

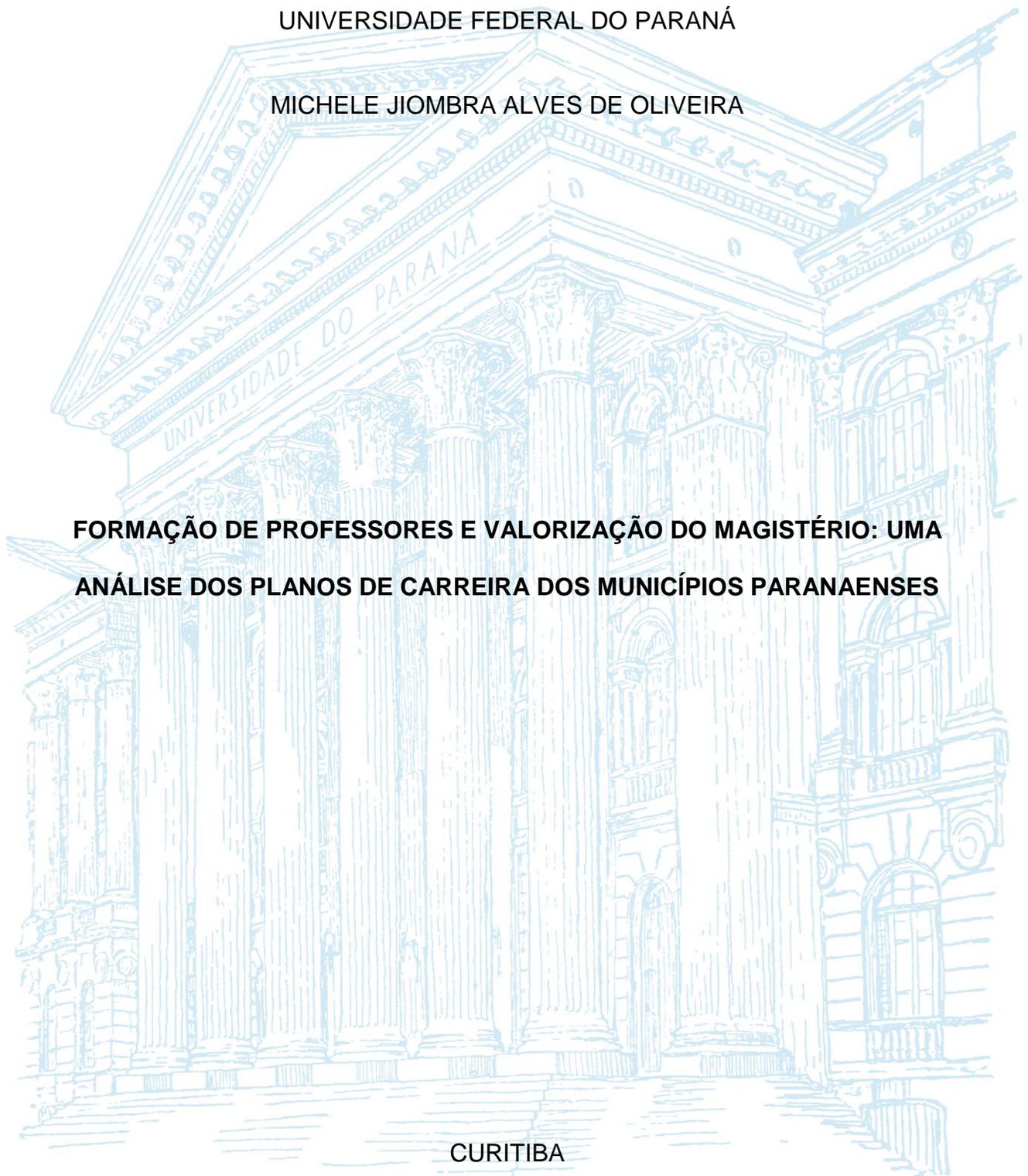
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELE JIOMBRA ALVES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA
ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES**

CURITIBA

2018



MICHELE JIOMBRA ALVES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA
ANÁLISE DOS PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^a Doutora Andrea Barbosa Gouveia.

CURITIBA

2018

A todos àqueles que ousam lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer a minha mãe, Antonia Jiombra, por todo o seu esforço, amor e dedicação integral para com meu irmão e eu. Lembro de ouvir desde pequena sobre a preciosidade que é adquirir conhecimento, como a única coisa realmente minha é o estudo. Sem você, eu provavelmente não teria nem começado, mãe. Obrigada por fazer o melhor possível com o que nós tínhamos.

Ao meu irmão, que no alto dos meus seis ou sete anos me levou a Universidade Federal do Paraná para assistir uma aula no curso de Física. Daquele dia até aqui, me apaixonei pelo que viria ser a minha Universidade também. A UFPR proporcionou muitos sonhos que continuam guiando-me hoje.

Agradeço imensamente a minha orientadora de Iniciação Científica e de Trabalho de Conclusão de Curso, professora Dr^a Andrea Barbosa Gouveia. Eu nunca terei palavras o suficiente para expressar o amor, carinho e admiração que sinto por você! Por todas as vezes que não desistiu de mim (mesmo eu sendo provavelmente a orientanda que mais desafiou os prazos e metas). Obrigada por todos os momentos que me fez ir além quando nem eu mesma acreditava ser possível, por ajudar a construir uma pesquisadora, pedagoga e pessoa melhor. Apenas obrigada!

Agradeço de forma muito afetuosa todos os amigos e amigas de caminhada. Os abraços, risos e dias difíceis compartilhados fizeram com que o caminho se tornasse menos tortuoso. Obrigada por fazerem a diferença na minha vida e no mundo.

Um agradecimento político especial ao eterno Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a Presidenta Dilma Rousseff pelas políticas afirmativas implementadas em seus governos. Meu acesso à Universidade Federal do Paraná e a permanência dentro dela se fez muito a partir dessas políticas. Obrigada por tentarem construir uma educação menos desigual.

Por último e não menos importante, um muito obrigada a toda sociedade, em especial aquela parcela que nunca irá passar pelos bancos da Universidade, por financiarem minha educação. Foi e é por meio de muito trabalho pesado que a educação pública se constrói nesse país. Espero poder recompensar este trabalho com muita luta em prol de uma educação pública, de qualidade e um dia, universal.

Isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é,
ainda vai nos levar além.

Paulo Leminski

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Formação de professores e valorização do magistério: Uma análise dos planos de carreira dos municípios paranaenses” visa analisar as perspectivas de formação de professores como um dos aspectos que contribuem para a profissionalização, para tal, tem um eixo de discussão centrado na perspectiva político-histórica que permeia a profissão docente. O texto trata de legislações federais, estaduais e municipais em diálogo com a literatura pertinente ao tema, apresentando os dispositivos encontrados que se relacionam diretamente com a valorização dos docentes da educação básica em 200 planos de carreira de municípios paranaenses. Destaca-se aqui o foco no detalhamento de elementos contidos nos planos de carreira docente sobre a formação inicial e continuada de professores das redes de ensino dos municípios do estado do Paraná em um comparativo, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Ao todo, trabalhou-se com dados de 196 planos de carreiras que foram encontrados por meio da Rede Mundial de Computadores e registrados no Banco de Dados da Pesquisa “Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná”, de autoria da Prof^a Dr^a Andrea B. Gouveia. Como conclusão principal foi possível identificar que os planos de carreira privilegiam a formação de nível médio para a educação infantil e o nível superior para o ensino fundamental, o que ainda que siga a legislação federal, o faz oficializando uma desigualdade interna na profissão. Outro destaque é a presença mais freqüente de formação continuada no âmbito da especialização e a valorização de cursos de mestrados e doutorado concentrado em grandes centros.

Palavras-Chaves: Política educacional; formação de professores; valorização do magistério; carreira docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÕES	11
2.1 BREVE HISTÓRICO DA CARREIRA DOCENTE	11
2.2 A LDB 9394/1996 E AS QUESTÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE	15
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O que é e como se dá?	21
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	21
3.2 ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO: DILEMAS DA CARREIRA DOCENTE.....	35
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ E O IMPACTO NA CARREIRA	38
4.1 ORIGEM DA PESQUISA E MAPEAMENTO DE DADOS.....	38
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ.....	41
4.3 PROFESSOR X EDUCADOR.....	51
4.4 PLANOS DE CARREIRA MUNICIPAIS E O PLANO DE CARREIRA ESTADUAL: CONTRAPONTO PARA O DEBATE.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: HIPÓTESES PARA PENSAR ONDE, QUANDO E COMO VALORIZAR OS PROFESSORES	56
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

Formação de professores está essencialmente ligado a qualidade da educação, portanto discutir carreira docente a partir dessa faceta torna-se relevante quando estamos inseridos em um contexto social e político de perda de investimentos e retrocesso nos direitos já conquistados dos profissionais da área. Fundamental, diz-se que não se faz escola sem alunos, todavia, também não se faz escola sem professores. O sujeito docente ocupa um papel central no processo educativo, na gestão escolar, organização do trabalho, formulação de currículo, avaliações, estratégias e tudo que envolve não só o ambiente educativo, mas todos os aspectos de um sociedade que pretende-se construir por meio da educação. Por tanto, valorização profissional, seja ela por meios remuneratórios, de reconhecimento social, condições de trabalho ou formação, são essenciais para moldar e erigir o profissional docente.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as possibilidades de valorização docente a partir da perspectiva de formação como dimensão importante da profissionalização, inquirindo conquistas políticas, históricas e legislativas. Como objetivos específicos pretendem-se:

1. apresentar as possíveis diferenciações que ocorrem com a categoria de professores que atuam em diferentes etapas da educação básica que o município detém responsabilidade,
2. formular hipóteses explicativas para o contexto encontrado nas legislações municipais *versus* o contexto federal.

Neste conjunto de objetivos, almeja-se entender as relações de valorização - ou falta dela, no que é proposto em lei para a categoria docente, identificando os desafios e propondo reflexões sobre a temática.

Como metodologia de pesquisa, é utilizada a análise documental dos Planos de Carreira docentes dos municípios do estado do Paraná. Do corpo da lei, são utilizadas informações sobre a exigência de formação mínima para ingresso na rede pública e as alternativas de formações continuadas previstas no plano. Para construção da análise quantitativa, foi utilizado o Banco de Dados da pesquisa “Sindicalismo Docente e o Piso

Salarial Profissional no Estado do Paraná”, de autoria da Profª Drª Andrea B. Gouveia, onde constam 87 variáveis caracterizando cidades, docentes, organizações sindicais, renda per capita, jornadas de trabalho, formação, entre outras. Para este estudo, foram consideradas sete variáveis relacionadas à formação, sendo elas: “formação inicial prevista”, “progressão 1” equivalente à licenciatura, “progressão 2” equivalente à uma especialização, “número de especializações”, “progressão 3” equivalente ao mestrado, mestrado e doutorado juntos e “progressão 4” equivalente ao doutorado, além de um campo de observações para anotações de leis que sofriam um desvio significativo na informação que era esperada. Há ainda uma variável em relação ao tamanho populacional das cidades como variável independente para caracterização na análise.

A procura por estes documentos se deu via Rede Mundial de Computadores, em sites de prefeituras e órgãos legislativos oficiais de todos os municípios, além do uso do site *Leis Municipais* que concentra um número grande planos. É relevante relatar que a busca por estes planos possuiu diversas barreiras de acesso à informação. Muitos links encontravam-se desatualizados ou contendo erros, em muitos momentos constava o número da Lei, mas o mesmo não se encontra disponível. Alguns dos planos de carreira encontrados eram muito antigos, mostrando-se datilografados e escaneados, com escritos na borda do documento, o que dificultava a leitura do mesmo.

Sobre a revisão da literatura pertinente ao tema, foi utilizado o banco de dados *Redalyc* e *Scielo* a procura de referencial teórico que dialogasse e fomentasse o debate acerca de formação de professores, além do referencial teórico utilizado por autores principais como Dalila Andrade de Oliveira e Leila Scheibe. Inicialmente foram aplicadas expressões chaves como “formação de professores”, “plano nacional de educação 2014”, “política de formação inicial” e “trabalho docente” com um filtro de 10 anos. A filtragem inicial se dava pelo título que contivesse palavras próximas ao tema, após isso, o resumo dos trabalhos era utilizado como fator decisivo para o uso do texto.

