



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO

**POR UMA POLÍTICA DE CARREIRA DOCENTE: LIMITES E
POTENCIALIDADES DE UM MODELO BRASILEIRO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE EXAMINAÇÃO**

Salvador/BA
2023

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO

**POR UMA POLÍTICA DE CARREIRA DOCENTE: LIMITES E
POTENCIALIDADES DE UM MODELO BRASILEIRO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE EXAMINAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Gracia
Ferreira Trindade

Salvador/BA
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barreto, Andreia Cristina Freitas.

Por uma política de carreira docente [recurso eletrônico] : limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional no período de examinação / Andreia Cristina Freitas Barreto. – Dados eletrônicos. – 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Carreira docente - Política. 2. Educação básica - Itapetinga (BA). I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

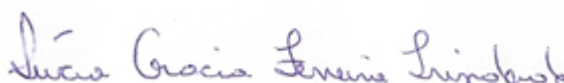
CDD 370.113 - 23. ed.

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO

**POR UMA POLÍTICA DE CARREIRA DOCENTE: LIMITES E
POTENCIALIDADES DE UM MODELO BRASILEIRO NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

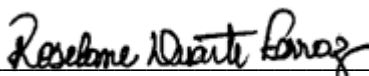
Tese apresentada para requisito do título de Doutora no PPGE.

BANCA EXAMINADORA



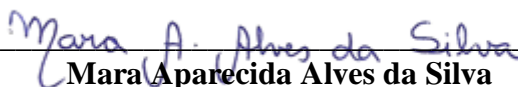
Lúcia Gracia Ferreira Trindade- Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



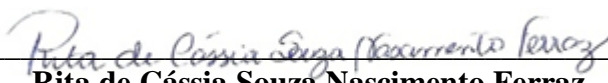
Roselane Duarte Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



Mara Aparecida Alves da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB



Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB



Cláudio Pinto Nunes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

TESE APROVADA EM: 20/12/2023

Dedico ao meu esposo Luciano, que, por muitas vezes, cumpriu o papel de pai e mãe para a nossa filha, compreendendo as minhas ausências e me motivando para a concretização desse sonho.

À minha pequena Alice, fonte de todas as inspirações que nortearam esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me fortalecido e não permitido que eu desistisse diante dos percalços encontrados no meio do caminho;

Aos meus pais, por serem exemplos de amor, honestidade e perseverança, e por acreditarem em mim, sendo os maiores motivadores nas realizações dos meus sonhos;

À minha orientadora Profa. Dra. Lúcia Gracia (MPTG), exemplo de mestre e pessoa, por ter contribuído de forma significativa para o desenvolvimento desse estudo, pelas orientações, disponibilidade, por acreditar em mim e por me proporcionar a realização de uma das etapas mais importantes da minha trajetória acadêmica;

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação – Cláudio Nunes, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, Mara Aparecida Alves da Silva, Roselane Duarte Ferraz muito obrigada pelas excelentes contribuições ao nosso trabalho;

Aos três professores/as que aceitaram colaborar com a pesquisa me permitindo observar a prática pedagógica por dois meses e responder os questionários. Foram tão atenciosos e prestativos que tenho certeza que vocês foram enviadas por Deus para me guiar no cumprimento dessa missão;

Aos meus irmãos, Cláudia, Ricardo e Carlos, pela amizade, incentivo e amor.

À querida cunhada Jaqueline Vieira Barreto Ferraz, pelo incentivo durante a escrita, pela amizade e prontidão.

Às queridas amigas: Thaís Vinhas, Lucimar, Marta e Sandra Mendes pela amizade sincera que foi construída e fortalecida ao longo dos desafios encontrados no curso. Vocês tornaram minha caminhada mais leve, muito obrigada!

À turma multifacetada de MPTG, a qual faço parte, agradeço a cada um de vocês pela amizade, união e parceria demonstrados no decorrer do curso.

