos, os aspectos relacionados à valorização

docente estão presentes nas estratégias da Meta correspondente à educação em tempo integral. Fizemos esta pergunta ao Entrevistado A. No primeiro momento, ele esclarece que a organização do PME do município seguiu a ideia de organização do PNE 2014-2024, o “caminhar das metas e de todas as estratégias, foi uma coisa parecida. Nós tínhamos um Plano Nacional de Educação, nós não podíamos fugir dele” (Entrevistado A), como já havíamos apontado no Capítulo 2.

Tal perspectiva, no entanto, é criticada pelo SEPE do município, que entende o PME final como um produto distante da realidade e anseios locais, em razão da preocupação em seguir os moldes do PNE: “O Nacional, ele veio de cima pra baixo; ele não foi um Plano construído com a Rede, diferente do que teve anos atrás” (Entrevistado B). O mesmo entrevistado continua, ainda, reforçando a crítica ao Plano Nacional: “E, a todo momento... todo mundo dizia: ‘Oh, vocês têm que se reportar ao Plano Nacional’ [...] E havia essa crítica em alguns itens do Plano Nacional”. Ainda, segundo o entrevistado B, o SEPE chegou a elaborar propostas e levar para os fóruns de discussões do PME; no entanto, sem muito sucesso.

Diante dos fragmentos e de situações apresentadas acima, percebemos os limitadores impostos pelo PNE na medida em que se torna, para o município, o único “norte” a ser seguido. Assim, dialogando com Barroso (1996), fica claro que a autonomia municipal, neste caso, se trata de uma “autonomia construída”, já que o município recorre a pressupostos já decretados por instâncias superiores. Para o autor, a chamada “autonomia construída” corresponde ao:

[...] jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios (BARROSO, 1996, p. 185).

Partilhando de tal concepção, a autonomia se configura como expressão social e política resultante da articulação dos atores sociais dentro de uma organização. Deste modo, ao se pensar em uma política pública educacional local, esta deve ser fruto de seus próprios debates e questões particulares, refletindo suas necessidades e projeções. Do contrário, o acolhimento irrestrito de uma estrutura superior, pensada no contexto da macropolítica, resulta em metas de difícil materialização pelas organizações locais. Em nosso caso de investigação, Belford Roxo traduz, em seu PME, as Metas 12 e 13, tal qual o PNE as apresenta. Ao se

referirem à ampliação de matrículas do nível superior e do quantitativo de Mestres e Doutores para atuação no mesmo nível de ensino, sequer foi discutido se tal atribuição é responsabilidade dos municípios brasileiros!

Inquieta-nos pensar que as Metas expressas no PME/Belford Roxo seriam, então, resultantes de um preposto maior, no caso, o PNE 2014-2024. No entanto, a Meta 06, ao contrário dessa reflexão, embora análoga em alguns pontos a esse documento, diverge dele em boa parte de estratégias, como já explanado neste mesmo Capítulo.

Assim, no que se refere à presença de aspectos comuns à valorização docente na Meta 06, o Entrevistado A expõe que, em síntese, não foi algo planejado ou fruto de debates entre os envolvidos:

Foi uma coisa de necessidade. Como pensar educação integral... Como que você vai pensar em colocar os alunos, no mínimo 7 horas, dentro, né, dentro ou fora, né? [...] Como é que você fazer isso, pensando também em Belford Roxo, se você não pensa que você precisa ter outros atores que não seja só o professor, né? Como é que você vai pensar em educação integral só pensando nos atores que nós, em Belford Roxo, temos, que é o professor de português, que é o professor de matemática... Você precisa ter outras pessoas, né? Precisa ter outros atores: você precisa ter a música, você precisa ter a informática, é... você precisa que esses profissionais, né, que aqui estão, que eles possam entender melhor o que é educação integral, então, você precisa ter formação pra eles, não é? Você precisa valorizar também, a nível acadêmico [...] você precisa ajudar esse professor também a entender o que é a educação integral, então, você precisa valorizar ele de alguma forma. E isso acabou indo também pra educação integral [...] Como é que você vai pensar educação integral sem pensar em valorizar o profissional? Não tem como! (Entrevistado A. Grifo nosso).

O fragmento apresentado, mais uma vez, traz a confusão que, comumente, acontece no que se refere às diferenças entre educação integral e educação em tempo integral. Quando a pergunta se refere à educação em tempo integral, as respostas vêm articuladas à educação integral, como se fossem uma única proposta. No entanto, ainda que de maneira contraditória, revela-se a tradução do Plano Nacional no Municipal, respeitando-se as particularidades próprias para alcance da Meta através de estratégias peculiares.

Ainda sobre o último fragmento analisado, fica evidente, na fala do entrevistado, a preocupação de se estabelecer conexão entre a valorização docente como caminho para a implementação de uma proposta de educação integral,

trazendo à luz elementos como a formação acadêmica do docente. Destaque-se também que, para uma proposta de educação de tempo integral, é imprescindível um projeto de educação mais amplo, que contemple o ser em suas variadas dimensões, extrapolando os limites de apenas ensinar português e matemática.

Corroborando com os princípios da educação em tempo integral, que excede os prepostos tradicionais de ensino – focado em códigos e linguagens e puramente preocupado em somente ampliar o tempo dentro da escola, o Entrevistado B expõe que a educação em tempo integral:

[...] é extremamente importante; o problema é que... (a gente vai bater de novo). Nós não temos estrutura física, estrutura pessoal para tal [...] Então, essas discussões também parte pra que tipo de escola. Primeiro, que a gente tem que entender que escola nós queremos. Acho que é fundamental entender isso [...] E pensar numa discussão de infraestrutura, que nós não temos! E isso, é em qualquer escola da Rede! [...] A escola integral, ela é um estudo que tem que ser feito e implementado bem devagar. Que seria uma escola integral? Seria uma escola, que tá ali oferecendo, oportunizando a todos os alunos uma educação integral. Onde ele vai ter música, natação... Uma infraestrutura que você mal consegue, ainda de “cuspe e giz”, com iluminação precária, falta alimentação, falta profissionais da educação, seja professores de várias disciplinas, como você quer incluir uma educação que seja integral? (Entrevistado B).

Embora o Entrevistado B, apresente uma compreensão mais clara da complementaridade e da diferenciação entre educação em tempo integral e educação integral, há de se ressaltar que, especificamente em relação à Meta 6 e suas respectivas estratégias, o SEPE, de Belford Roxo, não teve participação em sua redação: “Que eu me lembro muito bem, assim, que a gente não pegou isso...” (Entrevistado B). Contudo, o Entrevistado B, assim como o Entrevistado A, compreende essas estratégias dentro da Meta de educação em tempo integral, como:

[...] uma necessidade para a implementação da educação integral. Agora, em outra parte, a gente vê também o anseio da categoria, ou seja, o desespero e qualquer lugar está sinalizando que, para ter uma educação de qualidade, tem que ter uma valorização dos profissionais que trabalham na educação (Entrevistado B).

Quanto ao entendimento, especificamente, no que tange à valorização docente, ambos os entrevistados concordam que se trata muito mais do que apenas uma boa remuneração:

[...] a valorização do docente perpassa, sim, pela questão financeira. A gente tem direito a ter um salário digno pelo muito que nós fazemos; isso é educação por amor, né? E aí perpassando tudo isso tem a... a questão acadêmica que também é muito importante pra mim, sabe? (Entrevistado A).

O SEPE entende que a valorização docente é salário reajustado todo ano, [...] condições de infraestrutura e condições pedagógicas para o desenvolvimento e o primordial: é um terço, que é lei, da carga horária para que o profissional, o professor, possa gerir para o seu trabalho melhor, preparar sua aula, de uma melhor maneira, uma melhor forma para poder aplicá-la. [...] outra discussão que eu acho que é fundamental essa valorização: se aquele profissional ele consegue estar em uma única unidade escolar porque isso valoriza, isso faz com que esse profissional tenha uma dedicação muito maior e isso ajuda também a sua formação pedagógica [...] Tudo tá relacionado. E não adianta eu ter a melhor formação acadêmica, se eu não tenho uma sala de aula adequada pra isso. (Entrevistado B).

Os fragmentos examinados dialogam com as discussões traçadas em nosso capítulo anterior, esclarecendo que a valorização docente se baseia na indissociabilidade de três dimensões da profissão, que consiste em formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho (PIOLLI, 2015).

Na esteira do nosso trabalho, as vozes dos entrevistados abrem caminho para o questionamento de como a valorização docente pode contribuir para o alcance da educação em tempo integral. Neste quesito, duas falas se destacam:

Ela é primordial! E aí, eu volto, novamente, à questão da valorização, né? Valorização docente perpassando pela questão financeira [...] E também por essa questão acadêmica (Entrevistado A).

A gente falou também agora dessas três questões: a questão da infraestrutura, a questão pedagógica, né, e a questão salarial [...] O dia que você valorizar o salário aliado à infraestrutura, você vai ter uma escola com tempo integral. O professor vai até ficar... vai se envolver melhor dentro da unidade e da comunidade. Porque também não adianta... Você põe tempo integral e, se você não dá todo esse mecanismo, o que que a gente vai ter ali? (Entrevistado B).