A organização dos capítulos deste trabalho foi posta a partir de eixos temáticos, seguindo certa cronologia de tempo e lógica, contendo ao todo, três capítulos. O primeiro capítulo traz a contextualização do tema com o histórico da carreira docente, de profissionalização, de sindicatos da categoria e de legislações pertinentes,

explicitando concepções e ideias que servirão para a base de entendimento dos capítulos posteriores.

O segundo capítulo toma uma análise das metas do PNE (2014) procurando especificamente refletir sobre o diagnóstico das condições de formação no Paraná, aduzindo as diferentes concepções de formação encontradas na literatura disposta fazendo um paralelo com o que há de legislação federal atualmente, e propondo ainda uma reflexão sobre o atual contexto brasileiro de financiamento da educação pública.

O terceiro e último capítulo irá apresentar um mapeamento dos professores dos municípios do Paraná, propondo-se a apresentar uma caracterização do perfil desses docentes, expondo a luz do debate fatores que possam explicar as desigualdades de previsão de formação na carreira de professores de diferentes comarcas, além de um comparativo com o plano de carreira estadual.

2 HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÕES

2.1 BREVE HISTÓRICO DA CARREIRA DOCENTE

Refletir sobre carreira docente e observar sua historicidade, é algo que pode ser feito a partir de diferentes perspectivas e autores, os quais podem compor um conjunto de informações distintas uma das outras. Para tal reflexão, inicia-se aqui pela perspectiva histórica de formação acadêmica dos docentes.

Segundo Saviani (2009), é após o período de independência do Brasil que surge, de fato, questões que percorrem a temática de preparação formal de professores no país. O autor desdobra em seis momentos essa história de formação, sendo os principais e mais recentes:

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.144).

Foi a partir do decreto nº 1.190 de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se deu a referência de modelo de ensino para as demais instituições educacionais do país, como vai afirmar Saviani (2009). Esse modelo ficou popularmente conhecido como o esquema 3+1, onde os sujeitos cursariam três anos de disciplinas específicas da área de conhecimento escolhida e um ano de disciplinas didáticas que o preparariam para a docência nas Escolas Normais. Saviani vai ressaltar que

[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Essa perda de referência pode ser colocada como um fator de desprofissionalização, já que retirar as características que tornam o saber científico o desqualificava como um saber igualmente válido a outros cursos de nível superior.

O próximo período que o autor cita, é o momento em que há a substituição da Escola Normal pelas habilitações específicas de magistério durante a ditadura militar. A partir da Lei nº 5.692/71, modificou-se a configuração do ensino primário e secundário, inclusive em nomenclatura, passando a chamar-se respectivamente primeiro e segundo grau. Passa-se a ter agora “a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério” (SAVIANI, 2009, p.147).

Essa mudança provocou uma redução do tempo do curso específico para a docência e, nas palavras do autor, fez com que o curso de formação de professores ficasse disperso em meio a outras formas de profissionalização, criando um contexto de precarização. É importante ressaltar que a habilitação citada previa que os professores nela formados dessem aula para alunos de 1ª a 4ª série (atual ensino fundamental I) e com pouco tempo a mais de curso, pudessem atuar da 6ª série ao primeiro ano do 1º grau (atual ensino fundamental II). Para o nível ao que hoje equivale o Ensino Médio, era necessário que os professores tivessem diploma de ensino superior. Ou seja, havia já imposta a ideia de valorização da etapa final do ensino básico, quando posto que os professores que ali atuaram portassem de diploma do ensino superior, diferente da docência que trabalhava com faixa etária menor onde se admitia a formação de nível médio. Uma desigualdade que não foi suprimida por completo ao longo das décadas seguintes.

O último período que o autor irá citar perpassa os anos de 1996 a 2006, onde há aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que cita como algo que não abarcou todas as necessidades e expectativas, pois

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 218-221)

Em contrapartida, é possível traçar uma trajetória de avanço a partir da evolução da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A mesma lei de 1971 trazia em seu texto considerações importantes para a formação e a atuação dos professores desse tempo. O ensino médio normal, na época chamado de magistério, era a formação mínima que o professor deveria ter para ingressar e atuar na rede de ensino, como é visto no Capítulo V, artigo 30.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Se por um lado destacou-se a desigualdade de formação entre as etapas, por outro a própria forma de explicitar em uma única lei o conjunto de exigências de formação pode ser considerado um movimento rumo à valorização docente através da perspectiva de formação. Mas, esta mesma lei apresentou outro aspecto importante a ser citado, é artigo 36 que colocava

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acesso graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (BRASIL, 1971)

Segundo Junior e Bittar (2006), houve uma série de medidas que contribuíram para dar cumprimento ao artigo 36 da LDB de 1971, como destinação de verbas a estados e municípios “que elaborassem os seus respectivos Estatutos do Magistério” (JUNIOR&BITTAR, 2006, p.1165), além da reestruturação de ensino que instituiu uma maior faixa obrigatória de educação. Esse aumento na educação básica obrigatória provocou um efeito relevante: a partir do momento em que se instituiu mais tempo de escola, precisou um maior número de professores para que fosse suprida a demanda - sendo uma das consequência o aligeiramento da formação de professores. Junior e

Bittar (2006) afirmam que ao mesmo tempo em que se consolidava uma categoria docente com mais de um milhão de professores de 1º e 2º graus, havia a entrada de profissionais com licenciaturas curtas oriundos de faculdades privadas que acabam por substituir a “pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes.” (JUNIOR&BITTAR, 2006, p.1166). Segundo os autores, houve uma combinação entre fatores de crescimento educacional, a formação aceleradas dos novos docentes e um arrocho salarial que comprometeu ainda mais a perspectiva de valorização e profissionalização docente.

Com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases em 1982, a lógica de valorização de professores do ensino médio e anos finais do ensino fundamental continuou quando a exigência mínima para o ingresso na carreira permanecia o ensino superior em licenciatura e para os anos iniciais do ensino fundamental bastava o antigo curso de magistério que habilitava os profissionais a atuarem com essa faixa da educação básica. No corpo da lei não era citado professores ou educadores (nomenclatura mantida até hoje em algumas legislações) que atuassem na educação infantil.¹

Estas mudanças na LDB levaram a reorganização da oferta, na década de 1980, os cursos de Pedagogia se reorganizavam estruturalmente para atender duas demandas diferentes, como cita Ranghetti (2008)

- a) formação de licenciados especialistas (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em nível de graduação [...])
- b) formação de licenciados para o exercício do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e/ou educação infantil, em alguns casos, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. (RANGHETTI, 2008, s/p).

É interessante citar esse movimento de organização dos cursos superiores em pedagogia, pois em caminho contrário a LDB, ele atuava em uma lógica de tentativa de valorização em formar professores para a demanda que era colocada. Se na década de 1970 havia o aligeiramento na formação de professores para cumprir as exigências

¹ Ressalta-se que a Educação Infantil (EI), até este momento, era entendida como um serviço assistencialista. É a partir da Constituição Federal de 1988 que entende-se a criança pequena como sujeito de direitos e a partir da LDB de 1996 que a EI se torna parte da Educação Básica como a primeira etapa educacional.

de formação, agora havia uma regulamentação da licenciatura que formava docentes que atuavam nas duas primeiras etapas da educação básica.

No período ditatorial que compreende os anos de 1964 a 1985, houve diversas modificações e processos históricos educacionais que deixam marcas e influências no que há hoje no campo da política educacional e está para além dessas atualizações de Lei de Diretrizes e Bases. Houve ainda a organização da categoria de professores enquanto categoria de profissionais, proletarização do trabalho docente, greves e manifestações, proibição de criação de sindicatos neste período e etc. São anos de história que compreendem diversos fatores que moldaram o que a categoria representa hoje, como afirma Junior e Bittar (2008)

Para além da ideologia tecnicista que caracterizou a educação, há de se considerar ainda que a herança deixada pela ditadura militar repercute até hoje no sistema educacional brasileiro. Vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade de ensino da escola pública são remanescentes das reformas educacionais executadas pelos governos dos generais-presidentes. Destacamos, a título de ilustração, dois aspectos significativos da condição de ser professor do ensino básico, na atual realidade brasileira, que deitam liames profundos na política educacional legada pelo regime militar: o processo aligeirado de formação científico-pedagógico e a política de arrocho salarial a que são submetidos. A combinação desses dois elementos constitutivos da vida cotidiana dos professores brasileiros representa, até hoje, um nó górdio que estrangula a qualidade de ensino da escola pública brasileira. E esse nó tem uma origem: a política educacional herdada da ditadura militar. (JUNIOR&BITTAR, 2008, p. 351)

É importante ressaltar que o sindicato sempre foi uma via de representação dos trabalhadores que atua em prol dos direitos da categoria a qual representa. No período ditatorial, em que a criação dos mesmos é proibida, tem-se um tensionamento sobre esse tipo de instituição, pois havia muitos lugares do Brasil em que não se tinha nenhum tipo de organização/associação sindical.

2.2 A LDB 9394/1996 E AS QUESTÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Após o fim da ditadura militar, o país passou por um período de lutas pela redemocratização, para tanto, surge à nova Constituição Federal em 1988 e como

consequência a isso, há espaço e necessidade para a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, “o seu processo de elaboração, porém, tomou muito tempo, uma vez que envolveu todas as forças vivas que militavam nas entidades educacionais de todas as tendências.” (SCHEIBE&BAZZO, 2016, p.242). Como resultado, é aprovado uma legislação que teve participação de educadoras e educadores de todo país e que revelavam a exigência em relação ao direito à educação como um dever do Estado, agora legitimado em lei.

A nova, e atual, Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada com medidas interessantes em prol da categoria docente, como visto no artigo 67.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

O inciso IV, afirma a progressão baseada em titulação profissional, traz a perspectiva de valorização docente e valorização remuneratória a partir da formação dos sujeitos que trabalhassem na educação básica. O inciso é complementado quando, no mesmo artigo, afirma-se que o ingresso nas redes se dará por concurso público de provas, mas também por títulos o que mais uma vez afirma a necessidade de formação, e ainda que haja oportunidade espaços de tempo para formação continuada sem deixar de ter sua remuneração. Ou seja, a formação de professores ganha um espaço de destaque dentro da LDB de 1996.

Um aspecto essencial que necessita ser citado é o pressuposto base que permanece até o presente momento: o princípio para atuação na educação básica é ter profissionais que portem diploma do ensino superior. Na mesma lei, extremamente paradoxal, admite que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental podem ter docentes formados apenas pelo ensino médio modalidade normal (ou antigo

magistério). Esse nível de formação foi uma forte caracterização dos docentes na metade do século XX, segundo Scheibe e Bazzo (2016), e para tanto, nos dias de hoje, um dos desafios a serem vencidos seria o de universalizar o ensino superior entre os profissionais da educação básica.

Outro ponto que Scheibe (2010a) vai salientar, é que a partir do disposto na Constituição Federal de 1988 que aponta que a valorização dos profissionais através do ingresso na rede por concurso público, provas e títulos, a promoção de planos de carreira e um piso salarial nacional foram

[...] fundamentais para a profissionalização do corpo docente destinado à educação básica, foram ainda complementadas pelas disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB/96) que destinou um capítulo específico a esses profissionais. Além de sinalizar para a necessidade de estatutos e planos de carreira do magistério público, essa lei retomou fortemente a obrigatoriedade de formação superior para todos os profissionais da docência básica, questão até agora polemizada devido à possibilidade que esta mesma lei coloca sobre a formação em nível médio dos professores que se destinam à educação infantil. (SCHEIBE, 2010a, p.100).

Para, além disso, o artigo 67 da LDB de 1996 esboça a ideia de um período reservado a estudos, planejamentos e avaliações que constasse dentro da jornada de trabalho. Não há nenhuma especificação de tempo ou como, de fato, isso poderia ser aplicado nas escolas, mas há o primeiro passo para se valorizar o trabalho docente que vai além do “dar aula” e acontece fora das salas de aula. E por último, é posto em lei que deve haver um piso salarial nacional mínimo - novamente não tendo mais explicações de quanto ou como seria aplicado essa legislação.