A todos/as os/as professores/as do programa, visto que vocês contribuíram significativamente para a minha formação;

Às amigas Lillian Moreira e Jaciara Sat´Anna, obrigada pelo incentivo na carreira acadêmica;

Aos amigos que souberam entender minha ausência e me incentivaram a chegar até aqui, prefiro não citar nomes;

Por fim, reitero, a todos que ajudaram diretamente ou indiretamente nessa conquista: meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral, analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Examinação, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino. Como objetivos específicos temos: analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro; conhecer as características do período de Examinação que compõe o Modelo Brasileiro e seus desdobramentos no ensino; identificar/Avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira. Esta pesquisa está caracterizada como fenomenológica – qualitativa, foi desenvolvida a partir de inspirações etnográficas com três professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, sendo um homem e duas mulheres, que se encontravam no período de Examinação do Modelo Brasileiro da Carreira Docente. Optamos por três instrumentos de produção de dados, especificamente: análise documental, questionário e observação da prática pedagógica. Utilizamos a técnica análise de conteúdo para o tratamento do *corpus* desta investigação que foram: descrições das observações pedagógicas, registradas no diário de campo; catalogação dos dados dos questionários e; os documentos que regulam a carreira do município de Itapetinga-BA (Lei Orgânica do Município - Lei de 05/04/1990, Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal - Lei 941/2003, e, Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei 1.101/2010). A pesquisa revelou que as políticas que regulam a carreira docente do município pesquisado não atendem a aspectos específicos da carreira e de ordem subjetiva (como saberes, satisfação, atratividade, identificação, bem-estar profissional e do atendimento aos aspectos individuais), sendo necessário avançar no sentido de considerar as características de cada período da carreira do/a professor/a, conforme proposto pelo Modelo Brasileiro de Carreira Docente. Constatamos que o período de Examinação é constituído mais de características negativas que positivas. Percebemos que, os/as docentes que se encontram nessa etapa da trajetória profissional, estão cansados, frustrados, estressados, ansiedade, adoecidos físicos e/ou mentalmente. O desdobramento dessas características no ensino tem ocorrido por meio das escolhas que os/as docentes fazem para desenvolver suas práticas. Por fim, os dados ratificam as pesquisas de Ferreira (2014; 2017; 2020; 2023) e mostram a potencialidade do Modelo para pensar em políticas de carreira de acompanhamento docente. Ficou claro a necessidade de, no período de Examinação, logarmos investimentos relacionados a políticas de prevenção de aspectos negativos e fortalecimento de aspectos positivos, presentes em períodos anteriores. Quanto as limitações do Modelo observamos que sua criação se deu a partir de uma concepção mais geral de carreira docente, podendo, para ampliar-se a nível nacional, adaptar-se e ser base para outras construções. Dessa forma, consideramos que o MBCD demonstra potencial para consolidar-se e expandir-se para o desenvolvimento de uma política nacional, contribuindo para avanços no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chaves: Modelo Brasileiro da Carreira Docente. Período de Examinação. Professores/as da Educação Básica. Políticas de carreira. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching careers of Basic Education teachers in the municipality of Itapetinga-BA during the Examination period, presupposing the potentials and limits of the Brazilian model for the construction and implementation of public policies for teacher monitoring, and its implications on teaching. Specific objectives include: analyzing the career references of Basic Education teachers in Itapetinga-BA and their characteristics, considering the Brazilian Model; understanding the characteristics of the Examination period within the Brazilian Model and its implications for teaching; identifying and evaluating the potentials and limits of the model for the development of public policies for teacher monitoring during this career period. This research is characterized as phenomenological-qualitative and was developed based on ethnographic inspirations with three Basic Education teachers from Itapetinga-BA, including one male and two females, in the Examination period of the Brazilian Model of the Teaching Career. Three data production instruments were chosen: document analysis, a questionnaire, and observation of pedagogical practices. Content analysis was used for data treatment, including descriptions of pedagogical observations recorded in the field diary, data cataloging from questionnaires, and documents regulating the teaching career in Itapetinga-BA (Municipal Organic Law - Law of 05/04/1990, Municipal Education Plan of Itapetinga - PME, Law 1,275/2015; Municipal Public Teaching Career Plan - Law 941/2003, and Municipal Public Teaching Statute - Law 1,101/2010). The research revealed that the policies regulating the teaching career in the studied municipality do not address specific aspects of the career and subjective factors (such as knowledge, satisfaction, attractiveness, identification, professional well-being, and individual aspects), indicating the need to advance in considering the characteristics of each period of the teacher's career, as proposed by the Brazilian Model of the Teaching Career. It was found that the Examination period consists more of negative characteristics than positive ones. Teachers in this stage of their professional trajectory are observed to be tired, frustrated, stressed, anxious, and physically and/or mentally unwell. The implications of these characteristics in teaching occur through the choices teachers make in developing their practices. Finally, the data support the research of Ferreira (2014; 2017; 2020; 2023) and demonstrate the potential of the Model to think about teacher monitoring career policies. The need for investments related to the prevention of negative aspects and the strengthening of positive aspects in the Examination period became clear. Regarding the limitations of the Model, it is observed that its creation was based on a more general conception of the teaching career, and for it to expand nationally, it could adapt and serve as a basis for other constructions. Thus, it is considered that the Brazilian Model of the Teaching Career demonstrates the potential to consolidate and expand for the development of a national policy, contributing to advancements in the realm of professional teacher development.