As narrativas e a conseqüente análise dos fragmentos anteriores convergem para a proposição de que a valorização docente, em sua essência, embora considere fatores objetivos (como, por exemplo, condições de carreira e estrutura/condições de trabalho), seu conjunto influencia no desenvolvimento da

atividade docente, estabelecendo conexões, ainda que de maneira subjetiva (OLIVEIRA, 2010b). Deste modo, torna-se evidente que os sentidos da valorização docente, ainda que de maneira implícita, acenam para a possibilidade de interferência nas relações e processos, tanto de ensino quanto de aprendizagem, na medida em que as condições, as quais os docentes estão submetidos, incidem no exercício de sua profissão.

Nesse contexto, apresentados e discutidos os contornos que resultaram na elaboração do PME/Belford Roxo, em especial de sua Meta 6, as reflexões oriundas das vozes que nos serviram, desafiaram-nos a prosseguir, incorporando em nossa pesquisa também a perspectiva dos professores no que se refere à articulação da valorização docente à educação em tempo integral.

3.6 Vozes ocultas: o que os docentes da rede municipal de Belford Roxo pensam sobre valorização docente como instrumento para a efetivação de uma proposta de educação integral em tempo integral?

A partir das duas entrevistas realizadas, visando melhor compreensão de como seu deu a construção do PME 2015-2025, especificamente, sobre a presença de elementos comuns à valorização docente na Meta 6, as oitavas dos atores-alvo das diretrizes definidas pelo PME são essenciais ao nosso estudo.

Fundamentadas nas fontes teóricas selecionadas e nos resultados evidenciados nas respostas do questionário aplicado junto aos docentes, buscamos, nesta etapa, desenhar um esboço sobre o que os docentes do município de Belford Roxo entendem como valorização docente para, então, apresentarmos nossas análises no tocante a esta valorização, entendida como instrumento para promoção da educação integral em tempo integral.

Para delimitarmos a amostra utilizada na presente pesquisa, em um primeiro momento, buscamos identificar, junto à SEMED de Belford Roxo e, de acordo com os dados do Censo de 2019, a maior escola de cada subprefeitura do município a partir do número de alunos matriculados nesse ano letivo. Em seguida, para definição do perfil dos professores que seriam selecionados, conforme apresentado na Introdução, utilizamos os critérios de: i) docentes mais antigos da unidade e ii) que também tenham participado do processo de elaboração/construção do PME do município. Importa mencionar que os dados foram coletados entre novembro e

dezembro de 2019. Os dados apresentados, nesta Seção, contaram com a participação de professores das seguintes unidades escolares:

Quadro 17 – Unidades escolares da rede municipal de ensino de Belford Roxo, com professores respondentes ao questionário da pesquisa

SUBPREFEITURA	ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS EM 2019
Areia Branca	Escola Municipal Heliópolis	1.086
Lote XV	CIEP Municipalizado 027 Vinícius de Moraes	707
Nova Aurora	Escola Municipal Miguel Ângelo Leone	890
Jardim Redentor	CIEP Municipalizado 177 Constantino Reis	1.049
Parque São José	Escola Municipal Jorge Ayres de Lima	934

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A Seção 01 – Informações gerais, visou coletar informações sobre os respondentes. Nesta Seção, composta apenas por perguntas fechadas, do total de participantes, 10 (dez) responderam que são funcionários estatutários do município de Belford Roxo; 07 (sete) declararam que atuam como regentes de turma contra 03 (três), que alegam não estar nesta função, no momento. Do grupo de respondentes, 09 (nove) atuam há 20 anos ou mais no magistério e, apenas, 1 (um) participante declarou ter entre 10 a 15 anos de tempo de atuação no magistério.

Os achados revelam que somente 01 (um) dos participantes possui mais de uma matrícula em Belford Roxo. Dos 09 (nove) participantes, apenas um tem uma matrícula no município. A totalidade possui vínculo em outras redes de ensino, tanto particular quanto pública.

Para fins de nossa pesquisa, este último dado possui muito significado tendo em vista que os últimos estudos sobre a jornada de trabalho do professor têm apontado, que a jornada em uma única escola contribui para a melhoria de suas condições de trabalho. Neste sentido, trazemos, mais uma vez, as orientações contidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que propõe que a jornada de trabalho seja, preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais e que seja incentivada a dedicação exclusiva em uma única unidade escolar. De acordo com os dados mapeados, no que se refere à formação dos participantes, metade da amostra possui graduação em Pedagogia; 04 (quatro) possuem Especialização *Lato Sensu*, e 01 (um) afirmou ter graduação – Licenciatura.

A segunda Seção de nosso questionário, constituída por um misto de 02 (duas) questões fechadas e 02 (duas) abertas, versou sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo. Neste cenário, 07 (sete) dos participantes declararam que a SEMED ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola a trabalhar com o PME, ao passo que 03 (três) participantes responderam que não. Em seguida, uma pergunta aberta (com limite para até 250 caracteres, com espaço), buscou desvendar quando e por quanto tempo, essas formações ocorreram e, apesar das respostas revelarem que ocorreram formações, não há consenso quanto à duração. Vale a pena ressaltar que tal achado vai ao encontro e legitima as informações reveladas nas entrevistas com o responsável pelo acompanhamento do PME do município e com o representante do SEPE. Neste contexto, acrescentamos as elaborações dos participantes, destacando os registros de que “houve reunião e material explicativo para embasar o processo” (Participante 01) e do Participante 03, que reforça que “aconteceram algumas reuniões com representantes de todas as escolas”.

Quadro 18 – Respostas dos participantes à pergunta 2.2 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo

Pergunta 2.2	
Em caso positivo, quando e por quanto tempo essas formações ocorreram?	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
01	“Não sei precisar o tempo, mas, houve reunião e material explicativo para embasar o processo.”
02	“Um ano.”
03	“Aconteceram algumas reuniões com representantes de todas as escolas para discussão do PME elaborado pela SEMED, depois, esse documento foi para as escolas para serem discutidos e votados por discentes e docentes na U.E.”
04	“Não lembro.”
05	“No início do ano. Uma semana.”
06	“Não me recordo.”
07	“Não sei informar.”

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Contudo, ao perguntarmos sobre a participação na formação oferecida pela SEMED, somente 03 (três) respondentes disseram que participaram de algum tipo de formação. O restante da amostra – 07 (sete) – afirmou que não. No que se refere à forma como se deu a participação das escolas na elaboração do Plano Municipal de Educação, no ano de 2015, as respostas da pergunta aberta revelam

que houve participação de todas as unidades escolares avaliadas. No entanto, 03 (três) dos participantes relataram que essa participação ocorreu de modo pontual. O Participante 08 afirmou que “paramos somente um dia para analisar, discutir e enviar à SEMED”. Em tempo, o Participante 06 manifestou que foram escolhidas “algumas pessoas para participar dos fóruns e depois algumas questões foram discutidas na unidade, de forma superficial”.

Do mesmo modo, o Participante 03 corrobora, com essa visão, ao apontar que “pessoas escolhidas pela direção, participaram do fórum”. Neste sentido, com base nos registros, cabe-nos problematizar, ainda que de forma breve, acerca da provável gerência ou ingerência das direções escolares no processo de elaboração do PME do município em análise. Sob este viés, a fala dos participantes reforça a dificuldade das escolas em fazer a gestão de suas atividades, de forma essencialmente democrática. Estudiosos como Paro (2001), Lück (2013) e Gadotti (2013), ao tratar sobre o trabalho escolar participativo e democrático, apontam que este deve ser uma via que alcance todos os envolvidos na escola, de forma, que tal ação coloque em xeque possíveis ações autoritárias e controladoras por parte dos gestores escolares. Em atenção ao documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação, do MEC, verificamos que “quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação” (BRASIL, 2014, p. 12). Deste modo, ações verdadeiramente democráticas e participativas contribuem para que o documento seja mais fiel e próximo aos anseios e interesses da comunidade local, o que implica muito diálogo e reflexão por parte de todos da escola, sem restrição.

Quadro 19 – Respostas dos participantes à pergunta 2.4 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo.

Pergunta 2.4	
Como se deu a participação da sua escola na elaboração do Plano Municipal de Educação, em 2015?	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
01	“Através de reuniões na escola.”
02	“Por meio de grupo de estudos.”
03	“Pessoas escolhidas pela direção participaram do fórum.”
04	“Reunião periódica na Unidade.”
05	“O plano foi discutido e votado em reuniões, a partir de um Plano elaborado pela SEMED.”
06	“Escolheram algumas pessoas para participar do fórum e, depois, algumas questões foram discutidas na unidade, de forma superficial.”

07	“Foram feitas reuniões e foram feitas sugestões e foram enviadas à SEMED.”
08	“Paramos somente um dia para analisar, discutir e enviar para SEMED.”
09	“A contribuição de nossa escola se deu através da elaboração de documento contendo as discussões acerca da possibilidade de implantação de acordo com a realidade local e possibilidade de efetivação das metas para que se busque uma educação básica de qualidade para nossos alunos bem como condições reais de trabalho para os docentes em consonância com o Plano Nacional de Educação.”
10	“A participação foi efetiva! Um grande contingente de Professores esteve presente, optando os itens abordados.”

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os resultados da segunda parte de nosso questionário, de forma inevitável, nos levam a fazer articulações com as entrevistas realizadas na Seção anterior. Fica evidente a participação das unidades escolares, mas da mesma maneira também, fica clara a crítica levantada pelo representante do SEPE do município ao apontar que, muitas vezes, os debates foram feitos apenas para cumprir exigências da SEMED sem, no entanto, aprofundar discussões locais uma vez que todas as questões deveriam partir do documento construído pela Secretaria Municipal, por sua vez, originário do PNE 2014-2024. O Participante 05 diz que “o plano foi discutido e votado em reuniões, a partir de um plano elaborado pela SEMED”.