Após mais de 10 anos de LDB surge concretamente uma legislação de âmbito federal que iria vir a garantir uma política de valorização remuneratória que estabelece um valor mínimo a ser recebido pelos docentes da rede pública, além de ter um período específico reservado a planejamento de aulas dentro da jornada de trabalho. É apenas em 2008 que a categoria de professores conquista a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que determina que os professores, em formação de nível médio, não podem ter um vencimento menor do que R\$ 950,00 reais por uma jornada de trabalho de 40 horas. Além disso, traz no corpo da lei que será observado um “limite

máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008).

A lei do PSPN, entretanto, não teve um percurso fácil. Houve diversas manifestações contrárias a essa legislação que culminaram inclusive em uma Ação de Inconstitucionalidade apresentada por governadores de cinco estados brasileiros, incluindo o Paraná. As alegações eram baseadas principalmente na falta de recursos financeiros dos estados e municípios para subsidiar o vencimento que o Piso Salarial propôs juntamente com a demanda de contratação de novos professores para cobrir a hora-atividade de $\frac{1}{3}$. Foram três anos burocráticos nos quais o Supremo Tribunal Superior (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) proposta pelos governantes, compreendendo a constitucionalidade do Piso Salarial dos docentes com formação a partir a nível médio, e, também, sendo constitucional o tempo de hora-atividade determinado em lei (Gouveia&Ferraz, 2011).

Essa legislação em específico é um marco importante no histórico da carreira docente quando legitima um piso salarial a ser cumprido em todas as regiões do país, fazendo com que haja uma diminuição da desigualdade salarial praticada em diferentes territórios brasileiros, pois

Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois, além de variar com a capacidade de financiamento de cada ente, cada um tem a liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais [...] (OLIVEIRA, 2016, p.122/123).

Em localidades muito pequenas economicamente, remunerações de profissionais da educação sofriam variações muito distintas por conta, principalmente, desses motivos citados por Oliveira (2016), portanto, uma legislação que determine um valor mínimo de remuneração aos profissionais docentes é de extrema importância para afirmar um patamar nacional que pode traduzir em termos financeiros o princípio da valorização do magistério sem depender de interpretações locais para isto. Gouveia e Ferraz (2011) vão ressaltar que ao mesmo tempo em que há essa marca histórica com

a Lei 11.738/2008, surge uma nova pauta de defesa para os sindicatos docentes a partir do momento em que há a necessidade de defender que esse piso salarial não se torne o teto de vencimento dos professores, que esse seja um valor apenas de início de carreira, pois no corpo da mesma lei está prevista a atualização de valores a cada ano baseando-se no mesmo percentual de crescimento do valores investidos no custo-aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Este elemento está implícito na lei, quando esta, em seu artigo 6º, define que caberá aos entes federados elaborar ou adequar os Planos de Carreira de forma a assegurar o cumprimento do PSPN. Disto parece decorrer que os efeitos do Piso não devem ser apenas no patamar inicial. Mas, os efeitos precisam incidir sobre as carreiras. (GOUVEIA&FERRAZ, 2011, p. 288/289).

Estes elementos conceituais apresentados até aqui permitem evidenciar a longa trajetória que articula formação e valorização do magistério. Compreende-se a partir da definição de Grochoska (2015) para a idéia de valorização da formação como um elemento fundamental:

Um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador. (GROCHOSKA, 2015, p.28)

Podemos concluir que a carreira docente foi marcada por diversos mecanismos que aos poucos foram constituindo o que se tem hoje. Esses acontecimentos foram tensionados por disputadas políticas que ora valorizavam a carreira, ora a deixava fora do centro de discussão – como no período militar onde a demanda de professores era alta e impôs um aligeiramento da formação dos professores para ampliação acelerada do número de professores que respondesse à expansão, principalmente da oferta de ensino de 1º grau. Ao mesmo tempo, em âmbito legislativo, partimos de um contexto onde os professores eram remunerados a partir da faixa etária dos seus alunos e que a licenciatura não ocupava o lugar de formação inicial exigida, para um contexto atual que evoluiu muito nesse sentido, propondo uma valorização de todas as etapas de ensino através de três eixos principais: formação, condições de trabalho e remuneração.

Com estas considerações o próximo capítulo vai se dedicar aos desafios atuais da formação de professores.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O que é e como se dá?

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Segundo Grochoska (2015), existem aspectos que são essenciais para a valorização docente de forma integral, sendo um deles a formação profissional. Neste quesito, o Plano Nacional de Educação de 2014 propõem metas relacionadas diretamente a formação de professores, tanto de forma inicial como de forma continuada no sentido de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A legislação traz no corpo da lei 20 metas relativas à educação a serem alcançadas em um período de vigência de 10 anos, ou seja, até o ano de 2024. Antes de analisar as metas relativas à formação de professores que é proposta, é importante ressaltar o contexto histórico em que o PNE foi aprovado. Em junho de 2014, estávamos vivenciando um período de altos investimentos na área educacional. No ano anterior, a Presidenta Dilma Rousseff havia sancionado sem vetos a Lei 12.858/2013 que destinou 75% do *royalties* do petróleo à educação, além de 50% do Fundo Social que também teria a educação como destino, além do setor de saúde, sendo essa última destinação feita até o cumprimento das metas do PNE como é visto no inciso III.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, de que trata o § 1º do art. 20 da Constituição Federal.

Art. 2º Para fins de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal, serão destinados exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica, e para a saúde, na forma do regulamento, os seguintes recursos:

I - as receitas dos órgãos da administração direta da União provenientes dos royalties e da participação especial decorrentes de áreas cuja declaração de comercialidade tenha ocorrido a partir de 3 de dezembro de 2012, relativas a contratos celebrados sob os regimes de concessão, de cessão onerosa e de partilha de produção, de que tratam respectivamente as Leis nºs 9.478, de 6 de agosto de 1997, 12.276, de 30 de junho de 2010, e 12.351, de 22 de dezembro de 2010, quando a lavra ocorrer na plataforma continental, no mar territorial ou na zona econômica exclusiva;

II - as receitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios provenientes dos royalties e da participação especial, relativas a contratos celebrados a partir de 3 de dezembro de 2012, sob os regimes de concessão, de cessão onerosa e

de partilha de produção, de que tratam respectivamente as Leis nºs 9.478, de 6 de agosto de 1997, 12.276, de 30 de junho de 2010, e 12.351, de 22 de dezembro de 2010, quando a lavra ocorrer na plataforma continental, no mar territorial ou na zona econômica exclusiva;

III - 50% (cinquenta por cento) dos recursos recebidos pelo Fundo Social de que trata o art. 47 da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, até que sejam cumpridas as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação; e

IV - as receitas da União decorrentes de acordos de individualização da produção de que trata o art. 36 da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010. (BRASIL, 2013)

É possível afirmar que essa perspectiva de investir até o momento que se cumpriram as metas, deixa claro uma disputa de poder que coloca a educação em um patamar de prioridade, deixa à mostra uma concepção de qual projeto de sociedade estamos tentando construir naquele momento.

Apesar de 2014 ter tido um dos piores índices de crescimento econômico dos últimos anos (Banco Central, 2014), havia um investimento significativo e a pasta de educação não vinha sofrendo com cortes de verbas, possibilitando, por exemplo, a expansão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que incide diretamente sobre os programas de Pós-Graduação, além do número de pessoas com matrículas ativas no Ensino Superior ter aumentado significativamente considerando as políticas de acesso feitas durante os anos 2003-2014, como a criação de novas Universidades Federais e a possibilidade do aumento de vagas já existentes, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies), ao todo, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número total de matrículas no ensino superior presencial e a distância em 2014 eram de 7.828.013, sendo que 942.996 eram matrículas em cursos de licenciatura. Em uma pequena comparação com dados (de matrículas em cursos presenciais) do Inep de 2004, havia 4.163.733 alunos regularmente matriculados em algum tipo de instituição de nível superior e dentro eles, 858.943 pertenciam aos cursos de licenciatura, ou seja, em 10 anos o acesso às licenciaturas teve uma ampliação de quase 10%.

Em 2015 há passos de retrocesso no investimento educacional quando um projeto de lei do senador José Serra (PSDB-SP) é aprovado e tem como objetivo a “revogação da participação da Petrobras na exploração do petróleo da camada do pré-

sal” (OLIVEIRA, 2016, p.124). Essa legislação altera a lógica de funcionamento da lei 12.858/2013 retirando da Petrobrás a exclusividade da exploração do pré-sal, o que gera diminuição da receita vinculada ao fundo social, e, em consequência diminui as possibilidades desta fonte para a educação. Sobre isso, Oliveira (2016) vai afirmar que esse tipo de medida comprometeria uma das metas do PNE, que trata especificamente sobre financiamento da educação, e por consequência atingiria todo o Plano de Educação porque

As condições para a implantação na totalidade dos estados e municípios brasileiros de planos de carreira para os profissionais de educação dependem de uma distribuição orçamentária melhor e mais justa, que possa capacitar os municípios e estados a responderem com eficiência às exigências de dotar as creches e escolas públicas de profissionais com formação compatível, com condições de trabalho adequadas, salários minimamente atraentes e com possibilidades de se desenvolver na carreira. (OLIVEIRA, 2016, p. 125).

No ano de 2016 viria um dos mais duros golpes contra a Educação e o desenvolvimento do país como um todo. A então Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 propunha um novo regime fiscal que, se aprovado, seria exercido por 20 anos, e tratava do congelamento de gastos com setores primários da sociedade - sendo a educação o principal deles. A proposta de lei afirmava que o ajuste da lei orçamentária viria apenas para corrigir a inflação do ano anterior, sendo vedado qualquer tipo de investimento ou manobra que gerasse gastos adicionais.

A proposta enfrentou muitas manifestações contrárias, inclusive vindo de setores que surpreenderam a sociedade, como a manifestação e as ocupações feitas por estudantes secundaristas que ocupavam suas escolas contra a então chamada “PEC da Morte” e contra a proposta de R(d)eforma do Ensino Médio (antiga MP 746) que era julgada concomitantemente. Apenas no Paraná, foram mais de 800 escolas e diversas Universidades, incluindo a Universidade Federal do Paraná. Muitas dos protestos foram combatidos com truculência e violência policial, foram muitos escândalos em relação à compra de votos noticiados nas mídias em relação a essa proposta controversa. Apesar de toda movimentação da população, em dezembro do mesmo ano a proposta

foi aprovada, durante o governo ilegítimo de Michel Temer, se tornando a Emenda Constitucional 95.

A EC 95 estabelece um teto de gastos por 20 anos para as despesas primárias da União e vai vedar

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal. (BRASIL, 2016)

Essas vedações implicam diretamente sobre a valorização docente de muitas formas e muito incisivamente quando, nos incisos II, IV e V, não permitem a abertura de concurso público para provimento de vagas que estejam abertas e não estejam sendo supridas ou no caso de abertura de novas turmas, a EC 95 incide diretamente no fato de que não poderá haver contratação de professores para expansão da rede pública de educação no âmbito federal especificamente, porém tem induzido estados e municípios a aprovarem medidas locais de congelamento das carreiras e dos concursos. Estes mecanismos subvertem a perspectiva posta 20 anos antes pela LDB de garantia de contratação por concurso público de provas e títulos como uma das medidas de valorização profissional do magistério. Os incisos I, III, VI e VIII vão de encontro com as medidas que visam reestruturar os planos de carreira docentes e que por consequência poderiam trazer modificações que valorizassem a categoria por meio da formação inicial, continuada ou de pós-graduação. Atinge até mesmo as valorizações por tempo de serviço na rede federal diretamente e novamente induz mecanismos similares nas

redes subnacionais. Em linhas gerais, a EC 95 vem destruindo e rebaixando a categoria de uma forma absurdamente cruel e desanimadora. As conquistas das últimas décadas dependem diretamente do financiamento educacional - este tal qual se encontra em vias extremamente limitadas.