Keywords: Brazilian Model of the Teaching Career. Examination Period. Basic Education Teachers. Career Policies. Teacher Professional Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases de pesquisa do EC.....	32
Figura 2 - Algumas perspectivas de DPD.....	58
Figura 3 - Precariedades e descréditos da profissão docente no Rio de Janeiro.....	62
Figura 4 - Greve dos professores/as da Educação Básica em Santa Catarina.....	63
Figura 5 - Assembleia dos professores de São Paulo.....	64
Figura 6 - Manifestação de estudantes contra a reforma universitária.....	67
Figura 7 - Movimento contra o Golpe de 2016.....	72
Figura 8 - Reforma da Previdência (PEC 287/2016)	77
Figura 9 - Movimento Nacional em Mato Grosso.....	84
Figura 10 - Perspectiva de representação de como ocorrem as discontinuidades no Desenvolvimento Profissional.....	89
Figura 11 - Contracheque de agosto de 2002.....	94
Figura 12 - Contracheque de setembro de 2002.....	95
Figura 13 - Estruturação da seção.....	100
Figura 14 - Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente	104
Figura 15 - Influência de pesquisas europeias para a compreensão.....	105
Figura 16 - Estados do Brasil com publicações que utilizam o MBCD.....	110
Figura 17 - Instrumentos utilizados na produção de dados.....	136
Figura 18 - Movimentos da investigação na observação da prática pedagógica.....	140
Figura 19 - Fases da Análise de Conteúdo.....	148

ARTIGO 1

Figura 1 – Elementos subjetivos e objetivos que perfazem a carreira docente.....	169
---	-----

ARTIGO 2

Figura 1 – Carreira masculina.....	180
Figura 2 – Carreira feminina.....	180
Figura 3 - O Desenvolvimento Profissional Docente como conjunto (Período de examinação do MBCD)	181
Figura 4 - Aspectos pessoais-profissionais.....	186
Figura 5 – Aspectos pessoais-profissionais.....	191

Figura 6 – Aspectos didático-pedagógicos.....	194
--	-----

ARTIGO 3

Figura 1 – Desenvolvimento Profissional como o conjunto (carreira).....	209
Figura 2 – Demandas sentimentais-emocionais, doenças, acidentes e agressões....	211
Figura 3 - Características do período de Examinação.....	212
Figura 4 – Árvore do problema.....	216

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Matrículas do Ensino Superior (2004 e 2014)	69
Quadro 1 - Ciclo de Vida Profissional Docente	34
Quadro 2 - Condições do trabalho docente e implicações na carreira	39
Quadro 3 - Adoecimento e implicações na carreira	43
Quadro 4 - Políticas de valorização da carreira docente	47
Quadro 5 - Aproximações e divergências entre motorista uberizado/a e professor/a uberizado/a	76
Quadro 6 - Caracterização das fases da carreira docente europeia	106
Quadro 7 - Caracterização do Modelo Brasileiro de Carreira Docente	108
Quadro 8 - Tipos e quantidade de publicações que utilizam o MBCD	110
Quadro 9 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso	112
Quadro 10 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	115
Quadro 11 - Políticas de valorização da carreira docente no governo da Presidenta Dilma Rousseff	118
Quadro 12 - Pseudônimos, dados sociais dos participantes e sentidos atribuídos	135
Quadro 13 - Documentos pesquisados referentes as políticas públicas municipais	146
 ARTIGO 1	
Quadro 1 - Categorias de análises	163
 ARTIGO 2	
Quadro 1 - Perfil dos/as participantes da pesquisa	183