O cenário apresentado abre assim espaço para algumas discussões, convergindo no propósito de que o respeito aos pressupostos do PNE 2014-2024 não significa minimizar as demandas locais e abafar a autonomia dos municípios na formulação de suas políticas educacionais, materializadas em seus planos municipais. Ao contrário, o PNE pressupõe a unidade nacional e a preservação dos entes subnacionais, segundo as suas peculiaridades. Para tanto, Cabral Neto, Castro e Garcia (2016) reforçam que os PMEs precisam possibilitar uma reflexão acerca de sua realidade educacional, com vistas à melhoria da educação básica. Logo, concluímos que um processo de elaboração/construção de um plano municipal requer a participação coletiva e democrática de todos aqueles que serão afetados pela política a ser estabelecida, como forma de fortalecimento da sociedade e com vistas a estabelecer uma nova realidade, que seja capaz de mitigar problemas e desigualdades locais.

Entendemos que a formulação de políticas educacionais excede os limites de um universo micro, elevando a uma ampla esfera dotada de questões complexas, em que a defesa de concepções variadas entra em disputa. Deste modo, como é concebida a educação em tempo integral na ótica dos professores de Belford Roxo, tendo a Meta 06 de seu PME, como ponto de partida?

Na Seção 03 do nosso questionário, as perguntas versaram sobre a educação em tempo integral. Nesta etapa, percebemos que metade dos participantes tem conhecimento de que o PME/Belford Roxo possui uma Meta específica para essa realidade ao passo que a outra metade declara desconhecer tal informação.

Entretanto, a amostragem nos revela um possível conflito acerca das concepções de educação integral e educação em tempo integral à medida que, também, metade dos participantes classifica a educação integral e a educação em tempo integral como propostas complementares; 04 (quatro) participantes declaram que as propostas são distintas e 01 (um) afirma que não há diferença entre as propostas. Dos participantes que apontaram que as propostas são distintas, fica evidente o entendimento confuso acerca do que vem a ser a educação em tempo integral. O descompasso sobre a concepção de educação em tempo integral, é notado nos registros, fruto de uma pergunta aberta (com limite de 250 caracteres, com espaço) cujas respostas reproduzimos no Quadro 20, a seguir:

Quadro 20 – Respostas dos participantes à pergunta 3.3 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo

Pergunta 3.3	
Caso você entenda que Educação Integral e Educação em Tempo Integral são propostas distintas, apresente, em poucas palavras, o que você entende por Educação em Tempo Integral.	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
01	“A educação em tempo integral está associada ao tempo que os alunos permanecem na escola, contendo currículo ampliado e aulas diferenciadas.”
02	“Promoção da educação em todas as dimensões, ou seja, desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e cultural.”
03	“A Educação em tempo integral atende o aluno sem que se faça necessário acréscimo de disciplinas das já existentes.”
04	“Aulas durante todo o dia.”

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base nos achados deste subtópico da terceira Seção, abrimos espaço para lembrarmos que, na perspectiva da educação integral, a concepção/conceito de educação em tempo integral acende inúmeros debates tendo em vista que alguns estudiosos defendem que a simples ampliação do tempo de aula não alcança os objetivos pretendidos para a educação integral, assim como há estudiosos que militam na defesa de que a educação em tempo integral não se dá somente nos limites físicos da escola (CAVALIERE, 2007).

Igual descompasso também é notado por meio das respostas apuradas em outra questão aberta (com limite de 250 caracteres, com espaço), quando perguntamos para aqueles que entendem educação integral e educação em tempo integral como propostas distintas, o que seria educação integral. Nesta etapa, os achados indicam que educação integral está relacionada à ordem do currículo e ampliação de disciplinas escolares, como podemos verificar no Quadro 21, abaixo:

Quadro 21 – Respostas dos participantes à pergunta 3.4 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo

Pergunta 3.4	
Caso você entenda que Educação Integral e Educação em Tempo Integral são propostas distintas, apresente, em poucas palavras, o que você entende por educação integral.	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
01	“Educação integral é viabilizar todas as disciplinas, buscando transmitir ao aluno mais conteúdos.”
02	“Na Educação Integral, há o compromisso de uma oferta diversificada de aprendizados, além das disciplinas já trabalhadas na escola.”
03	“Educação abrangente. Disciplinas fora do currículo, como: dança, música, prevenção às drogas e etc.”
04	“Educação integral trata do desenvolvimento integral do aluno em todas as dimensões, ou seja, compreendendo o desenvolvimento intelectual, cultural, social e emocional.”

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos 04 participantes que afirmaram que educação integral e educação em tempo integral são propostas distintas, apenas o Participante 04 entende a educação integral como aquela que “trata do desenvolvimento integral do aluno em todas as dimensões, ou seja, compreendendo o desenvolvimento intelectual, cultural, social e emocional”. Neste ponto, cabe-nos resgatar, que a ideia com que trabalhamos em nossa pesquisa dialoga com Coelho e Hora (2009) ao refletirem

que tal questão implica ir além dos conteúdos escolares e produções científicas, de forma a contemplar todas as dimensões e expressões humanas.

A terceira Seção ainda nos revela que nenhuma das unidades escolares de atuação dos participantes possui educação em tempo integral. Em paralelo, a totalidade dos respondentes considera que seu nível de formação é suficiente para atuação em uma escola desta natureza. Não obstante, quanto aos maiores desafios no que tange à materialização de uma proposta de educação em tempo integral no município, os participantes são unânimes em apontar ausência de estrutura física das unidades e escassez de investimento nas escolas.

Nosso último bloco de perguntas, foi estruturado para buscar informações sobre as condições de trabalho, remuneração e formação que os docentes possuem, dentro do município de Belford Roxo, além de tentar inferir se os respondentes observam a relação da valorização docente como possibilidade para a implementação de uma proposta de educação integral em tempo integral.

Os achados da Seção, revelam que 09 (nove) dos participantes classificam as condições de progressão de carreira oferecidas pelo município como insatisfatórias e 01 (um) afirma que as condições são satisfatórias. Acreditamos que muito deste posicionamento pode estar atrelado às modificações no Plano de Cargos e Salários, em que o averbamento por qualificação profissional foi congelado, bem como transformado o triênio em quinquênio, conforme já citamos ao longo do estudo; 08 (oito) dos participantes não consideram sua remuneração adequada ao trabalho desenvolvido contra 02 (dois) que consideram a remuneração adequada. Quando perguntados sobre as condições de remuneração oferecidas pelo município, notamos que os percentuais de respostas se repetem tendo em vista que 08 (oito) declaram que consideram tais condições como insatisfatórias e 02 (dois) afirmam que são satisfatórias.

Nesse ponto, resgatamos que o último aumento da categoria ocorreu em 2015 (o aumento concedido, à época, foi de 7%), o que fere, em absoluto, as orientações previstas na Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que, em seu Art. 4º, inciso VI, propõe “assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal”.

Sobre a classificação das condições de trabalho ofertadas aos professores pelo município, 08 (oito) as consideram insatisfatórias contra 02 (dois) que

consideram as condições de trabalho satisfatórias. Na sequência, constatamos que 08 (oito) dos participantes afirmam que as condições físicas do seu trabalho são insatisfatórias e 02 (dois) afirmam o contrário. De posse do conjunto dos dois últimos resultados, ao cruzarmos os dados com as respostas da Seção anterior deste mesmo questionário, reforçamos que a posição dos respondentes leva em consideração a falta de estrutura física e material das unidades escolares do município. Perguntados se seu trabalho lhes dá sentimento de realização profissional, 06 (seis) responderam que sim contra 04 (quatro) que afirmam o contrário. De igual modo, 07 (sete) dos participantes classificam que não há reconhecimento de seu trabalho por parte da sociedade e 03 (três) afirmam que há reconhecimento; 08 (oito) dos respondentes afirmam que não se sentem valorizados pelo município de Belford Roxo contra 02 (dois) que alegam valorização.

A análise dos três últimos resultados nos remete às ideias de Oliveira (2010c) quando a autora faz conexões com o processo de construção histórica da profissão docente, sem desprezar o contexto socioeconômico a que a classe docente está submetida, aliado à visão que a sociedade tem acerca deste profissional da educação. Os achados reforçam a história de organização e constituição da carreira docente como profissão socialmente reconhecida e apontam que o magistério sempre “encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes a essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros” (OLIVEIRA, 2010c, p. 20).

Em relação ao nível de satisfação com seu nível de formação profissional, 07 (sete) dos participantes responderam que estão satisfeitos contra 03 (três) que se dizem insatisfeitos. Questionados se a SEMED proporciona algum tipo de formação continuada para os professores, metade dos respondentes afirma que sim e a outra metade afirma que não. A partir deste último resultado, perguntamos, em caso positivo, qual seria a regularidade destas formações. Verificamos 06 (seis) afirmativas de que as formações ocorrem uma vez ao ano contra 04 (quatro), que dizem que as formações ocorrem bimestralmente.

Os dados resultantes do último questionamento nos levam a tecer análises que dialogam com as críticas apresentadas no capítulo anterior, quanto à ideia de formação continuada. Diante das respostas, entendemos que as formações continuadas oferecidas aos professores em muito se aproximam de ações

pontuais, distantes do que Oliveira (2010b) denomina formação continuada. Para a autora, tal formação excede os limites de tão somente coadunar teoria e prática docente diária, ampliando a discussão ao incluir relações e condições de trabalho a que são submetidos os docentes.