É de muita importância ressaltar que a EC 95 retiram da Nova Regra Fiscal (NRF), setores como Supremo Tribunal Federal, Poder Executivo, Justiça Eleitoral, Senado Federal, Câmara de Deputados entre outras áreas que curiosamente não se relacionam de forma mais estreita com âmbitos sociais do país, para tal Azevedo (2016) vai caracterizar tal Emenda como algo que

[...] trata-se de é uma reação às conquistas sociais e, por sua vez, constitucionaliza, por duas décadas, o resultado da luta no campo do poder (Estado), metaforicamente, entre as mãos esquerda e a direita, cujo maior efeito (do NRF) é o constrangimento dos gastos e investimentos sociais a cargo da mão esquerda do Estado, incumbida como promotora (potencial) da justiça social. (AZEVEDO, 2016, p.242)

Azevedo (2016) vai afirmar que o NRF vai criar diversos impedimentos, dentre eles o cumprimento do PNE (2014), pois o financiamento educacional fica limitado enquanto o Plano prevê a expansão da rede de educação como um todo, pois

[...] para se atingir algumas das metas do PNE será necessária a criação de 3,4 milhões de matrículas na creche, 700 mil na pré-escola, 500 mil no Ensino Fundamental, 1,6 milhão no Ensino Médio e cerca de 2 milhões no Ensino Superior público. Ou seja, o Brasil precisa expandir o número de matrículas. Ocorre que o PNE, condizente com a Constituição Federal, exige maior participação financeira da União na oferta educacional, tanto para a construção quanto para a manutenção de equipamentos educacionais, por meio da política de Custo Aluno Qualidade. Ou seja, ao invés de impor limite aos gastos sociais da União é preciso ampliá-los (AZEVEDO apud CONGEMAS, CONASEMS e UNDIME, 2016, p. 1)

Aumentar o número de matrículas de alunos da educação básica implica em uma série de outros aumentos, como o de estruturas físicas, número de docentes (e aqui abre-se um parênteses para ressaltar a consequência de se precisar de mais vagas no ensino superior nos cursos de licenciatura mais docentes e etc.), funcionários em escolas, secretarias, núcleos e etc., ou seja, para se cumprir uma meta que seja do

PNE, há um efeito cascata que precisa ser subsidiado. Não é necessariamente um efeito negativo, pelo contrário, a expansão do ensino dessa maneira mostra uma visão de mundo que defende que a sociedade cresça a partir de uma educação que busca qualidade.

Dentre as 20 metas do PNE (2014), há quatro em específica que faz referência direta a formação de professores e a valorização docente, são as metas 15, 16, 17 e 18 para qual, Dourado (2015) vai afirmar

As metas, especialmente as metas 12, 15, 16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO, 2015, p.301)

A meta 15 do PNE (2014) é a primeira do documento que faz referência a formação de professores e diz

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação que tratam os incisos I, II, III do Caput do Art. 61 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Essa meta do PNE (2014) faz referência à legislação da LDB (1996) que irá colocar que todos os professores da rede de educação básica tenham nível superior completo. Essa proposta torna-se interessante uma vez que na legislação anterior, apesar de ser colocada a exigência da graduação como formação mínima, abria-se a brecha para que o ensino médio modalidade normal fosse aceito como formação de ingresso na rede quando se tratava das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. No Plano Nacional de Educação não há uma brecha, propõe-se claramente que todos os profissionais devam ter ensino superior para exercer a profissão docente. No Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (INEP, 2018), é possível ver que houve um

crescimento pequeno, mas ainda sim relevante, do número de profissionais que passaram a ter a título de graduado. No estado do Paraná, o crescimento do número de profissionais com ensino superior nas etapas que ainda permitem o ensino médio modalidade normal como forma de ingresso passou de 47,7% em 2014 para 54,3% em 2016 na educação infantil e 65,8% em 2014 para 70,8% em 2016 nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas outras etapas da educação básica, a variabilidade de porcentagem ficou na casa dos 70% a 77%. Segundo o relatório do Inep (2018), o padrão de desigualdade entre regiões ainda é muito distinto, principalmente quando analisado determinadas etapas, sendo a educação infantil o nível que há maior disparidade entre profissionais. “Constata-se, ainda, que apenas nove estados superam a marca de 50% de docências com professores com formação superior considerada adequada à área em que atuam nessa etapa de ensino.” (INEP, 2018, p. 265).

Em uma análise de Dourado (2015), essa meta em conjunto com outras que abarcam a área de formação de docentes do PNE busca garantir uma efetivação na política que rege a política de formação de professores, além da organização a articulação dos sistemas e redes, pois tem-se o objetivo de alcançar essa meta em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Ainda na meta 15, é possível fazer uma co-relação entre a formação docente e a profissionalização do *ser professor*. Oliveira (2010) vai apresentar a seguinte definição do conceito de profissão:

[...] como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específicos e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 19)

Ou seja, para a autora, um dos aspectos que faz com que uma atividade seja profissionalizada, é a formação específica do sujeito. Quando se interpõe a licenciatura como pré-requisito para a atuação docente, se transmite uma mensagem subjetiva de que para aquela prática necessita-se de um conhecimento específico, uma habilidade técnica adquirida por meio de estudos formais. Ao mesmo tempo, colabora para substituir a ideia de que para ser professora necessita de dom, talento ou no caso das mulheres: instinto materno. Oliveira (2010) ainda vai afirmar que a profissionalização

docente não é um processo linear que acontece de forma contínua, pelo contrário, há conquistas e retrocessos acontecendo de acordo com o contexto socioeconômico a que está submetida, o que, partindo dessa premissa, nos coloca em tempos de retrocesso quando temos a EC 95 em vigência.

A meta 16 do PNE (2014) segue uma linha de continuidade em relação ao proposto anterior, propondo que

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)

De acordo com o Inep (2018), a meta 16 tem dois eixos centrais: a formação em nível de pós-graduação de metade dos professores que atuam na educação básica, tendo como tempo limite a vigência do Plano e a garantia de formação continuada a 100% dos docentes em suas respectivas áreas de atuação.

Em relação à pós-graduação, no panorama brasileiro, a porcentagem de professores com pós-graduação nas modalidades lato sensu ou stricto sensu era de 31,4% em 2014 e indo a 36,2% em 2017 (último ano analisado pelo relatório). É uma porcentagem relevante quando considerado que a meta visa 50% dos professores até 2024 *versus* o tempo em que se leva para formar os referidos professores (especializações girando em aproximadamente um ano e meio, mestrado em dois anos e doutorado em quatro anos). O relatório do Inep faz duas observações interessantes e que merecem destaque: o curso de especialização é o maior responsável pelo aumento da quantidade de professores com algum tipo de pós-graduação - justifica-se por tomar-se como possibilidade de hipótese explicativa esse fato, o número muito superior de instituições de ensino que oferecem a modalidade de curso, além do maior número de vagas. O segundo ponto a ser citado é a relação extremamente desigual apresentada nas diferentes regiões do país, enquanto o sul apresenta uma taxa de 55,5% de professores pós-graduados (inclusive superando a meta 16 do PNE no que diz respeito a um dos objetivos centrais), a região norte do país alcança a menor porcentagem com 26,2%. As estratégias apresentadas pelo plano visam os regimes de colaboração entre

União, estados e municípios para fortalecer políticas formativas (estratégias 16.1 e 16.2), além do aumento do número de bolsas de estudo em programas de pós-graduação (estratégia 16.5). Entretanto, os números apresentados a região norte, por exemplo, mostram que as estratégias não têm sido suficientes para suprir a demanda e alcançar a meta proposta. No Paraná, em 2014, o conjunto de professores atingiu a marca de 133.582 mil docentes, entre eles 82.652 mil (61,9%) obtinham pós-graduação na modalidade lato sensu ou stricto sensu - cabendo a maioria absoluta dentro da primeira opção. Em 2017, o número de professores saltou para 138.123 mil, sendo 93.300 mil (67,5%) pós-graduados em alguma das modalidades, segundo dados do Inep (2018).

Sobre a formação continuada, o relatório do Inep (2018) apresenta que no contexto brasileiro, em 2014, o número de professores que tiveram acesso a formação continuada (considerado cursos com 80 horas ou mais), era de 31,6% e em 2017, 35,1%. Em números absolutos,

[...] esse percentual corresponde a 787.042 professores (de um total de 2.244.128). Assim, para atingir a meta, mais de um milhão de professores teriam que realizar essa formação até o final do período do Plano. Considerando-se que o objetivo é abranger 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a meta seja alcançada até 2024. (INEP, 2018, p. 276).

No contexto paranaense, apesar do indicador apresentar queda percentual de 0,1%, passando de 65,3% para 65,2% no faixa temporal de 2014-2017, em números absolutos houve um acréscimo de docentes com acesso a formação continuada, passando de 87.273 mil para 90.049 mil, de 2014 a 2017.

Em um contexto geral, apesar do aumento dos índices de formação continuada e pós-graduação, o relatório do Inep (2018) aponta dificuldades em cumprimento da meta estabelecida no período de vigência, e propõem que haja um maior engajamento de professores e demais profissionais. O relatório do Inep não explicita a necessidade de engajamento de municípios, estados e União nas condições de oferta da formação continuada e de pós-graduação, ao não fazê-lo parece que a responsabilidade pela formação é integralmente dos próprios professores.

A meta 17 do PNE (2014) propõe a valorização do magistério pelo viés remuneratório aliado ao de formação do sujeito. O texto diz

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. (BRASIL, 2014)

O relatório do PNE (Inep, 2018) abre sua introdução da meta 17 afirmando que a valorização docente é um dos principais desafios para a promoção da melhoria da educação básica e que tal valorização perpassa a formação (citando a inicial e continuada), além de outras facetas como a estrutura dos planos de carreira e remuneração, além das condições de trabalho. Em relação à remuneração, vai afirmar como meta equiparar em 100% o rendimento dos professores a demais profissões que detenham o mesmo nível de escolaridade.

No contexto brasileiro, no período de 2014, o percentual de equiparação estabeleceu-se em 70,2% passando a 74,8% em 2017. Esse aumento do percentual não é motivo de comemoração, pois esse crescimento no rendimento dos professores não se deu pela valorização salarial da carreira e sim pelo

[...] decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais que, em 2012, era de R\$ 5.261,75 (em valores constantes de 2017) e recuou para R\$ 4.678,26, em 2017. Isso corresponde a uma perda real de -11,1% do poder de compra efetivo ao longo dos anos, em grande parte por causa da recessão econômica verificada em 2015. (INEP, 2018, p.286).

Em números absolutos, é possível observar os seguintes dados na Figura 1 que reproduz dados do Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2018).

TABELA 1 Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível superior completo e Indicador 17A – Brasil – 2012-2017

Descrição	Anos					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Profissionais do magistério	3.433,25	3.617,12	3.630,08	3.723,22	3.465,70	3.501,09
Demais profissionais	5.261,75	5.139,86	5.169,38	5.159,34	4.851,75	4.678,26
Indicador 17A	65,2%	70,4%	70,2%	72,2%	71,4%	74,8%

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2017.

Nota: valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de 2017.

Os dados apresentados mostram um avanço tímido da remuneração dos professores ao período de quatro anos (contando a partir da promulgação do PNE em 2014), onde o acréscimo real foi de 2,0% quando considerado o período todo apresentado na tabela. O Inep (2018) destaca que os rendimentos tiveram a ampliação interrompida em 2015, onde recua em 2016 e volta a avançar em 2017. Esses balanços são justificados a partir da recessão econômica desse período onde há uma queda no Produto Interno Bruto (PIB) e provoca efeitos no crescimento da remuneração dos professores.

O estado do Paraná ganha destaque em relação à meta 17 do PNE, pois foi um dos dois únicos estados a alcançar o proposto de 100% de equiparação salarial aos demais profissionais com ensino superior dentro do período de seis anos. Na Figura 2 que novamente reproduz dados do Relatório de Monitoramento do PNE (INEP, 2018) é possível observar o crescimento salarial.