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagens

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CF – Constituição Federal

CID - Código Internacional de Doenças

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

DPRB - Diretrizes para o Programa de Reconstrução do Brasil: Lula e Alckmin 2023-2016

EAD - Educação À Distância

EC - Estado do Conhecimento

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMPM - Estatuto do Magistério Público Municipal

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IFBAIANO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQI+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais e outros

LOM - Lei Orgânica do Município

MBCD – Modelo Brasileiro de Carreira Docente

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

OMS - Organização Mundial de Saúde

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCRMPM - Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE)

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RGPS - Regime Geral de Previdência Social

RPPS - Regimes Próprios de Previdência dos Servidores Públicos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Carta a Ferreira (2014), autora do Modelo Brasileiro da Carreira Docente: entre diálogos e justificativas sobre o desenvolvimento da pesquisa	25
2 A CARREIRA DO/A PROFESSOR/A NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	30
2.1 Ciclo de Vida Profissional Docente	34
2.2 Condições do trabalho docente e implicações na carreira	38
2.3 Adoecimento docente e implicações na carreira	43
2.4 Políticas de valorização da carreira docente	46
2.5 Ainda há muito para ser efetivado: algumas considerações	51
2.6 Carta à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	53
3 NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: CENÁRIOS E CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	56
3.1 Implicações das políticas neoliberais no Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica (1990-2002)	59
3.2 Da era do lulismo ao Golpe de 2016: de glórias a pesadelos	66
3.3 Cenários Políticos Pós-Golpe de 2016: retrocessos, desmontes e ataques ao Desenvolvimento Profissional Docente (2016-2018)	73
3.4 A mudança por um fio: o pesadelo se firma no contexto de crise (2018-2022)	79
3.5 Desenvolvimento Profissional Docente e Formação de Professores em tempos de barbárie: tensões e desafios	85
3.6 Onde está a lupa?: algumas considerações	87
3.7 Carta aos professores/as “eventuais” e “uberizados/as” da Educação Básica no Brasil: um caminhar entre opressão, ingenuidade, necessidade e impactos no Desenvolvimento Profissional	91
4 CARREIRA DOCENTE: MODELO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO	98
4.1 Carreira docente no Brasil: não desprezando as pesquisas europeias, mas precisamos de um modelo para chamarmos de “nosso”	101
4.2 Refletindo sobre as políticas de (des)valorização da carreira docente no Brasil.....	111
4.3 Há muito para trilhar: algumas considerações	120
4.4 Carta aberta ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva: perspectiva de esperança para a construção de uma política de carreira docente	122

5 METODOLOGIA	127
5.1 Paradigma, abordagens, tipo e procedimento de pesquisa	129
5.2 Campo Empírico, colaboradores/as da pesquisa e instrumentos/técnicas para produzir dados	132
5.2.1 Observação da Prática Pedagógica: um olhar a partir de inspirações etnográficas	136
5.2.2 Questionário	142
5.2.3 Análise documental: o que se tem e em qual caminho trilhamos	145
5.3 Análise de Conteúdo	148
5.4 Carta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia	152
6. QUAIS CAMINHOS?: HORIZONTES DE POSSIBILIDADES PARA UMA POLÍTICA DE CARREIRA DOCENTE	155
ARTIGO 1: Análises da(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro	156
ARTIGO 2: Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica: reflexões a partir do período de examinação do modelo brasileiro de carreira docente.	177
ARTIGO 3: Modelo Brasileiro de Carreira Docente: potencialidades e limites para elaboração de políticas públicas	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICES	250
ANEXOS	278

INTRODUÇÃO

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

Esta pesquisa de cunho metodológico eminentemente qualitativa, está inserida na linha de pesquisa de Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e tem por objeto de estudo a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, mais especificamente, o período de avaliação. O objeto, além de estar relacionado com a atuação profissional da pesquisadora, nasce como ação de um projeto maior, intitulado: “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”.