Ainda na última Seção do nosso questionário, buscamos entrelaçar a valorização docente à educação integral em tempo integral. Deste modo, perguntamos se os participantes entendem a valorização docente como possibilidade para a implementação de uma proposta de educação integral em tempo integral. Em resposta, verificamos que 09 (nove) dos participantes afirmam que sim e 01 (um) entende que não. Na mesma esteira, questionamos se os professores participantes possuem conhecimento de que a Meta 06 do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo contempla aspectos de valorização docente e notamos que 07 (sete) afirmam possuir esse conhecimento contra 03 (três) que alegam desconhecer tal informação. A última pergunta aberta de nosso questionário pediu que os participantes descrevessem, em poucas palavras (até 400 caracteres, com espaço), o seu entendimento sobre valorização docente. No quadro abaixo, apresentamos as elaborações, quanto ao questionamento, tecidas pelos docentes respondentes:

Quadro 22 – Respostas dos participantes à pergunta 4.14 do questionário aplicado aos docentes do município de Belford Roxo

Pergunta 4.14	
Descreva, em poucas palavras, o que você entende por valorização docente.	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES
01	“Condições de trabalho e salário digno.”
02	“Compreender o quantitativo de discentes em sala de aula; subsidiar o planejamento com cursos de formação, priorizando nos atualizar sobre o universo da inclusão; adequar salário, difícil acesso e acessibilidade.”
03	“Não falo apenas de remuneração justa, mas de condições de trabalho dignas para uma educação de qualidade.”
04	“Plano de cargo e salário, ambiente físico adequado e material tecnológico.”
05	“Melhores condições de trabalho com melhores escolas em termos físicos e pedagógicos, onde a Secretaria de Educação se faça mais presente. Maior oportunidade de formação continuada entre outros.”
06	“Condições de trabalho, condições físicas das unidades e remuneração digna.”
07	“Nós educadores transformamos as informações em conhecimento e também formamos cidadãos e nossa valorização é limitada.”
08	“O docente possuir uma data base salarial. Possuir auxílio

	transporte. Material para trabalhar. Possuir uma quadra na escola e etc.”
09	“A valorização docente perpassa a valorização salarial, engloba além dessa questão a oferta e reestruturação da formação inicial e continuada, boas condições de trabalho e progressão de carreira, cumprimento de 1/3 da carga horária para planejamento com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e conseqüentemente a melhoria da educação como um todo, pois qualquer tentativa de melhorar o sistema educacional que não inclua valorização docente terá resultados limitados.”
10	“Pessoalmente, sou pouco exigente! Por apreciar muito o que faço, me sinto valorizada quando consigo arcar em dia com meus compromissos financeiros! Infelizmente, a atual gestão ainda mantém pendência de valores anteriores (o décimo terceiro de 2016). Isso me gerou dívidas que continuam em aberto até a presente data. Valorizar o docente, seria arcar com os compromissos combinados.”

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base nas unidades de registro evidenciadas, notamos que, grande parte das respostas, 09 participantes, remete a questões salariais e de remuneração. As condições físicas e estruturais de trabalho também são recorrentes e surgem em 08 (oito) das respostas, como se pode observar nos registros 01, 02, 03, 04, 05, 06, 08 e 09. Já a observância da formação, tanto inicial quanto continuada, aparece somente em 03 (três) das respostas como elemento da valorização docente, conforme registros 02, 05 e 09.

Ressaltamos que, para fins do nosso trabalho, o conceito de valorização docente harmoniza-se com as ideias de Oliveira (2010a), Piolli (2015), entre outros estudiosos mencionados ao longo do Capítulo 2, que entendem a temática como a união de esforços em um único sentido que englobe, sem hierarquia, a formação inicial e continuada dos professores, carreira e salários, além das condições dignas de trabalho. Neste sentido, discutir valorização docente nos leva a arenas que extrapolam os limites de uma discussão reduzida à questão da defesa por salário/remuneração digna.

Trazemos ainda que, de acordo com os registros da última questão, somente 01 (um) participante (09) elaborou opinião que dialoga com as bases teóricas de nossa pesquisa. Em tempo, sinalizamos também o registro do Participante 10, que sinaliza apenas a preocupação em receber sua remuneração em dia. A mensagem nos leva a rememorar a trajetória da profissão docente, já apresentada no segundo Capítulo, ao percebermos resquícios de uma ideia da docência sob a lente de um “chamado vocacional” e desenvolvido como “obra de amor ou sacerdócio”, difundida

desde o Brasil Colônia, além da discussão sobre a proletarização docente. Neste contexto, analisando a última questão, percebemos o esvaziamento do autocontrole sobre o trabalho docente, colocando a ratificação de uma imagem que pressupõe não serem necessários bons ganhos econômicos.

As análises de nossos achados apontam que os limites entre a concepção de educação integral numa perspectiva emancipadora e educação em tempo integral são ainda incipientes para os docentes. Na mesma via, há evidências sobre a ideia da educação integral arraigada a pressupostos comuns à concepção contemporânea em que se preconiza a proteção social dos alunos (GUARÁ, 2009), além da forte referência à ampliação do tempo como instrumento para mais trabalho com os mesmos conteúdos escolares (CAVALIERE, 2009a).

As reflexões que englobam a complexa relação entre educação integral em tempo integral e a valorização docente avançam ao lembramos que Paro (2009) revela que a educação, em seu sentido geral, somente pode ser integral ou nem educação será. Nesta teia, tendo como ponto de partida e base a concepção sócio-histórica de educação integral, ampliamos ainda mais a nossa discussão, ao acrescentar a ampliação da jornada escolar e a valorização docente, ao passo que, nas palavras de Mancebo (2010), questões como remuneração, salário e formação, além de condições físicas e estruturais de trabalho (incluindo-se recursos materiais e equipamentos adequados) constituem fatores externos, porém, concretos e objetivos, que resultam na subjetividade do docente ao influenciar sua atuação (modo de ser e estar) e desenvolvimento de sua função.

Paradoxalmente, a valorização docente, entendida como o conjunto que alia remuneração, condições de trabalho e formação, ganha relevo e desponta como fundamental para o exercício do trabalho docente pautado em bases que consideram cada aluno como um ser único e multidimensional. Na mesma trilha, à medida em que a educação integral e a educação em tempo integral podem se complementar, a valorização docente surge como companheira essencial ao processo, ao passo que o conjunto de suas definições converge em um cenário educacional de plenitude para todos os envolvidos no dinâmico processo de ensino e aprendizagem, tanto para o docente quanto para o discente.

Ainda nesse ponto de nossa discussão, destacamos a importância da formação do docente em atuação na escola integral de tempo integral em razão da natureza peculiar que esse tipo de escola supõe. Entendemos que, de certa

maneira, o estranhamento por parte dos próprios professores quanto à estrutura e organização pretendidas por uma escola dessa natureza, na verdade, apenas denuncia as lacunas de sua própria formação:

[...] porque não teve, ele mesmo, uma formação profissional integral: arte, ética, ciência, estudo do folclore, estudo da diversidade, aspectos étnicos e religiosos das diferentes comunidades, esportes, filosofia, tecnologia, entre outros, e, no entanto, exige-se dele um agir na e para a educação integral. Na escola de tempo integral, muitas mudanças estão acontecendo, mas a natureza e a função social da escola e do trabalho docente não mudaram. (CURADO SILVA; ROSA, 2016, p. 129).

Nesse sentido, as bases que articulam a educação integral e a educação em tempo integral denunciam que não podem ser estabelecidas quando fundamentos básicos da valorização docente não são respeitados. Afinal, seria, no mínimo contraditório, pensar sobre uma educação integral em tempo integral se aquele que deveria ser o orientador do processo de ensino não possui respeitadas as garantias mínimas de suas condições de trabalho, formação e remuneração, além de ser esfacelado em seu cotidiano pedagógico, com demandas outras, alheias à sua função. Neste mesmo quadrante de discussão, Curado Silva e Rosa (2016, p. 129) reforça que a “educação integral dos alunos pressupõe [...] a superação da fragmentação do próprio ser humano [...]. Como pode o professor realizar uma educação integral se ele mesmo se encontra dividido”?

Desse modo, feitas as exposições e análises das vozes derivadas do nosso campo, na sequência, nos dedicamos a apresentar as considerações finais de nossa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a valorização docente sob a ótica da educação integral em tempo integral, a partir da Meta 06 do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Belford Roxo, exigiu-nos, inicialmente, pensar sobre os significados e implicações de uma política pública de educação tal qual o PME em questão.

Cientes da complexidade que envolve articular e conduzir as discussões em torno de valorização docente e da educação integral em tempo integral, nossa investigação tornou-se um grande desafio, tendo em vista a reduzida literatura que alcance a união destas temáticas, indissociáveis para a promoção de uma educação escolar em tempo integral, cujos pressupostos incluam o pensamento crítico e a emancipação a partir daqueles que atuam com os estudantes.