TABELA 5 Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo e indicadores – região Sul – 2012-2017

UF	Descrição	Anos					
		2012	2013	2014	2015	2016	2017
Paraná	Profissionais do magistério	3.683,89	3.958,88	4.052,06	3.853,58	3.980,79	4.148,01
	Demais profissionais	4.537,61	4.373,03	4.240,29	4.558,69	4.275,25	4.092,86
	Indicador	81,2%	90,5%	95,6%	84,5%	93,1%	101,3%
Santa Catarina	Profissionais do magistério	3.089,87	3.150,24	3.172,56	3.329,20	3.207,45	3.258,44
	Demais profissionais	4.109,73	3.925,65	4.145,68	4.487,88	3.856,48	4.067,03
	Indicador	75,2%	80,2%	76,5%	74,2%	83,2%	80,1%
Rio Grande do Sul	Profissionais do magistério	3.371,11	3.548,24	3.365,81	3.684,23	3.515,47	3.626,85
	Demais profissionais	5.100,18	5.103,27	5.163,61	4.939,46	5.021,63	4.890,61
	Indicador	66,1%	69,5%	65,2%	74,6%	70,0%	74,2%

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2017.

Nota: valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de 2017.

A meta 17 pode ser discutida a partir de alguns vieses, sendo um deles a disparidade salarial apresentada em diferentes regiões. Matijascic (2017) vai afirmar que essa meta não é suficiente para medir a evolução da média salarial dos professores, pois “não dá conta das disparidades que envolvem um país amplo”, (MATIJASCIC, 2017, p. 8). O autor afirma que o ideal seria propor uma ferramenta que analisasse as realidades locais de forma mais direta, preferencialmente pelos próprios municípios, pois “um salário considerado baixo em uma municipalidade pode ser elevado em outra.” (MATIJASCIC, 2017, p.8). A padronização e preços e forma de consumo a partir de um mercado globalizado tensiona um pouco esta ideia de análise tão regionais como a proposta pelo autor. A ideia de um Piso Salarial Nacional Profissional para os professores pressupõe um patamar mínimo de igualdade salarial, o que também está pressuposto na meta de equiparação. Torna-se complexo analisar os

mesmos dados de estados diferentes, rotulando as remunerações como baixas ou altas quando não há uma análise aprofundada da lei orçamentária dos locais em questão, não se tem dados sobre o contingente de professores, estruturas de carreiras e etc., mas é inegável que causa no mínimo estranheza que profissionais com a mesma formação tenham médias salariais diferentes. Em uma segunda proposição, o autor cita que “condições de vida dos professores quando comparadas à média do restante da população ocupada são melhores.” (MATIJASCIC, 2017, p.16). Portanto, isso tem implicação nas reivindicações de maior remuneração por entrar em conflito com a remuneração e realidade social da maior parte das comunidades escolares a qual os professores pertencem e que normalmente não possuem o mesmo nível de formação. “Nesse contexto, atuar como professor parece ser menos atraente em todas as regiões do Brasil, tendo em vista que os demais ocupados possuem uma escolarização menor.” (MATIJASCIC, 2017, p.15). Basicamente, no contexto brasileiro, ser professor demanda uma formação em nível superior, mas ao mesmo tempo, a remuneração não condiz com a habilitação que o sujeito tem, fazendo com que a carreira seja cada vez menos atrativa - principalmente quando é aliado a outros fatores de valorização, ou nesse caso, falta de valorização.

Como última proposta presente no PNE que cita diretamente os profissionais da educação, a meta 18 irá ser posta de forma a

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).

O inciso VIII do artigo 206 da CF vai afirmar que os professores devem receber uma remuneração que não seja menor do que aquela colocada como piso salarial na legislação federal. Atualmente, a legislação que rege esse dispositivo é a Lei do PSPN que coloca como patamar mínimo o vencimento de R\$ 950,00 (em 2008) para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Vieira (2014) vai enfatizar que a ligação entre carreira e remuneração docente dos professores da educação básica é algo explicitado na meta 18 do PNE (2014). A autora ressalta que é necessário caminhar no sentido de avançar na proporção de cargos a serem efetivados e afirma que o texto do PNE (2014)

[...] recomenda, ainda, o estímulo à formação de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira. "(VIEIRA, 2014, p.423).

A autora complementa afirmando que esses dois dispositivos conectam-se à formação inicial e continuada e às condições de trabalho, enfatizando que a valorização docente caminha em conjunto a processos que objetivam uma educação de qualidade. E cita que

É fundamental o protagonismo social dos profissionais da educação, que decorre da compreensão de seu papel na defesa e promoção do direito à educação e à inclusão social, assim como na construção de relações éticas e democráticas na educação e na sociedade. (VIEIRA, 2014, p.424).

Scheibe apud Oliveira (2010b) realiza considerações importantes acerca dos planos de carreira, justificando que um dos motivos para a profissão docente no país ser tão fragmentada é a relação de responsabilidade de entes federados e o fato de seguirem cada qual um sistema. É necessária uma relação mais estreita entre municípios, estados e União a fim de garantir o avanço nas medidas de colaboração para a elaboração de políticas públicas e políticas de carreira para os profissionais do magistério que sistematize de forma positiva os docentes da educação básica, pois

Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior. (SCHEIBE apud OLIVEIRA, 2010b, p.984).

3.2 ENTRE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO: DILEMAS DA CARREIRA DOCENTE

Oliveira apud Nóvoa (1993) tem uma definição pertinente quanto ao conceito de profissionalização e proletarização da carreira profissional. O autor afirma que

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. (NÓVOA, 1993, p.23)

Pensando a partir da definição de Nóvoa (1993), o PNE (2014) busca investir em uma educação de qualidade referente ao processo de acesso ao ensino e aprendizagem dos alunos por meio de professores qualificados quando estabelece metas relacionadas à formação, por consequência, quando busca patamares de um conjunto de conhecimento específicos, atualização de planos de carreira e busca uma gestão democrática (na perspectiva de autonomia), a legislação empurra sutilmente a carreira docente rumo à profissionalização.

Apesar da formação do sujeito ser um dos dispositivos essenciais na profissionalização da carreira docente, Oliveira apud Enguita (2010) vai afirmar que esse fato não seria um sinônimo de qualificação ou capacitação, e sim seria uma forma de expressar uma posição social e de ocupação dentro da sociedade. Pode-se dizer que essa posição social que o professor ocupa na sociedade é um tanto confusa, pois como afirma Oliveira (2010)

A confluência das teses de profissionalização e da proletarização coloca em evidência o problema da identidade do magistério. São trabalhadores que não se veem plenamente como tal, pela herança e tradição que tem o magistério na noção de vocação e sacerdócio. A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e do seu trabalho é

retirado mais-valor. Essa identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional. (OLIVEIRA, 2010, p. 23 e 24)

Essa não-identificação como trabalhador em educação e principalmente, como trabalhador que vende a sua força de trabalho e em muitos casos é explorado através dela, dificulta a construção de uma profissionalização da carreira quando retira o status referido e coloca a profissão docente como algo no meio termo entre essa de trabalhador e de alguém que exerce a docência por amor. É compreensível que os sujeitos possam gostar da atividade professoral, mas também é preciso entender que essa atividade não precisa e não deve ser mal remunerada, mal valorizada e exercida em condições degradantes. Oliveira (2010) coloca que as obrigações que os professores cumprem atualmente, exercendo papéis e funções diferentes da docência por falta de condições adequadas de trabalho faz com que haja uma contribuição para “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Conforme Rodrigues (2002) citado por Oliveira (2010), o conceito de profissão baseia no sentido de um grupo que exerce autoridade e controle sobre uma área específica e sobre um conjunto de conhecimentos/formação, convencendo a sociedade que seus serviços são os unicamente aceitáveis. Nesse sentido, para atingir uma profissionalização, é necessário que se prove que os sujeitos que atuam em sala de aula precisam de um conjunto de formação específica para exercer a atividade docente, o que no contexto legislativo atual, é a licenciatura plena. E não seria apenas notório saber ou algum tipo de vivência o suficiente para ser considerado professor.

Reafirmando os conceitos citados, Oliveira (2010) cita Popkewitz (1992) quando este afirma que a

[...] o rótulo de profissão é, normalmente, utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Todavia, frequentemente, a profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de prestígio, de poder e de status econômico, ou seja, desenvolve uma autoridade cultural e social. (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Essa definição é interessante quando pensado sobre a valorização social que professores detém. O reconhecimento social é perceptível, a valorização do professor como sujeito atuante na sociedade e como peça fundamental para evolução dela é explícita, principalmente quando pensado nas etapas finais de ensino e no ensino superior. Em uma valorização “de cima para baixo”, professores universitários possuem prestígio e (ainda) são consideradas personalidades intelectuais da sociedade, seguido de professores técnicos/nível médio e demais etapas. Isso pode ser notado a partir do histórico de legislação relativa à formação docente: enquanto as etapas de ensino superior, ensino médio e anos finais contam com o ingresso na rede de ensino exclusivamente com licenciatura plena (adicionada de mestrado e doutorado no caso de professores do ensino superior), o ensino fundamental anos iniciais e educação infantil ainda contam com a brecha na lei que considera que seus profissionais podem atuar apenas com formação em nível médio. Além do desprestígio em considerar que essas etapas não necessitam de tanto conhecimento, também desvaloriza remuneratoriamente porque abre-se margem para salários menores com parte da justificativa na formação.

Em resumo, o PNE (2014) avança muito no campo das conquistas docentes quando propõem metas que visam à melhoria da carreira abordando mais de uma faceta. Um diferencial que merece destaque é o fato do PNE (2014) não reproduzir aspectos das legislações anteriores que abriam brechas para que professores de diferentes etapas educacionais pudessem ter formações diferentes. Nestes documentos, todas as metas relacionadas diretamente aos docentes, citam os professores como um conjunto único de sujeitos que atuam em toda a educação básica. Ao mesmo tempo, quando pensado a partir do conceito de profissionalização docente e de definições dadas por autores como Oliveira (2010), o PNE (2014) e seu foco na formação de professores, contribuem para que a carreira tenha um compromisso com a valorização e com a profissionalização de seus sujeitos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ E O IMPACTO NA CARREIRA

4.1 ORIGEM DA PESQUISA E MAPEAMENTO DE DADOS

A partir da pesquisa da professora Dr^a Andrea Barbosa Gouveia, intitulada “Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná”, originou-se dois planos de trabalhos para serem pesquisados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O primeiro deles, intitulado de “Um panorama da jornada de trabalho dos professores em municípios do Paraná” teve foco na jornada de trabalho dos professores e a relação de hora-atividade colocada no Plano de Carreira dos municípios *versus* a Lei PSPN e as garantias ali previstas. O Segundo plano de trabalho foi intitulado “Um panorama da jornada de trabalho e formação dos professores em municípios do Paraná”. Nesse novo plano de trabalho, o tema central de jornada de trabalho passou a dividir espaço com a temática de formação de professores, ainda pesquisando a partir das perspectivas colocadas nos PCs, incluindo agora, legislações federais que tratam diretamente da formação de profissionais da educação básica, como a LDB de 1996 e o PNE (2014).

A pesquisa atual fixa o tema na formação de professores e visa esmiuçar as legislações pertinentes sobre os temas, fazendo recortes de tempo, contexto político e regional - envolvendo os dados dos planos de carreira municipal das cidades do estado do Paraná.

Ao longo da pesquisa de Gouveia (2018) foi construído um Banco de Dados que possui, atualmente, 87 variáveis que caracterizam os 399 municípios do estado do Paraná. Dentre as informações escolhidas a serem coletadas, há variáveis de caracterização dos casos, tais como: tamanho populacional, renda per capita, o PIB per capita de diferentes anos, caracterização em relação à remuneração docente de professores com diferentes médias de anos nas redes, as diferentes jornadas de trabalhos e suas respectivas horas-atividade, além das características de formação inicial e de pós-graduação dos professores dos municípios do estado. Para fim de

análise nesta pesquisa, foram utilizadas nove variáveis mais o campo de observações - este foi utilizado durante a coleta de dados para descrever casos atípicos, e são elas:

1. Formação Inicial prevista: Neste campo eram aceitos três tipos de informações, sendo elas: “Ensino médio modalidade normal”, “licenciatura plena” e “outros” para casos de situações não previstas.
2. Progressão 1: Essa variável aceitava a respostas curtas de “sim” ou “não”. A resposta afirmativa equivaleu sempre a “licenciatura plena” e contemplava os casos em que a formação inicial prevista era o ensino médio modalidade normal. Ou seja, nos casos em que a exigência inicial fosse a licenciatura, o campo ficava vazio e passava a próxima variável. Em caso de não haver nenhum tipo de progressão, era respondido com “não”.
3. Progressão 2: Essa variável diz respeito ao primeiro nível de pós-graduação possível, ou seja, a especialização na modalidade lato sensu. Também aceitava respostas de “sim” ou “não”.
4. Número de especializações: Ao longo da coleta de dados, foi possível perceber que um número grande de planos de carreira trazia mais de uma especialização como forma de progressão por formação, para tanto, foi adicionada a variável relativa ao número de cursos lato sensu aceito. Nesse caso, o campo ficou aberto a respostas diretas em forma de numeral.
5. Progressão 3: Após a especialização, o mestrado - na modalidade stricto sensu, é a próxima progressão por formação possível. Eram aceitos respostas de “sim” e “não”.
6. Mestrado e doutorado juntos: Novamente, ao longo da pesquisa constatou-se que os dois níveis de pós-graduação apareciam de forma conjunta e para tal, foi inserida uma variável que ofertava as respostas “sim” e “não”.
7. Progressão 4: Variação relativa à formação em nível de doutorado. As respostas possíveis também eram “sim” ou “não”.