De âmbito nacional, trata-se de um projeto de pesquisa que teve início no ano de 2017, contando com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na chamada universal de 2018, tendo como objetivo “analisar como os/as professores/as da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino”. Por se configurar como projeto guarda-chuva e ter a finalidade de produzir um modelo (teoria), a partir dele, tem-se originado outras pesquisas desenvolvidas, principalmente, em Programas de Pós-Graduação. Está cadastrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição que também o aprovou no Comitê de Ética em Pesquisa, e conta com as parceiras, para o desenvolvimento desse estudo, de três universidades baianas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

Destarte, considerando o último contexto da política nacional do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), cujo populismo autoritário, nacionalista e negacionista se revelaram contrários aos avanços educacionais, ao investimento nas Universidades públicas e a políticas de promoção e valorização da carreira dos/as trabalhadores/as da Educação, desenvolver estudos com essa temática é um ato revolucionário, de luta e resistência enquanto classe professoral. Desse modo, afirmamos que é importante realizar esse tipo de investigação, pois algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2013; 2018; 2020; FERREIRA, 2014; 2017; 2020; DOURADO, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2017; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020) sinalizam que a carreira profissional de professores/as no Brasil vem sendo historicamente fragilizada, em decorrência das péssimas condições de trabalho e ausência específicas de políticas que contemplem o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Conforme Marcelo Garcia (1999), precisamos compreender que o DPD não está intrinsecamente relacionado apenas aos processos formativos, mas também com a melhoria das condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos/as professores/as individualmente e coletivamente. Portanto, é necessário

também relacionar o DPD, devido à amplitude do termo, ao aumento de recursos não apenas econômicos, mas também materiais e pessoais nas escolas que visem promover/potencializar/valorizar facilitar o desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores/as (MARCELO GARCIA, 1999).

Há 10 anos (2023), Oliveira sinalizou em seus estudos sobre a necessidade do termo DPD estar integrado nos textos dos documentos oficiais, aqui no Brasil, fazendo referência às políticas de carreira e de formação docente. Segundo a autora, é necessário chamar a atenção do poder público, por meio de divulgação/socialização dos resultados das pesquisas que discutem o termo.

Percebemos que o motivo de, no Brasil, o foco ser maior nas políticas de formação docente com pouca atenção à carreira, está relacionado à concepção equivocada de ser a estratégia mais adequada para a melhoria da Educação Básica (OLIVEIRA, 2013). Sobre esse entendimento errôneo, os estudos de Marcelo Garcia e Vaillant (2010) mostram que não é somente na formação inicial que há indícios do desenvolvimento da identidade docente, pois podem ser reconhecidas já na Educação Básica, enquanto estudantes. Por outro lado, assumem que é na licenciatura que esse processo identitário se consolida, e se estende por todo o percurso profissional.

Nesse sentido, é preciso compreendermos que a trajetória de professores/as da Educação Básica não está vinculada apenas às formações, experiências, mas aos contextos socio-históricos, políticos e econômicos de desenvolvimento profissional que interferem de maneira direta na qualidade da prática docente. Dessa forma, para que o ensino e a aprendizagem venham ocorrer de fato, de forma profícua e harmônica entre os sujeitos envolvidos, torna-se necessário que a carreira profissional docente, assim como a formação inicial e continuada, se constitua como fatores essenciais de investimento nesse processo.

Sabemos que, durante os diversos períodos da carreira, estarão presentes na vida dos docentes, emoções e sensações diversas. Estas precisam ser percebidas e analisadas cuidadosamente de forma a incentivar esses/as profissionais a seguirem com mais coragem e confiança na carreira profissional docente. É um processo contínuo e dinâmico que exige um trabalho docente, desenvolvido a partir da criticidade e segurança dos/as envolvidos/as.