Nesse contexto, nosso estudo teve como objetivo analisar a presença de estratégias comuns à valorização docente na Meta 06 do PME/Belford Roxo na perspectiva de implementação da educação em tempo integral com vistas à educação integral. A fim de dar consecução à nossa investigação, nossos objetivos específicos se dedicaram a (i) analisar o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo no que se refere à implementação da oferta da educação em tempo integral e no que tange à relação com a valorização dos professores; (ii) conhecer e analisar, na perspectiva dos professores e por meio do acompanhamento do PME, de Belford Roxo/RJ, os desafios e condições de trabalho docente na perspectiva da educação em tempo integral; e (iii) refletir sobre a importância da relação existente entre a valorização docente e a implementação de uma proposta de educação em tempo integral, visando a uma proposta de educação integral de cunho emancipador.

Para tanto, perpassamos por estudos que levaram em consideração os desenhos históricos e culturais da trajetória docente; as discussões em torno dos sentidos da política; as distinções e possíveis complementariedades entre as concepções de educação integral e educação em tempo integral, acrescidas à amplitude da valorização docente como possibilidade para uma proposta de educação integral em tempo integral em perspectiva emancipadora.

Nessa etapa, trazemos alguns apontamentos como síntese dos diálogos, discussões e investigações elaboradas ao longo do nosso estudo, incluindo as descobertas do nosso campo, cientes também das possíveis incompletudes, comuns a toda pesquisa.

Na parte inicial do primeiro Capítulo, amparados pelas bases teóricas de Rua (1998), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), entre outros estudiosos, buscamos discutir os sentidos do que se denomina “política”, ampliando as discussões de modo a contemplar políticas públicas, políticas públicas sociais e educação e políticas públicas de educação em tempo integral. Constatamos que, no que tange às políticas de educação em tempo integral, tem sido recorrente sua associação à visão de “proteção social” dos alunos (GUARÁ, 2009), o que, em tese, acaba por reduzir e esvaziar a função e os sentidos naturais da educação escolar, limitando o espaço formal de ensino a um lugar de acolhimento dos alunos em condições sociais de risco e vulnerabilidade, sobretudo, se pensarmos sob a ótica da educação integral.

Ainda no mesmo Capítulo, com base em Coelho (2009a) e Cavaliere (2009a), entre outros estudiosos, marcamos as distinções entre educação em tempo integral e educação integral sob a lente das concepções histórico-social e contemporânea de educação, respectivamente, entendendo que a primeira concepção se alinha com o que acreditamos enquanto ideais de educação integral; no entanto, não desprezamos a concepção contemporânea, uma vez que não é possível desconsiderar outros formatos ou modelos quando se objetiva uma educação e ensino melhores, sobretudo, quando tratamos do precário sistema público educacional de nosso país. Neste cenário, que envolve limites e conflitos entre tais concepções, assim como, é evidente que as discussões, aqui tecidas, não esgotam as possibilidades de reflexões e críticas possíveis ao tema – seus entraves e desdobramentos –, fica claro que, sob a ótica da concepção contemporânea e o viés das políticas públicas sociais, a articulação entre educação integral e a educação em tempo integral pode ser uma alternativa interessante para a escola, tendo em vista que esse esforço permite, em tese, ampliar os espaços e tempos escolares, na medida em que “abre braços” para a expansão das ações/atividades que podem mobilizar as habilidades de aprender dos sujeitos.

Certas de nosso caminhar, o Capítulo seguinte nos levou a pensar nas tramas que devem ser desnudadas no tocante à docência na escola de tempo integral, com vistas a formação integral dos sujeitos. Apesar da escassez de referenciais específicos, que alcancem o pretendido em nossa pesquisa, Coelho, Hora e Rosa (2015) e Dewey (1979), entre outros estudiosos, apontam para caminhos que acenam que tanto a formação do aluno que frequenta uma escola em tempo integral

quanto o trabalho docente desenvolvido no ambiente escolar, deve ser intencional e recheado de sentidos e propósitos reforçados por um desenho curricular próprio, que disponha de atividades e metodologias com sentido para o aluno, levando-o ao pensamento crítico e coletivo, objetivando a sua emancipação e ciência de seus deveres e direitos na sociedade em que estão inseridos. No seio das discussões, a atividade docente intencional, acompanhada de uma formação docente também integral – intrínseca a um processo de autoformação e reelaboração constante dos saberes de sua própria prática e condições de trabalho adequadas –, desponta como elemento central na busca pela formação integral dos sujeitos.

A partir do referencial teórico e das contribuições de Nóvoa (1991), Oliveira (2010a, 2010b e 2010c) e Duarte (2013), em nosso Capítulo 2 – Valorização docente para quê? –, percebemos, por meio do panorama histórico sobre a docência que, no caso brasileiro, o cenário de desprestígio que assola os professores data desde a segunda metade do século XX, permeada por um conjunto de fatores sociais e políticos historicamente constituídos. As análises realizadas indicam um progressivo desprestígio social da carreira docente, marcada por questões relacionadas à expansão desordenada da oferta de cursos superiores de formação de professores, resultando num processo de massificação do ensino superior e procedendo a uma inevitável deterioração da carreira docente que caminha ao lado de um profissional fragmentado, desapropriado da sua força de trabalho e subordinado ao poder estatal que acaba impondo, sem respeitar alguns de seus direitos básicos constitucionais, que ainda seguem abafados e minimizados (como, por exemplo, o piso salarial nacional e o cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho dedicados a trabalhos extraclasse), o que reforça, cada vez mais, a proletarização dos professores.

Na segunda parte do mesmo capítulo, a discussão sobre a relação existente entre formação e valorização, como pontos que podem ser complementares indicam que as temáticas, quando inter-relacionadas, contribuem para a melhoria das condições do trabalho docente, inclusive, apontando novos caminhos para a prática docente. O cabedal teórico de Weber (2015) nos revela que a relação indissociável entre os sentidos da valorização docente e da formação docente (tanto inicial quanto continuada), requerem um esforço que envolve políticas de formação docente, acrescidas, em paralelo, a políticas de carreira que tragam discussões sobre remuneração e condições de trabalho.

A terceira parte do Capítulo, ao refletir sobre a questão da valorização/formação docente, expressa no PNE 2014-2024 por meio das Metas 15, 16, 17 e 18, evidenciam que, de acordo com as análises realizadas, somadas aos achados obtidos no último Relatório de Monitoramento do mesmo PNE, existe uma substancial lacuna entre o proposto para cada uma das complexas Metas e a realidade de nossa educação nacional. Não obstante, em síntese, nossas elaborações nos levam a perceber que os esforços engendrados por meio de políticas públicas educacionais para a formação e valorização dos profissionais da educação a fim de alcançar os dispostos nas Metas, em tela, e o conjunto de suas estratégias, ainda se mostram frágeis e incipientes uma vez que as ações destinadas à categoria não são capazes de velar pela garantia dos direitos legais instituídos através de ordenamentos jurídicos.

Na sequência, a quarta e última parte do Capítulo, dispõe sobre a valorização/formação docente no PME 2015-2025, de Belford Roxo. As análises decorrentes das observações, em um primeiro momento, indicam o acatamento à estrutura do Plano Nacional, denunciando que o documento municipal não possui uma identidade própria, o que pode ser apurado na medida em que algumas de suas Metas se dedicam a temas que sequer são de competência da esfera municipal, apenas por reprisar a redação do documento nacional.

As Metas 15 e 16, que tratam sobre formação, assim como a dupla de Metas 17 e 18, que se dedicam à valorização dos profissionais da educação, apontam para uma confusão dos sentidos atribuídos às questões de formação e valorização docente o que, para nós, revela acentuada desatenção municipal à categoria e indiferença aos seus anseios. Ainda no contexto do PME, o Relatório de Monitoramento sinaliza que a totalidade das estratégias sequer foi iniciada. Já em relação aos esforços para a Meta 17, apenas 05 (cinco) das suas 16 (dezesesseis) estratégias foram iniciadas; porém, longe de alcançar seus intentos no prazo determinado. Nossas reflexões ainda sinalizam que, tal qual o PNE, o PME/BR também apresenta fragilidades e políticas públicas inexpressivas, incapazes de alcançar as direções propostas, fortalecendo, assim, o desprestígio docente.

Por fim, no terceiro Capítulo, nossos esforços versaram sobre a análise da Meta 06 do PME sob a ótica da valorização docente, tendo em vista que a maior parte das estratégias possuem aspectos comuns a essa valorização e foi esse o motivo que despertou atenção a ponto de iniciarmos nossa investigação. No

contínuo de nossa pesquisa, à luz das vozes que se fizeram vivas em campo, percebemos que a presença de estratégias com redação mais próxima à questões de valorização docente do que à educação em tempo integral, embora não tenha sido fruto de um juízo elaborado, os envolvidos no processo de construção do documento municipal, ainda que sem consistência teórica que embasem suas falas, relatam o entendimento de que a educação integral em tempo integral só pode ser estabelecida se, de fato, houver profissionais qualificados para o exercício da função e de todas as especificidades que demandam uma escola de educação integral em tempo integral.

Em paralelo, as narrativas dos entrevistados e respondentes ao questionário revelam confusão conceitual no que se refere às diferenças e aproximações entre educação integral e educação em tempo integral. Os achados do campo também mostraram que existe o entendimento da valorização docente como caminho para a implementação de uma proposta de educação integral em tempo integral, reforçando a união entre formação docente inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho. No contexto de nossas análises, notamos que as condições de trabalho e remuneração a que os docentes são submetidos, interferem diametralmente nas relações de ensino e influenciam a (des)valorização docente; no entanto, os aspectos econômicos recebem mais destaque nas narrativas observadas, ainda que as discussões que envolvem condições de trabalho sejam vastas e complexas, justamente por absorver variadas dimensões que não se reduzem apenas a questões salariais (ARROYO, 2011b).