8. Faixa População: Essa variável trata do tamanho populacional da cidade de acordo com faixas que estão entre: “até cinco mil habitantes”, “de 5 a 10 mil habitantes”, “de 10 a 20 mil habitantes”, “de 20 a 50 mil habitantes” e “mais de 50 mil habitantes”.
9. Data do plano: Essa variável foi acrescida na intenção de analisar a temporalidade das informações contidas nos PCs, ou seja, os planos poderiam ter publicação ante ou após as legislações que produziram mudanças na carreira dos docentes.
10. Campo de observações: Foi usado para descrever situações ou fatos que eram considerados pontos fora da curva.

A fim de contextualizar a análise quantitativa dos dados, é importante ressaltar que quando um Plano de Carreira apresentava mestrado e doutorado de forma separada, os preenchimentos das variáveis se davam por:

1. Progressão 3 - “sim”
2. Mestrado e doutorado juntos - “não”
3. Progressão 4 - “sim”

Quando os dois níveis de pós graduação apresentavam-se de maneira conjunta, o campo de “Progressão 3” e “Progressão 4” permaneciam vazios e o preenchimento da variável “Mestrado e doutorado juntos” era respondida com “sim”. Salienta-se também que o número total de planos de carreira encontrados não significa o mesmo número de informações registradas em todas as variáveis, pois em muitos documentos era possível encontrar fragmentos de informações que podiam ser consideradas e outras não.

Portanto, foram localizados 200 planos de carreira docentes dos 399 municípios possíveis. Dois PCs foram descartados do registro no Banco de Dados por possuírem informações dúbias que não geraram uma interpretação clara do que estava posto, portanto, refinada a busca, foram contabilizados 198 documentos.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Segundo dados do Inep (2018), o estado do Paraná possui 135.064 mil professores em sua rede de ensino, que estão divididos entre as três etapas da educação básica. Os dados mostram que apesar de não haver nenhuma legislação atual que permita, 140 profissionais possuem apenas o ensino fundamental como nível de formação. Ao patamar de formação de nível médio, o número salta para 15.777 docentes. É positivo observar que o número de professores com graduação atuando no estado passa dos cem mil, ao todo são 114.371 docentes que estão dentro das escolas e possuem licenciatura.

Quando observado a continuidade da escolarização dos profissionais, mais da metade do grupo possui ao menos uma especialização, sendo um total de 88.393 docentes pós-graduados na modalidade lato sensu - uma porcentagem que bate com folga a meta 16 do PNE (2014). Na modalidade de stricto sensu, os números sofrem uma queda brusca e passam a 4.634 mil e 536 mestres e doutores, respectivamente.

Nos dados do Inep (2018) é possível observar que cidades que mais possuem mestres e doutores em suas redes, além da capital, são municípios onde encontram-se campus de Universidades Federais ou Universidades Estaduais, como Ponta Grossa, Londrina e Maringá, seguido de regiões metropolitanas de Curitiba.

Analisando pela perspectiva legislativa e observando a primeira característica apresentada nas variáveis do Banco de Dados da Pesquisa, que diz respeito à relação de formação inicial prevista nos Planos de Carreira dos docentes, é possível observar qual o nível mínimo de formação dos professores necessária para a atuação na maior parte das redes de ensino.

Tabela 1 - Formação de ingresso na carreira dos professores nos municípios do estado do Paraná.

Tabela 1 - Formação Inicial Prevista no Plano de Carreira (PC)

		Frequência	Percentual (total de municípios)	Percentual (total de PC)
PCs encontrados	Nível Médio Modalidade Normal	160	40,1	86,0
	Licenciatura Plena	26	6,5	14,0
	Total	186	46,6	100,0
PCs não encontrados/sem informação		213	53,4	
Total		399	100,0	

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

A tabela acima mostra o número de planos de carreira docentes que exige apenas o ensino médio modalidade normal como formação inicial prevista para ingresso nas redes de ensino municipais no Paraná. Dos PCs que continham a informação e foi possível registrá-la, 160 cidades mantêm essa exigência, indo diretamente contra o que propõem o PNE (2014). Enquanto a legislação nacional mais recente visa aumentar o número de profissionais de nível superior, municípios seguem com a legislação desatualizada, prejudicando as propostas de valorização dos profissionais do magistério. Em parte, é possível justificar essa incoerência com a LDB (1996) que apesar de exigir a licenciatura plena para profissionais que atuam na educação básica, abre brecha para o ingresso a partir do nível médio para etapas que correspondem à educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais - o que na maioria do estado do Paraná, fica sob responsabilidade do município. A tendência é que os quadros que exigem o nível médio entrem em modo de extinção, como prevê a cidade de Curitiba. Sobre isso, Souza e Abreu (2016) afirmam

Os dados nos permitem considerar que os estatutos e planos de carreira estudados, consideram o magistério nível médio como condição de ingresso, e quando a exigência passa a ser o ensino superior, os docentes que já estão na carreira, mas ainda não possuem o título de curso superior, passam a pertencer a quadros especiais ou em extinção na carreira. (SOUZA&ABREU, 2016, p.06)

Os autores afirmam que essa condição de extinção do nível médio será algo contínuo e que haverá uma progressiva substituição das formações de ingresso nas redes de ensino, passando a ser o ensino superior. Algo que pode ser visto na tabela 2.

O primeiro plano de carreira que surge na coleta de dados da pesquisa e que consta com licenciatura plena como forma de ingresso nas redes de ensino é datada de 2005 ². Relativamente tarde quando pensado a partir da LDB de 1996, além de seguir um avanço tímido ao longo dos anos, entretanto não se pode negar um avanço mínimo. Também é interessante ressaltar que há um grande número de planos de carreira publicados no ano de 1998 que pode ser justificado pela readequação de leis a partir da LDB de 1996, mas também surgem várias promulgações em 2009, 2010, 2011, 2012 podendo sugerir uma readequação dos planos de carreira a partir da Lei do Piso, promulgada em 2008.

É importante evidenciar que “[...] para a implementação da maioria dos elementos de valorização, as regulamentações ficam a critério dos sistemas municipais e estaduais de ensino, por meio dos seus estatutos próprios de carreira.” (GROCHOSKA, 2017). Como afirma a autora, muitas das medidas de valorização ficam a cargo de municípios e estados, sendo um deles os planos de carreira municipais. Cada legislação acaba por diferenciar uma das outras, pois as localidades possuem autonomia legislativa, aliado a ambiguidade da legislação federal, as leis municipais podem ficar abaixo das expectativas. A tabela 2 apresenta a série histórica das datas de aprovação dos PCs nos municípios estudados.

É possível observar que apenas em 2005 há uma modificação em relação à formação de ingresso, passando a ser considerada a licenciatura plena a exigência mínima.

² Ressalva-se que pode haver cidades que aprovaram a licenciatura plena como formação mínima de ingresso na rede de ensino antes e que o PCCR que localizamos na pesquisa tem esta data.

Tabela 2 - Data do Plano de Carreira e a Formação Prevista

Tabela 2 - Data do Plano de Carreira e a Formação Prevista

	Formação Inicial Prevista no Plano de Carreira		
	Nível Médio Modalidade Normal	Licenciatura Plena	Outras
Data de aprovação do plano de carreira	5	0	0
1986	1	0	0
1996	1	0	0
1998	15	0	0
1999	2	0	0
2001	2	0	0
2002	10	0	0
2003	6	0	0
2004	4	0	0
2005	8	1	0
2006	6	1	0
2007	2	2	0
2008	6	2	0
2009	9	3	0
2010	16	4	0
2011	18	4	0
2012	13	2	0
2013	8	1	0
2014	8	3	0
2015	13	2	0
2016	5	1	0
2017	2	0	0

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Outro elemento analisado foi a previsão de formação continuada, a tabela 3 apresenta a síntese dos dados:

Tabela 3 - Formação continuada prevista nos planos de carreira municipais considerando tanto Nível Médio - Modalidade normal como Licenciatura Plena como formação de ingresso em nível de especialização.

Tabela 3 - Especialização

		Frequência	Percentual (total de municípios)	Percentual (total de PCs)
PCs encontrados	não	12	3,0	6,6
	sim	170	42,6	93,4
	Total	182	45,6	100,0
PCs não encontrados/sem informação		217	54,4	
Total		399	100,0	

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Do total de PCs registrados no Banco de Dados que continham a informação de formação inicial prevista e progressões, foi possível constatar que 182 possuíam informações sobre especializações. Quatro municípios ficaram com a variável sem preenchimento, pois no texto da lei não especificava a modalidade de pós-graduação ou não havia a informação o suficiente para caracterizar se havia ou não progressão por especialização.

A alta taxa de PCs que possuem a especialização como uma forma de progressão na carreira pode ser registrada como uma estratégia para alcançar a meta 16 do PNE (2014) que visa formar em nível de pós-graduação 50% do contingente de docentes da educação básica, pois a progressão tende a aumentar a remuneração dos professores, funcionando como ferramenta de estímulo. Mas, também se pode considerar a hipótese de que esta é a modalidade de pós-graduação que os professores tem mais acesso dado à grande ofertada nas instituições de ensino superior privadas e, inclusive na modalidade à distância.

A próxima progressão colocada é a pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado, sem considerar os documentos que propunham mestrado e doutorado junto. É possível observar uma queda grande no número de planos de carreira que almejam o mestrado como nível de formação, passando ao percentual de 37,2%.

Tabela 3.1 - Formação continuada prevista nos planos de carreira municipais considerando tanto Nível Médio - Modalidade normal como Licenciatura Plena como formação de ingresso em nível de mestrado.

Tabela 3.1 - Mestrado

		Frequência	Percentual (total de municípios)	Percentual (total de PCs)
PCs encontrados	não	71	17,8	62,8
	sim	42	10,5	37,2
	Total	113	28,3	100,0
PCs não encontrados/sem informação		286	71,7	
Total		399	100,0	

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Torna-se importante citar que quando o plano de carreira do magistério estabelece dois níveis de pós-graduação como uma mesma progressão, há uma mensagem indireta de desvalorização do profissional que traça uma trajetória de conhecimentos acadêmicos formais. Mestrado e doutorado são níveis muito distintos de ensino não apenas em sua complexidade, como no tempo dedicado para se alcançar os títulos de mestre e doutor, respectivamente. Além de desvalorizar na perspectiva remuneratória quando só se considera uma progressão mesmo sendo concedidos dois títulos acadêmicos. Tal modelo de progressão foi encontrado em 37,3% dos planos de carreira como é possível observar na tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Formação continuada prevista nos planos de carreira municipais considerando tanto Nível Médio - Modalidade normal como Licenciatura Plena como formação de ingresso em níveis de mestrado e doutorado colocados de forma conjunta.

Tabela 3.2 - Mestrado e Doutorado juntos

		Frequência	Percentual (total de municípios)	Percentual (total de PCs)
PCs encontrados	não	111	27,8	62,7
	sim	66	16,5	37,3
	Total	177	44,4	100,0
PCs não encontrados/sem informação		222	55,6	
Total		399	100,0	

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

O decréscimo na previsão do doutorado, último nível acadêmico estabelecido em diversas legislações, é bastante alto, sendo registrado em 18,6% dos planos de carreira docente como nível de progressão na formação a ser alcançado.