Diante do exposto, tendo como pano de fundo o PME/Belford Roxo e as discussões em torno de sua Meta 06, nosso estudo pretendeu perceber os sentidos da fusão da valorização docente com a educação em tempo integral a partir da ótica da educação integral em tempo integral. Ademais, buscamos tecer discussões sobre a relevância de políticas públicas educacionais, que possam alavancar as estratégias para alcance de cada Meta; no entanto, nos deparamos com inúmeras contradições e entraves para sua materialização, ideias fragmentadas em todo o PME, além de Metas e estratégias sem direções efetivas, tampouco políticas que possibilitassem a materialização de suas propostas.

Constatamos que a recente perda de direitos dos professores do município analisado tem gerado inúmeras insatisfações e desânimo profissional, além de significativo desprestígio social da categoria. Do mesmo modo, ainda que de

maneira implícita, as condições de trabalho insatisfatórias, tanto do ponto de vista que abarca as estruturas físicas e estruturais quanto de relações pessoais, denunciam uma constante desvalorização política e social dos profissionais docentes, influenciando no modo de estar e fazer de sua docência assim como na sua intencionalidade pedagógica.

E é justamente nesse ponto, que reside nossa crítica, pois, ao longo de nossa pesquisa, a literatura acadêmica nos alerta para a importância dos tempos, espaços e sujeitos em sua multidimensionalidade na efetivação de uma educação integral em tempo integral. Na medida em que condições mínimas de trabalho, remuneração e formação são silenciadas, fica cada vez mais distante o sonho de uma educação em tempo integral que se pretende integral; afinal, é no mínimo, conflitante formar integralmente sujeitos, se os seus formadores estão desconstruídos, a começar do esvaziamento da sua própria força de trabalho e histórica perda de prestígio social de sua profissão. Deste modo, entendemos que, para a implementação de uma educação integral em tempo integral, as políticas públicas educacionais destinadas aos docentes devem estar articuladas a bases que reverenciem a formação inicial e continuada, a remuneração e as condições de trabalho análogas ao que se objetiva oferecer aos discentes de uma escola integral em tempo integral.

Neste desfecho, cientes das muitas discussões que podem derivar de nossa investigação ao pensar sobre uma proposta de educação integral em tempo integral, convém enfatizarmos que sua essência só poderá ser alcançada se a integralidade de todos os sujeitos envolvidos no processo for preservada. Neste sentido, Curado Silva e Rosa (2016) aponta que, no tocante ao esperado para os fins de uma educação integral, espera-se que o professor, imbuído de sua função social, atue de forma intencional a fim de promover a emancipação dos estudantes.

Esclarecemos que nossa intenção não é responsabilizar o docente pelo insucesso dos discentes em razão de suas precárias condições de trabalho, mas sim, tornar sensível a importância de políticas públicas consistentes, almejando a valorização docente como caminho para a educação integral na escola de tempo integral. Do contrário, conforme denunciado por Oliveira (2010b, p. 13), poderíamos adotar a posição de que “tudo de ruim que existe na educação escolar é devido aos professores [...] ou que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso [...]”.

Por fim, esse destaque nos abre possibilidades para que, em voos futuros, possamos inferir sobre a organização do trabalho docente intencional em escolas de tempo integral com vistas à educação integral, de acordo com o grau de valorização docente a ele atribuído, segundo as políticas públicas de sua jurisdição (se é possível mensurar essa questão, ainda que de forma subjetiva).

Eis, então, um leque de caminhos e desafios para prosseguirmos em nossas reflexões e discussões, articulando educação integral em tempo integral e valorização docente.

REFERÊNCIAS

Aportes Bibliográficos

ABDALLA, Maria Fátima. Barbosa; MOTA, Sílvia Maria Coelho. A Escola de Tempo Integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 145-165.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo/Coleção Mundo Trabalho, 2005.

ARROYO, Miguel. González. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Conhecimento e inclusão social**: 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: UFMG, 2011a.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011b.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio-ago. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. **O Estudo da Escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. (Org). **O Estudo da Escola**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, jan/abr. 2016, v. 32, n. 1, p. 47-67. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62674>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CASTANHA, André Paulo. O ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, 2006, n. 11, p. 169-196. Disponível em: <file:///C:/Users/prime/Downloads/162-497-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CASTIONI, Remi. Relações de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CAVALIERE Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, out. 2007, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, 2009a, v. 21, n. 80, p. 51- 63. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/243>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b, p. 41-52.
COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos (UCDB)**, 2009, n. 27, jan./jun., p. 177-192. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011. **Cadernos ANPAE**, n. 11, 2011, p. 1-14. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins; ROSA, A. V. N. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, 2015, v. 16, n. 40, p. 155-173. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556>>. Acesso em: 21 out. 2019.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas.** Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, DP&A; FAPERJ, 2009, p. 89-110.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos.** 1 ed. Paraná: Editora CRV, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, jan.-jun. 2016, v. 08, n. 14, p. 119-134. Disponível em: <<file:///C:/Users/prime/Downloads/136-Texto%20do%20artigo-399-1-10-20180710.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 3 ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3 ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016a (Série PNE em Movimento, 1).

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, jan./jun. 2016b, v. 10, n. 18, p. 37-56. Disponível em: <file:///C:/Users/prime/Downloads/649-2047-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9Q5HTU>>. Acesso em: 21 out. 2019.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. O novo sindicalismo e os docentes. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FRABBONI, Franco. La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. In: VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIDSON, Eliot. **Profissão Médica**: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. Trad. André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: UNESP; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, 2000, v. 35, n. 3, p. 105-112. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey/i/pt-br>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009; 2013

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos de educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, abr. 2009 v. 22, n. 80, p. 65-81. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

GUILARDUCCI, Raphael Henrique Mota. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei**. 2019. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes-defendidas-em-2019>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

HELDER, R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, set./dez., 2015 v. 35, n. 97, p. 517-534. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000300517&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. **A Constituição histórica do processo de**

Trabalho Docente. 2008. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:SSxEtlfF8_yooM:scholar.google.com/>. Acesso em: 08 jul. 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, jul./set. 2012, n. 45, p. 91-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, mar. 2016, v. 46, n. 159, p. 38-62. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LOBATO, Iolene Mesquita; MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha. Docência na escola de tempo integral. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. 1 ed. GOIÂNIA: UFG, 2014, v. 1, p. 97-115.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MANCIBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. CD-ROM.

MARTINS, Flávia Silva. **Trabalho docente em escolas de tempo integral: “Olhares” a partir da política de turno único - município do Rio de Janeiro**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civil Brasileira, Livro 1, 1978.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, DP&A, 2009, p. 68-88.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, jul/set. 2012, n. 45, p. 137-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602012000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992, p. 105-196.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo**: questões contemporâneas. Salto para o Futuro, ano XVIII, boletim 22, 2008.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra – SINPRO. Parte 4. Porto Alegre: janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12897>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica as primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., 2004, v. 12, n. 45, p. 945-958. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, maio-ago., 2007, v. 28, n. 99, p. 355-375.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, 2010c, n. Especial 1, Editora UFPR, p. 17-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000400002>. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PACHECO, Suzana M. **Elementos para o debate necessário. Salto para o futuro: Educação Integral**. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 03-10.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**, São Paulo, 2008, v. 11, n. 12, p. 85-102.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2010, v. 26, n. 02, p. 135-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 out. 2019.

PARO, Vítor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 79-88.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.).

Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PARO, Vítor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, set. /dez. 2011, v. 16, n. 48, p. 695-716.

PENNA, M. **Exercício docente e relação com o conhecimento.** Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: FAPESP, 2011.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, mai. 2009, v. 3, n. 1, p. 154-161. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**, Campinas, set-dez., 2015, v. 35, n. 97, p. 483-491.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional:** uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO Maria Isabel Valadão (Org.). **O estudo da política:** tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Editora LDA, 1995, p. 63-92.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação vinculado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago, 2010, v. 15, n. 44, p. 380-393.

SCHEIBE, Leda. **O Processo de Formação Docente no Brasil**. 27 abr. 2016. Entrevista concedida a URI - Frederico Westphalen. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/site/noticia/2596/formacao-docente-e-tema-de-entrevista-de-leda-scheibe-a-uri>>. Acesso em: 19 out. 2019.

SEMZEZEM, Priscila; ALVES, Jolinda de Moraes. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, jul./dez. 2013, v. 16, n. 1, p. 143-166.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Priscilla Abrantes da. Território e política pública educacional: uma análise sobre o plano municipal de educação de Belford Roxo. 2019. In: **XIII ENANPEGE**. São Paulo, 2-7 de setembro de 2019, p. 1-13. Disponível em: <https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562555331_ARQUIVO_ENANPEGE_TERRITORIOEPOLITICAPUBLICA.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliação organizacional de Planos Municipais de Educação relativos ao PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional** (impresso), 2017, v. 28, p. 1-99.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, fevereiro de 2018, v. 12, n. 4, p. 1-18. Disponível em: <<file:///C:/Users/prime/Downloads/56378-227743-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

TONÁCIO, Glória de Melo; PICCININI, Cláudia Lino. Entre reformas políticas e a construção de um currículo para a formação de professores: a história se manifesta como farsa. In: X Seminário Internacional da Rede Estrado, Salvador (BA), 12 a 14 de agosto de 2014. **Anais**. Salvador (BA): microservice, 2014. CD-ROM, p.1-15. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/8/artigo_eixo8_273_1410894291.pdf>. Acesso em> 05 jan. 2020.

TONÁCIO, Glória de Melo; PICCININI, Cláudia Lino. Valorização dos Professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as)

profissionais de Educação. In: Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2017, v. 1, p. 59-84.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VASCONCELOS, Katia Regina Teixeira; BERNADO, Elisangela da Silva. Formação docente e escolas e(m) tempo integral: em busca de uma formação integral do professor. **XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, Paraná: PUCPR, 26 a 29/10/2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17793_7883.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VELLOSO, Lúcia. Reconstituição do curso de formação de professores dos CIEPs através das memórias dos ex-participantes. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (Org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes** (Impresso), Campinas, 2015, v. 35, p. 495-515.

Aportes Legais e Documentais

BELFORD ROXO (Município). **Lei Complementar n. 14, de 31 de outubro de 1997**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belford Roxo e dá outras providências. Câmara Municipal de Belford Roxo – Estado do Rio de Janeiro. 01 nov. 1997.

BELFORD ROXO (Município). **Lei Municipal n. 723, de 09 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Belford Roxo e dá outras providências. Câmara Municipal de Belford Roxo – Estado do Rio de Janeiro. 1998.

BELFORD ROXO (Município). **Portaria n. 45, de 28 de outubro de 2014**. Institui Comissão Técnica para organizar e adequar o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Belford Roxo. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo. Belford Roxo, RJ: SEMEST, 2015.

BELFORD ROXO (Município). Lei n. 1.529, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo – Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo. **Plano Municipal de Educação de Belford Roxo 2015-2025**. Belford Roxo, RJ: SEMEST, 2015.

BELFORD ROXO (Município). Portaria n. 21/SEMED/2017, de 21 de junho de 2017. Designa COMISSÃO COORDENADORA E EQUIPE TÉCNICA PARA MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Atos Oficiais**. Prefeitura Municipal de Belford Roxo, RJ, 2020. Disponível em: <<https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/atos-oficiais/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BELFORD ROXO (Município). Lei Complementar n. 204, de 13 de abril de 2017. Revoga dispositivos das Leis Complementares nos. 116/2011, 128/2012, 129/2012, 121/2012, 132/2012, 148/2013, 154/2013, 145/2013, 173/2015, 174/2015, 175/2015 e altera o artigo 68 da Lei Complementar 14/1997. Câmara Municipal de Belford Roxo. **Atos Oficiais**. Prefeitura Municipal de Belford Roxo, RJ, 2020. Disponível em: <<https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/atos-oficiais/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BELFORD ROXO (Município). Portaria n. 04, de 27 de janeiro de 2020. Processo Seletivo Simplificado nº 001/2020 para Contratação Temporária. Secretaria Municipal de Educação. **Atos Oficiais**. Prefeitura Municipal de Belford Roxo, RJ, 2020. Disponível em: <<https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/atos-oficiais/>>. Acesso em: 15 dez. 2019

BRASIL. **Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988**. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação (PME)**. Elaboração: Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Decreto n. 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 [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14. Nov. 2007.

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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n^o10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n^{os}9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21.06.2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Lei n^o 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 União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Decreto n. 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 [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n^o 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 [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 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 6^o da Lei n^o 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8^o, § 1^o, e 67 da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n^o 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 maio 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Manual passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento-Final da Conae**, Brasília, 19 a 23 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-030720>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRASIL. Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/4.pdf?291302463>. Acesso em: 05 jan. 2020.

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista com o profissional da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, responsável pela elaboração e acompanhamento do Plano Municipal de Educação

DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

01 - Idade:

02 - Formação:

03 - Tempo de atuação na rede:

04 - Tipo de vínculo com a rede (contratado, estatutário ou cargo em comissão)?

05 – Em que momento o município de Belford Roxo começou a pensar sobre Educação em Tempo Integral? Como se deu este processo? O município possui uma proposta de Educação em Tempo Integral?

06 – Como se deu o processo de elaboração/construção do PME na rede? Há algum documento que evidencie esse processo?

07 – A SEMED ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola a trabalhar com o PME? Em caso positivo, quando e por quanto tempo essas formações ocorreram?

08 – Em relação à Meta 06 do PME, como se deu a criação das estratégias propostas? Por que aspectos relacionados à valorização docente estão presentes como estratégias relativas à Meta 06?

09 – O que você entende por valorização docente?

10 – Como a valorização docente pode contribuir para o alcance da Educação em Tempo Integral?

11 – Quais os maiores desafios enfrentados durante a elaboração do PME?

12 – Existe algum documento que informe o processo de acompanhamento do PME no município? Esse processo está acontecendo? Fale sobre ele.

PRISCILA MEDEIROS MOURA DE LIMA

(Pesquisadora e Entrevistadora)

APÊNDICE II**Roteiro de entrevista com o representante do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro em Belford Roxo – SEPE/BR, que atua em defesa dos direitos dos professores****DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO**

01 - Idade:

02 - Formação:

03 - Tempo de atuação na rede:

04 - Tipo de vínculo com a rede (contratado, estatutário ou cargo em comissão)?

5 – Há quanto tempo você atua na rede?

6 – Como se deu o processo de elaboração/construção do PME na rede?

7 – A SEMED ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola para trabalhar com o PME? Em caso positivo, quando e por quanto tempo essas formações ocorreram?

8 – O SEPE/PMBR participou, de alguma maneira, da elaboração/construção do PME?

9 – Qual o entendimento do SEPE/PMBR sobre a Educação em Tempo Integral no município de Belford Roxo?

10 – Qual o entendimento do SEPE/PMBR quanto às estratégias apresentadas na Meta 06 do PME de Belford Roxo?

11 – Observando a Meta 06 do PME de Belford Roxo, encontramos 04 estratégias relacionadas a aspectos de valorização docente. O SEPE/PMBR tem conhecimento de tais estratégias?

12 – O que o SEPE/PMBR entende por valorização docente?

13 – Como a valorização docente pode contribuir para o alcance da Educação em Tempo Integral?

PRISCILA MEDEIROS MOURA DE LIMA

(Pesquisadora e Entrevistadora)

APÊNDICE III
Questionário semiestruturado a ser aplicado aos professores da rede municipal de Belford Roxo que tenham atuado na condução do processo de elaboração do PME

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

SEÇÃO 01 – INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Em qual Subprefeitura você é lotado?

Subprefeitura - Areia Branca

Subprefeitura - Nova Aurora

Subprefeitura - Jardim Redentor

Subprefeitura - Lote XV

Subprefeitura - Parque São José

1.2 Em qual Unidade Escolar trabalha?

Sua resposta

1.3 Qual seu vínculo com a rede municipal de ensino de Belford Roxo?

Estatutário

Contratado

1.4 Você é regente de turma?

Sim

Não

1.5 Em caso positivo, você é regente de quantas turmas?

Uma turma

Mais de uma turma

1.6 Há quanto tempo atua no magistério?

1-5 anos

5-10anos

10-15 anos

20 anos ou mais

1.7 Há quanto tempo atua como docente na rede municipal de ensino de Belford Roxo?

1-5 anos

5-10 anos

10-15 anos

20 anos ou mais

1.8 Você tem mais de uma matrícula em Belford Roxo?

Sim

Não

1.9 Você possui vínculos com outras redes de ensino?

Não.

Sim, um vínculo (matrícula através de concurso público) em outra rede pública de ensino.

Sim, dois vínculos (matrícula através de concurso público) em outra rede pública de ensino.

Sim, um vínculo em instituição privada de ensino.

Sim, dois vínculos em instituição privada de ensino.

1.10 Qual a sua formação?

Curso Normal - Nível médio

Normal Superior

Graduação (Pedagogia)

Graduação (Licenciatura)

Graduação (outros)

Pós graduação Lato Sensu

Pós graduação Stricto Sensu (Mestrado)

Pós graduação Stricto Sensu (Doutorado)

SEÇÃO 02 – SOBRE A ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO (PME)**2.1 A SEMED ofereceu alguma orientação ou realizou alguma formação para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola para trabalhar com o PME?**

Sim

Não

2.2 Em caso positivo, quando e por quanto tempo essas formações ocorreram?

Sua resposta

2.3 Ainda em caso positivo, você participou da formação oferecida pela SEMED para auxiliar as equipes pedagógicas de cada escola para trabalhar com o PME?

Sim

Não

2.4 Como se deu a participação da sua escola na elaboração do Plano Municipal de Educação em 2015?

Sua resposta

SEÇÃO 03 – SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

3.1 Você tem conhecimento que o PME de Belford Roxo possui uma Meta específica para a Educação em Tempo Integral?

Sim
Não

3.2 Como você classifica a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral?

Propostas distintas
Propostas complementares
Não há diferença entre as propostas

3.3 Caso você entenda que Educação Integral e Educação Em Tempo Integral são propostas distintas, apresente em poucas palavras, o que você entende por educação em tempo integral?

Sua resposta

3.4 Caso você entenda que Educação Integral e Educação Em Tempo Integral são propostas distintas, apresente em poucas palavras, o que você entende por educação integral?

Sua resposta

3.5 A sua escola possui Educação Em Tempo Integral?

Sim
Não

3.6 Você considera que o seu nível de formação é suficiente para atuação em uma escola de tempo integral?

Sim
Não

3.7 Na sua opinião, quais os maiores desafios no que tange à materialização de uma proposta de educação em tempo integral no município de Belford Roxo?