Tabela 3.3 - Formação continuada prevista nos planos de carreira municipais considerando tanto Nível Médio - Modalidade normal como Licenciatura Plena como formação de ingresso em nível de doutorado.

Tabela 3.3 - Doutorado

		Frequência	Percentual (total de municípios)	Percentual (total de PCs)
PCs encontrados	não	92	23,1	81,4
	sim	21	5,3	18,6
	Total	113	28,3	100,0
PCs não encontrados/sem informação		286	71,7	
Total		399	100,0	

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Com objetivo de construir uma caracterização do perfil das cidades pesquisadas através do plano de carreira docente, foi utilizada uma variável em relação ao porte populacional da comarca - o que pode sugerir alguns aspectos de cada localidade. Em

uma média populacional, as cidades que tem como o nível médio a formação de ingresso nas redes de ensino, possuem cerca de 33.862 habitantes, ao passo que as que preveem a licenciatura plena como formação de ingresso possuem 113.848. Ressalta-se que cidades como a capital paranaense faz com que a média populacional seja puxada fortemente para o alto, ou seja, constatou-se que a tendência é de que municípios com aporte populacional maior tivessem mais PCs atualizados no contexto da formação exigida e visadas por legislações federais e pelo Plano Nacional de Educação (2014). Os casos não chegam nem perto de números realmente animadores, porém é uma evidência que não pode ser descartada. Os números absolutos podem ser observados na tabela 4.

Tabela 4 - Tamanho populacional X Formação inicial prevista nos planos de carreira.

		Formação Inicial Prevista no PC	
		Nível Médio Modalidade Normal	Licenciatura Plena
Tabela 4 - Tamanho populacional X Formação Inicial Prevista			
Faixa populacional	Até cinco mil habitantes	24	4
	De 5 a 10 mil habitantes	26	2
	De 10 a 20 mil habitantes	52	9
	De 20 a 50 mil habitantes	31	7
	Mais de 50 mil habitantes	26	4

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Quando há o cruzamento de dados referentes ao tamanho populacional e o nível de formação inicial e de pós-graduação previsto no plano de carreira, é possível construir uma análise que decresce o número de documentos que prevêem a formação conforme o nível educacional aumenta, ou seja, quanto maior o nível de formação, menor a chance do plano de carreira prever isto de forma a considerar para as progressões dos professores.

Quando comparado os dados de pós-graduação com o tamanho dos municípios, é possível observar que a previsão de mestrado e doutorado (de forma conjunta ou não) tende a ser prevista em cidades a partir dos 10 mil habitantes e que cidades

menores a esse número, tendem a seguir com a especialização como nível de pós-graduação previsto.

Observando a tabela 5, é possível construir hipóteses relativas à oferta e acessibilidade de cursos de pós-graduação em determinadas regiões. Atualmente, o Paraná possui 12 Universidades Federais e Estaduais com diferentes campi espalhados pelos 399 municípios do estado, localizados principalmente em grandes regiões como Curitiba, Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Cascavel, Ponta Grossa entre outros. Usualmente, as universidades possuem condições mais acessíveis de ofertar cursos de especialização, pois pode-se contar com turmas maiores, menos docentes atuando no curso, além do tempo de duração que é em geral de 1,5 ano. Relativo ao mestrado e doutorado, há normativas diferentes que fazem com que haja uma menor disponibilidade de vagas, como o número de orientandos para cada professor orientador dentro da Universidade, além de contar com o tempo de dois a quatro anos de duração dos cursos desse nível de ensino. Quando considerado o número de universidades, faculdades e centros universitários privados, a facilidade de se alcançar a especialização aumenta com o número de possibilidades, inclusive um leque grande de cursos oferecidos na modalidade de Educação à Distância (EAD). Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, dificilmente ela é oferecida de forma EAD, além de contar com normativas específicas que podem vir a dificultar instituições privadas pequenas de ofertá-las. Esses fatores contribuem para uma hipótese explicativa do porque os planos de carreira tendem a ser omissos atrasados quanto às expectativas de progressão em relação à formação. Basicamente, a ideia é que não seria uma condição de valorização se o plano de carreira previsse algo que o professor não tem condição de conseguir por falta de acesso.

³ Atualmente, o Conselho Nacional de Educação está discutindo a regulamentação de cursos *stricto sensu* EAD.

Tabela 5 - Tamanho populacional X Formação em nível de pós-graduação prevista no Plano de Carreira

Tabela 5 - Tamanho populacional X Formação em nível de pós-graduação prevista no Plano de Carreira		Especialização		Mestrado		Mestrado e Doutorado juntos		Doutorado	
		não	sim	não	sim	não	sim	não	sim
Tamanho populacional	Até cinco mil habitante	2	24	9	7	16	10	13	3
	De 5 a 10 mil habitantes	2	26	15	3	18	9	16	2
	De 10 a 20 mil habitantes	1	58	23	6	28	28	26	3
	De 20 a 50 mil habitantes	5	33	15	13	28	9	23	5
	Mais de 50 mil habitantes	2	28	9	13	21	9	14	8

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa - Sindicalismo Docente e o Piso Salarial Profissional no Estado do Paraná – Um Panorama.

Ressalta-se que no estado do Paraná, há 95 municípios na faixa populacional de até cinco mil habitantes, dos quais foram encontrados 28 planos de carreira. Destes, 85,71% prevêem o ensino médio modalidade normal como forma de ingresso em suas redes de ensino. No outro extremo populacional, o estado paranaense possui 33 comarcas que somam mais de 50 mil habitantes cada uma. Desta faixa, foram encontrados e registrados 30 PCs, onde 86,66% estabelecem que o ensino médio normal seja a exigência mínima de formação para atuação na educação básica de sua rede de ensino. A partir desses números, é possível visualizar as estratégias de municípios grandes e pequenos de manter o nível médio como formação mínima para os professores que atuam nas instituições escolares municipais.

Em relação à pós-graduação lato sensu, há um total de 92,31% de planos de carreira de cidades com até cinco mil habitantes que prevêem esse nível de formação como progressão. Nas cidades com mais de 50 mil habitantes, o percentual fica em 93,33%.

No nível de mestrado, as cidades pequenas prevêem a formação stricto sensu em 25% dos seus planos. Na progressão que envolve mestrado e doutorado de forma conjunta, a porcentagem aumenta para 35,71%. E no que seria último nível, que prevê doutorado de forma isolada, a taxa cai para 10,71%.

Nas cidades acima dos 50 mil habitantes, a progressão de mestrado aparece em 43,33% dos casos. O mestrado e doutorado de forma conjunta são previstos em 30% dos planos de carreira e o doutorado de forma isolada, em 26,67%.

É possível ver que apesar das dificuldades que localidades menores possam vir a enfrentar, estas possuem a tendências de acompanhar as cidades maiores no que diz respeito ao avanço do plano de carreira de seus docentes.

4.3 PROFESSOR X EDUCADOR

Ao longo do processo de coleta de informações dentro dos planos de carreira estudados, foi possível notar aspectos que diziam respeito a uma diferenciação de nomenclatura para professores de níveis diferentes. Enquanto sujeitos que atuassem no nível de ensino fundamental anos iniciais eram nomeados apenas como “Professores”, indivíduos que atuassem na etapa da educação infantil eram nomeados como “Educadores/Educadores da educação infantil” - o que inicialmente causa um estranhamento, pois a educação infantil faz parte da educação básica e não necessita de uma nomenclatura própria que provoque uma ruptura, atuar na educação infantil não faz com que o professor seja “menos professor”, entretanto faz com que haja uma desvalorização ainda maior da já existente.

Nos documentos municipais, foi notado que as carreiras dos professores que ingressaram nessa faixa de ensino possuíam diferenças gritantes na jornada de trabalho e quando a formação inicial exigida para atuação e na formação continuada prevista. Enquanto professores que atuam no ensino fundamental I tinham jornadas de 20h ou 40 horas, professores da primeira etapa educacional só tinham a segunda opção como jornada de trabalho com uma remuneração equivalente ao menor padrão dos professores que atuam do ensino fundamental. Além disso, muitos planos de carreira que estabeleceram a licenciatura plena como formação de ingresso, o colocaram apenas para professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais, permitindo que professores que lecionam na educação infantil pudessem adentrar a rede apenas com o ensino médio modalidade normal. Na previsão de continuidade de estudos, muitos dos documentos atingiam o doutorado como formação máxima dos

professores do EF I, no entanto, para professores da EI, a formação máxima prevista era de especialista. Fica clara a mensagem de desvalorização desses profissionais que atuam com a primeira infância, uma mensagem que afirma que estes sujeitos não precisam de tanta formação ou habilidade técnica para atuar com crianças pequenas. Atrelado a isso, vem a ideia popular e leiga de que educação infantil é baseada somente em cuidado e não também em ensino. Souza e Vieira apud Vieira e Rosemberg (2010) salientam o fato de que o histórico da educação infantil no Brasil deriva de concepções voltadas ao cuidado e a assistencialismo. As autoras afirmam que

No Brasil, as políticas que visaram à expansão da oferta de creches e pré-escolas iniciadas no final dos anos de 1970, articuladas com as mudanças sociodemográficas das famílias, com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e com as demandas sociais por atendimento, conformaram determinado padrão dominante de organização dos serviços voltados para as crianças pequenas, baseado em precárias condições de trabalho e precário profissionalismo. (SOUZA&VIEIRA, 2010, p.125)

O precário profissionalismo que as autoras citam é continuamente reafirmado nas legislações estudadas quando estes continuam a promover diferentes formações, estruturas de carreira e jornadas de trabalho a partir da faixa educacional que o docente atua, mantendo a falta de valorização acentuada quando se tratam desses profissionais do magistério em específico. Além de todas as concepções baseadas em lei, a educação infantil concentra uma característica ainda mais específica: é uma carreira que se constitui majoritariamente de mulheres. Essa faceta dentro de uma sociedade patriarcal que produz e reproduz machismo em toda relação possível, faz com que a ligação de maternidade e afetividade seja feita de forma compulsória a essas profissionais do magistério, novamente, desvalorizando quando subjetivamente propõem que deva haver mais amor do que formação e condições adequadas de trabalho para estas docentes.

Em completa concordância com Souza e Vieira (2010), é preciso afirmar para firmar políticas públicas que valorizem docentes e especialmente docentes da educação infantil, é necessário

[...] entre outras tarefas, enfrentar a concepção e o modelo que “naturaliza” a função docente, “barateando” ou “desqualificando” o trabalho realizado nesse contexto. Isso poderia ter consequências positivas para a construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade, que tenha como meta não reproduzir desigualdades sociais, de gênero ou raça/cor. (SOUZA&VIEIRA, 2010, p.137).

4.4 PLANOS DE CARREIRA MUNICIPAIS E O PLANO DE CARREIRA ESTADUAL: CONTRAPONTO PARA O DEBATE

Apesar deste trabalho dedicar-se a mapear o caso dos municípios paranaense, é importante considerar que metade dos empregos de professores na rede pública estão no Sistema Estadual de Ensino. O sistema estadual tem um plano de carreira aprovado em 2009. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é extenso no que toca à formação docente e os níveis que podem ser alcançados. Há diferenciação entre níveis de professores detentores de licenciatura plena (Nível I) para professores com ensino médio modalidade normal, licenciatura curta e licenciatura curta com estudos adicionais (Nível Especial I, II e III). Essa diferenciação é interessante porque ressalta a valorização do curso de graduação de licenciatura plena (com uma duração e um currículo maior). Portanto, o primeiro nível de progressão é feito entre esses cursos e passa-se de nível especial para nível I. Dentro destas movimentações na carreira existem as classes que o professor pode atingir através de tempo de serviço e de cursos de formação continuada por meio da certificação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) - Programa que é “destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.” (PARANÁ, 2009). Dentro de cada nível há 11 classes. Os cursos de pós-graduação são colocados como titulação de habilitação e fazem com que o professor possa alcançar os níveis II ou III, a depender de como utiliza a certificação em conjunto com outros fatores. De acordo com o plano de carreira do estado, a “Secretaria do Estado da Educação garantirá ao Professor que ingressar no Nível III a oportunidade de, em 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira” (PARANÁ, 2009). De um modo geral, o plano contém e detalha diversos níveis e classes que, em

tese, podem ser alcançados com certa periodicidade praticando a valorização profissional e a valorização remuneratória considerando que cada nível e classe fazem com que haja um aumento nos vencimentos, diferentemente dos planos municipais que tendem a formular e apresentar as estruturas de carreira com mais simplicidade. Relativo à jornada de trabalho, os professores lotados no estado podem cumprir jornadas de 10h, 20h ou 40h semanais, todas elas tendo direito a $\frac{1}{3}$ de hora-atividade conforme estabelece a Lei do PSPN. Nesse sentido, o benefício de haver um único plano de carreira é tê-lo como base para todas as escolas estaduais do Paraná, diferente dos municípios que podem produzir uma série de normativas diferentes.