Sua resposta

SEÇÃO 04 – SOBRE VALORIZAÇÃO DOCENTE

4.1 Como você classifica as condições de progressão de carreira oferecidas pelo município?

Satisfatório
Insatisfatório

4.2 Você considera sua remuneração adequada ao trabalho que você desenvolve?

Sim
Não

4.3 Como você classifica as condições de remuneração oferecidas pelo município?

Satisfatório
Insatisfatório

4.4 Como você classifica as condições de trabalho ofertadas aos professores pelo município?

Satisfatório
Insatisfatório

4.5 As condições físicas do seu trabalho são satisfatórias?

Sim
Não

4.6 O seu trabalho lhe dá sentimento de realização profissional?

Sim
Não

4.7 Como você classifica o reconhecimento de seu trabalho por parte da sociedade?

Reconhecido
Não é reconhecido

4.8 Você se sente valorizado pelo município de Belford Roxo?

Sim
Não

4.9 Você se sente satisfeito com o seu nível de formação profissional?

Sim

Não

4.10 A SEMED proporciona com algum tipo de formação continuada para os professores?

Sim

Não

4.11 Caso sim, com que frequência?

Mensalmente

Bimestralmente

Semestralmente

Anualmente

4.12 Você entende a valorização docente como possibilidade para a implementação de uma proposta de educação integral em tempo integral?

Sim

Não

4.13 Você tem conhecimento que a Meta 06 do Plano Municipal de Educação de Belford Roxo contempla aspectos de valorização docente?

Sim

Não

4.14 Descreva em poucas palavras o que você entende por valorização docente.

Sua resposta

Enviar

ANEXO I

Parecer de Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)⁵⁴



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO: A VALORIZAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Pesquisador: PRISCILA MEDEIROS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20430019.7.0000.5285

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.784.099

Apresentação do Projeto:

"O presente estudo tem por objetivo analisar o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, no que se refere a implementação da oferta da educação em tempo integral nesse município, especificamente no que tange a relação com a valorização dos professores."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Assim propomos como objetivo geral do presente estudo analisar o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo, no que se refere à implementação da oferta da educação em tempo integral nesse município, especificamente no que tange à relação com a valorização dos professores.

Objetivo Secundário:

Na sequência, a partir do objetivo geral traçado, apresentam-se como objetivos específicos: a) Analisar a valorização docente presente nas estratégias da Meta 06 no PME/Belford Roxo, na perspectiva de

Endereço: Av. Pasteur, 296	CEP: 22.290-240
Bairro: Urca	Município: RIO DE JANEIRO
UF: RJ	E-mail: cep@unirio.br
Telefone: (21)2542-7796	

Página 01 de 04

⁵⁴ Após a realização do Exame de Qualificação, a Banca Examinadora sugeriu alteração nos objetivos geral e específico, bem como no título do trabalho.

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.784.099

implementação da educação em tempo integral com vistas à Educação integral;

b) Conhecer e analisar, na perspectiva dos professores e por meio do acompanhamento do PME/Belford Roxo, os desafios e condições de trabalho docente, na perspectiva da educação em tempo integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os entrevistados poderão sentir-se incomodados com algumas perguntas, recusando manifestar sua opinião.

Benefícios:

Inicialmente, é importante lembrar que a temática da nossa pesquisa se refere a educação em tempo integral. Partindo desta perspectiva, é salutar refletir sobre as concepções de educação integral e em tempo integral, visto que a distância entre essas concepções influencia de forma direta o cotidiano escolar, interferindo na prática docente, sobretudo em relação ao desenvolvimento do seu trabalho e olhar para o educando. No entanto, a perfeita definição dos conceitos e sua consequente aplicação no cotidiano escolar devem ser observados, considerando a valorização docente como instrumento de alcance e efetivação da ampliação do tempo com fins a educação integral.

Desta feita, os benefícios da pesquisa residem na oportunidade de se perceber caminhos possíveis, tendo a valorização docente como impulsionadora da educação – integral – em tempo integral."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de ciência e cultura no que tange ao patrimônio do Rio de Janeiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Folha de rosto: adequada;

-TCLE: adequado

-Folha de anuência

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 3.784.099

-Cronograma

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há - Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420384.pdf	05/12/2019 09:16:09		Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevista.docx	05/12/2019 09:13:45	PRISCILA MEDEIROS DOS	Aceito
Outros	CartaDeAtendimentoAPendencia.docx	05/12/2019 09:10:54	PRISCILA MEDEIROS DOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	03/09/2019 00:15:25	PRISCILA MEDEIROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	folhaDeRosto.pdf	03/09/2019 00:13:17	PRISCILA MEDEIROS DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/09/2019 00:12:14	PRISCILA MEDEIROS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CronogramaExecucao.docx	01/09/2019 19:15:42	PRISCILA MEDEIROS DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	01/09/2019 19:13:22	PRISCILA MEDEIROS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FR_Priscila_11998077705.pdf	28/08/2019 23:58:57	PRISCILA MEDEIROS DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.784.099

RIO DE JANEIRO, 19 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Rosâne Mello
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

ANEXO II
Tabela salarial vigente, em 2019, dos profissionais da educação do município de Belford Roxo⁵⁵

Obs.: considerando o último reajuste para a categoria que ocorreu em 2015

TABELA SALARIAL / Magistério 2015

Reajuste de 7%

REFERÊNCIA	NÍVEIS	A	B	C	D	E	F
1	0 - 5 anos	1.478,04	1.565,31	1.596,83	1.673,45	1.745,19	1.820,57
2	5 - 10 anos	1.540,01	1.596,83	1.673,45	1.745,19	1.820,57	1.839,66
3	10 - 15 anos	1.596,83	1.673,45	1.745,19	1.820,57	1.900,33	1.982,73
4	15 - 20 anos	1.673,45	1.745,19	1.812,28	1.900,32	1.982,73	2.069,91
5	20 - 25 anos	1.745,19	1.812,28	1.899,65	1.985,17	2.069,91	2.187,35
6	25 - 30 anos	1.812,28	1.899,65	1.982,26	2.069,55	2.159,72	2.534,15

Salário Inicial PII: R\$ 1.478,04

Salário Inicial PI: R\$ 1.673,45

TABELA CATEGORIA

CATEGORIA FUNCIONAL	SITUAÇÃO ANTERIOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEL DE CARREIRA
PII	Classe II, Nível II	Formação de Professor	A
	Classe II, Nível I	Estudos Adicionais	B
PI	Classe I, Nível II	Licenciatura Curta	C
	Classe I, Nível I	Graduação	D
Pós-Graduação			E
Mestrado			F



Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - Núcleo Belford Roxo

⁵⁵ Tabela e informações fornecidas pelo representante do SEPE de Belford Roxo.

ANEXO III
OFÍCIO DO SEPE/BR À PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO

Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro.
 NÚCLEO BELFORD ROXO



Belford Roxo, 31 de Outubro de 2019.

OFÍCIO Nº 54 /SEPE/BRX/0 /2019

Srº

Denis de Souza Macedo

MD. Secretário Municipal de Educação de Belford Roxo

em 31/10/19
Denis de Souza

Em reunião realizada no dia 31 do corrente mês, entre a SEMED na representação do Senhor Secretário Denis Macedo e o SEPE Belford Roxo - Sindicato Estadual Dos Profissionais da Educação.

O SEPE BELFORD ROXO qual apontaram para o Sr. Secretário **Denis Macedo**, a necessidade urgente de respostas referente a PAUTA dos Profissionais da Educação, segue abaixo:

- 1 – Data do pagamento de 1/3 Férias dos Funcionários;
- 2 – Décimo Terceiro de 2016 e 2019;
- 3 – 1/3 do planejamento -- Lei nº 11.738, 1/3 de planejamento atividades extraclasse;
- 17.11. Assegurar, a partir do início do ano letivo de 2020, o planejamento dos profissionais do magistério de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, correspondendo a um terço da jornada, a partir da aprovação deste Plano. Devendo atender às determinações do C.M.E.B.R – Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo. – Lei 1529 de 24 de Junho de 2015/ PME;
- 4 – Pagamento do Resíduo do FUNDEB e regularização dos valores;
- 5 – Retorno do Auxílio Transporte em forma Modal;
- 6 – Sobre Dificil Acesso;
- 7 – D.Js/2016;
- 8 – Eleições para direção das U.Es – data;
- Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
- 19.1. Buscar a adequação da Lei Orgânica Municipal no que se que trata de fixar regras claras, considerando a democracia para o processo de escolha dos gestores de cada unidade escolar, tendo como premissa sua qualificação acadêmica e desempenho, mediante consulta pública à comunidade escolar. 19.2. Assegurar condições, para efetivação da Gestão Democrática da educação com Consulta a Comunidade para gestores, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico, a partir de 2016. – Lei 1529 de 24 de Junho de 2015/ PME;
- 9 – Descongelamento do Plano de Carreira dos funcionários administrativos;
- 10 – As 3 (três) parcelas restante das Aposentadas(os) e Pensionistas, referente ao ano de 2016;
- 11 – Calendários de pagamento do Servidor Público de Belford Roxo (Aposentadas e Ativos).

12- Retorno do Rapam ao Sindicato dos filiados.

13. Suspensão do turno intermediário. ←

14- liberação dos facemes de aposentadoria.

15- concurso.

Aráriso Genivalves de Souza
 DIREÇÃO DO SEPE BRX