O plano de carreira em si é extremamente interessante e promove pontos de valorização docente que buscamos em planos municipais, entretanto, atualmente o Estado do Paraná conta com um déficit de professores que fica suprindo através da contratação de professores por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). O edital lançado para prover as vagas de 2019 estima que haja a contratação mínima de 10 mil professores (SEED, 2018). O referente processo é conjunto de medidas ofensivas no que diz respeito à valorização docente. Não existe prova objetiva e/ou escrita, a seleção é feita por meio de pontuação designada conforme a formação dos candidatos - que podem ser apenas estudantes de graduação - e tempo de docência sejam na rede privada ou pública. Em resumo, uma grande parte dos professores contratados são estudantes ou bacharéis em graduações afins que são remunerados de forma muito baixa e que não gozam dos direitos de servidores concursados, mas que possuem as mesmas atribuições. O plano de carreira estadual, portanto, não tem muita utilidade para um grande número de professores atuantes no Paraná, diferentemente dos professores da rede municipal que tem uma tendência muito maior a entrarem exclusivamente por concurso público - estratégia de valorização docente prevista em diversas legislações nacionais. Em um contraponto, o Plano de Carreira Estadual soluciona a questão da formação continuada sem incorporar mestrados e doutorados que não de acesso fácil para todos os professores espalhados no estado. No lugar disto há o PDE que possibilita uma formação ofertada pela própria rede.

Em suma, é possível observar que os planos de carreira municipais seguem de acordo com a LDB (1996), pois apesar da mesma afirmar o princípio da licenciatura

plena como formação de ingresso, permite o nível médio como brecha de entrada para professores da educação infantil e anos iniciais. Há uma movimentação ainda tímida em relação a mudanças nesses planos de carreira quando observado o cruzamento de dados dos planos de carreira com a data de formulação, aos poucos, as localidades tem atualizado suas legislações. Ainda não é possível dizer que o PNE (2014) trouxe impactos grandes sobre os planos, pois é uma legislação ainda recente (e que foi comprometida pelo Novo Regime Fiscal), entretanto, no Paraná é possível ver metas relativas a equiparação salarial e formação continuada sendo alcançadas com sucesso em dois anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: HIPÓTESES PARA PENSAR ONDE, QUANDO E COMO VALORIZAR OS PROFESSORES

Existe um consenso de que a sociedade como um todo precisa valorizar os profissionais da educação. Não é a toa que professores tem um extremo reconhecimento social e afetivo, com direito, inclusive, há um dia nacional em sua homenagem. Há também consenso de que existe uma vasta legislação em prol dos educadores e educadoras desse país, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal. Ainda em comum acordo, percebe-se uma vasta literatura sobre o assunto das mais diversas áreas educacionais, produzido por pesquisadores competentes, reafirmando compromissos com a educação e ferramentas necessárias a isso, porém, o que percebe-se são repetidos passos ao rumo contrário que todo educador deseja. Nesta pesquisa apresentaram-se dados político-históricos que vinham produzindo resultados positivos e caminhando a uma valorização docente que capturava vários aspectos e os interligava: desde a destinação de um maior financiamento da educação a promoção de estratégias para formação de professores da rede de educação básica promovendo sua valorização e por consequência, contribuindo para uma educação de qualidade.

As hipóteses que se levantam aqui se prendem muito mais a estratégias que já foram construídas ao longo dos anos, mas que não são efetivadas, ou seja: medidas de valorização docente já existem aqui e agora e com instruções de como serem feitas. Por que não o são efetivadas? As legislações prevêem formação específica para professores que atuem na educação básica, remuneração mínima atualizada ano a ano, tempo destinado a trabalho fora de sala de aula dentro da jornada de trabalho, o Plano Nacional de Educação vem quase em um modelo de manual de instruções de “como provocar melhorias na educação” nas suas 20 metas e em suas estratégias de efetivação e em menos de dois anos de vigência, há um golpe tão violento em nossa democracia que vemos as políticas públicas - principalmente as de cunho social - esmiuçarem e se desmancharem.

Ainda que o cenário nacional seja muito preocupante quanto à continuidade do compromisso federal com as metas do PNE. A retrospectiva que foi feita neste trabalho

mostra que mesmo em momentos com muitas contradições sociais, como na ditadura militar, a formação do magistério e a necessidade de planos de carreira estiveram na pauta. É inegável que os avanços maiores se fizeram pós constituição de 1988 e, especialmente, pós aprovação da LDB de 1996 e da Lei do PSPN. Porém, a maior parte dos empregos de professores está no âmbito subnacional. É em cada município e estado que a valorização docente tem que se realizar. Assim, a defesa da valorização docente como importante para a qualidade na educação tem que continuar em todas as redes de ensino.

Política é uma disputa pelo poder. Esse foi o conceito chave que ouvi pela primeira vez para começar a entender o que era política educacional. A disputa pelo poder se dá em todas as relações, legislações e concepções aplicáveis na educação. Discutir a formação docente como um aspecto de valorização se torna pessoalmente importante quando ocupo um lugar profissional em que a legislação não me alcança na totalidade. As etapas de educação infantil e anos iniciais devem ter seus profissionais formados em nível superior no curso de pedagogia, o qual é específico para a docência desses níveis. Entretanto, como visto ao longo da pesquisa e das legislações apresentadas, há abertura na lei que permite que professores com nível médio ocupem esses lugares, como consequência da baixa formação, há um comprometimento remuneratório entre outros efeitos.

A própria valorização docente é uma disputa quando é colocada de determinada forma e há procura de interpretações possíveis para que seja executada de uma forma diferente - A Lei do PSPN é uma prova disso. É possível dizer que sua promulgação começou no ano de 2008 e terminou em 2011, quando houve uma disputa entre estados X professores (e porque não sociedade também, afinal, o contingente de mais de 2.000.000 milhões de professores faz parte desse meio social). Ou mesmo nos planos de carreira docentes municipais que muitas vezes foram escritos de maneira confusa, fazendo com que as informações não pudessem ser utilizadas nesta pesquisa – isso quando o acesso era possível, pois houve uma gama de documentos não encontrados por conta de *links* desatualizados, informações erradas em *sites* e etc.

Em um contexto geral, percebeu-se há uma falta de compromisso com a formação de professores ligados as etapas de educação infantil e ensino fundamental

anos iniciais. De modo generalista, podemos afirmar que a legislação atual (LDB 1996) exige a formação em nível superior para professores da educação básica, mas abre exceção aos docentes desses dois níveis de ensino. Quase 20 anos se passam até existir um Plano Nacional de Educação que reafirme o compromisso com todos os professores e suas respectivas formações em nível superior. É perceptível a continuidade da lógica de valorização “de cima para baixo” quando observado a tímida atualização dos planos de carreira municipais na exigência de licenciatura plena para seus professores de ensino fundamental anos iniciais, além de disporem do quadro especial de extinção do antigo magistério. Quando pensado na progressão por formação, é importante ressaltar que 170 dos 198 planos de carreira encontrados prevêem algum tipo de modalidade de pós-graduação, em suma maioria, a especialização. No campo das hipóteses, é passível de discussão a facilidade de acesso a essa formação principalmente quando há a modalidade EaD e o barateamento desse nível de formação se tornou tão difundido e acessível, principalmente quando comparado ao *stricto sensu*.

Contatou-se também uma informação importante para a continuação de pesquisas que relacionam aspectos de valorização docente ao tamanho populacional da cidade. Tinha-se por hipótese inicial que o tamanho das localidades seria um fator explicativo para o que era encontrado nos planos de carreira, prevendo ainda que cidades maiores fossem responsáveis por planos atualizados no que diz respeito a formação de professores, e que cidades menores tivessem a tendência de reproduzir a lógica de ingresso a partir do ensino médio modalidade normal. Entretanto, o que foi encontrado mostra que não há um padrão que relacione as duas variáveis a ponto de explicar o contexto encontrado nos municípios do Paraná. Uma hipótese levantada ao longo da pesquisa e que necessita de aprofundamento, seria a explicação a partir da acessibilidade de ensino e formação por meio de instituições de nível superior, sejam públicas ou privadas, espalhadas pelo estado. Ou seja, a discussão caminhará em um sentido de condição de acesso à formação como um mecanismo que possibilitaria um plano de carreira que exija formação em nível superior e ofereça maiores possibilidades de progressão.

Quando discutimos a valorização docente, é necessário que ela atinja igualmente todas as etapas educacionais e todos os sujeitos que nela atuam, superando as desigualdades na educação e em todos os municípios do estado, garantindo a legislação nacional e considerando os estudos que evidenciam o que é necessário avançar em relação à lei, cumprindo, principalmente, as metas do PNE (2014).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neve de. **O novo regime fiscal: A retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e comprometimento do PNE 2014-2014**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 22, n.1, jan/jun. 2016

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 26/05/2018.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v.36, nº.131, p.299-324, abr-jun., 2015.

BRASIL, **Emenda Constitucional Nº 95**, 15 de dezembro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 26/11/2018

GOUVEIA, Andrea Barbosa. FERRAZ, Marcos A. dos Santos. **Financiamento da Educação e Luta Sindical: Conflitos em uma grande rede de ensino**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.285-302, jan.-mar., 2016.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2004.** Brasília: Inep, 2004. [citado 2018-11-28]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014.** Brasília: Inep, 2016. [citado 2018-11-28]. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** [online]. Brasília: Inep, 2018. [citado 2018-11-28]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação.** [online]. Brasília: Inep, 2016. [citado 2018-11-28]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>

JUNIOR, Amarilio Ferreira. BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

JUNIOR, Amarilio Ferreira. BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p.333-355, set/dez. 2008.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>>. Acesso em 13/10/2018.

Lei nº 7.044 de outubro de 1982. Brasília, DF, 1982. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 13/10/2018.

Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 03/11/2018

Lei Complementar nº103 de 15 de março de 2004. **Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.** Paraná, 2004. Disponível em <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em 30/11/2018.

Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> Acesso em 14/11/2018

Lei nº 12.858 de 9 de setembro de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12858.htm> Acesso em 22/11/2018

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm> Acesso em 26/11/2018

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil: Condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração.** Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília : Rio de Janeiro : Ipea. Junho de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.10, n.18, p.121-140, jan/jun.2016.

RANGHETTI, Diva S. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia.** Revista Ambiente Educação - Volume 1 - Nº 1 - Jan/Junho 2008, São Paulo.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr. 2009.

SCHEIBEa, Leda. **Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação.** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1,p.95-109, jan/jun.2010.

SCHEIBEb, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p.981-1000, jul-set. 2010.

SCHEIBE, Leda. BAZZO, Vera Lúcia. **Formação de professores da educação básica o ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996.** Revista Inter. Educ. SUP. Campinas, SP, v. 2, n.2, p.241-256, maio/ago 2016.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Edital N.º 57/2018 – GS/SEED.**Paraná, 2018. Disponível em <http://arq.escola.pr.gov.br/pss/desvio_seed/pss/EDITAL%2057_PSS%20PROFESSOR_2019_25102018_.pdf> Acesso em 30/11/2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. ABREU, Diana Cristina. **Ingresso na Carreira Docente: As Experiências de Brasil e Chile.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 24, n72, jul/2016.

SOUZA, Gizele de. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais: carreiras e salários.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014.