Podemos observar algumas situações hodiernas que interferem na profissão de professores e a impedem, muitas vezes, de ser atrativa, principalmente, para atuação na Educação Básica, tais como: o contexto político, econômico e social; as condições de trabalho como as precariedades dos prédios escolares e excesso de alunos em sala de aula; salário baixo e carga horária elevada; falta de reconhecimento social; escassez de materiais didáticos; violência; falta

de qualificação profissional para atuar em áreas específicas, entre outros. Todas elas, e outras, acabam por provocar descréditos à carreira docente.

Mas cabe, para melhor entendimento dessas situações perguntar: E por que isso acontece? Os estudos de Day (2001) apontam que o governo não projeta e também não incentiva o desenvolvimento profissional de professores/as ao longo de toda a carreira e ainda assevera que “é tempo de mudar os rumos da política educacional. [...] Tem de se preocupar com os/as professores/as como um todo” (DAY, 2001, p. 315).

Concordamos com Day (2001), quando remete à preocupação com os profissionais docentes e à urgência de mudanças das políticas educacionais. Todavia, em relação à educação brasileira, é importante escutarmos os/as estudiosos/as em âmbito nacional que apontam, em suas pesquisas, aproximações com a nossa realidade, o que pode/tende a nos possibilitar a construção de conhecimentos a partir de caminhos próximos e aprofundamentos em teorias e leituras do real que nos possibilitam a arguição, a reflexão e a implicação na/da nossa educação. Por esse e outros motivos, Ferreira (2014; 2017; 2020) apresenta-se nessa tese como um marco teórico potente, uma vez que defende em seus estudos que o percurso profissional docente é carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados e que os períodos da carreira não são fixos e que estes se diferenciam de pessoa para pessoa, pois o lugar e seus contextos socioculturais marcam perspectivas profissionais. Ou seja, para pensar na carreira profissional docente de um determinado grupo específico, é necessário considerar as particularidades e também as histórias de vida dos sujeitos.

Desse modo, após Ferreira (2014) constatar que os/as professores/as brasileiros/as tinham a sua carreira estudada a partir de modelos europeus (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992) que divergiam totalmente da nossa realidade, desenvolveu em seu doutoramento um Modelo Brasileiro da Carreira Docente - MBCD, partindo de estudos anteriores e pesquisas realizadas no Brasil sobre o DPD. No seu processo de teorização, apresentou o modelo a partir da perspectiva de gênero - feminino e masculino - ambos compostos por seis períodos da carreira profissional docente de professores e professoras brasileiros/as da Educação Básica, que são: *Iniciação* (1-5 anos de experiência na carreira feminina e masculina), *Estabilização* (5-8 anos de experiência de carreira feminina e masculina), *Variação* (8-15 anos de experiência para carreira feminina e 8-14 anos de experiência para a carreira masculina, + ou -), *Examinação* (15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-22 anos de experiência carreira na masculina), *Serenidade* (18-20 anos de experiência na carreira feminina, 22-25 anos de experiência na carreira masculina) e por fim, o período de *Finalização* (20-25 anos de experiência na carreira feminina, 25-30 anos carreira de experiência na masculina).

Ainda, podemos afirmar que nesse percurso, há características que são predominantes em determinados períodos da carreira docente e fazem referências tanto a questões profissionais quanto pessoais que influenciam de maneira direta ou indireta no trabalho docente. Além disso, a autora aponta que são os mesmos períodos para professores e professoras, entretanto, a duração entre cada período começa a se diferenciar, a partir da etapa de Variação, e se estende até à Finalização.

Vale destacar que Huberman (1992) desenvolveu os seus estudos sobre o ciclo de vida profissional com professores/as que atuavam no ensino secundário, e Gonçalves (1992) com professores/as do ensino primário. Já Ferreira (2014), remete aos professores da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio -, para o seu modelo de carreira. Todos descreveram a carreira docente como fases, etapas ou períodos (respectivamente), com diferenciação relacionada aos sexos, conforme já sinalizado. É importante mencionar que Ferreira (2014) ratifica as pesquisas de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), mas, aponta a necessidade de pensarmos numa carreira a partir de nossa realidade.

Os estudos destes autores se configuram como essenciais para compreensão dos períodos da carreira profissional docente. Ainda contribuem para a criação/implementação de políticas públicas de carreira docente que contemplem aspectos do desenvolvimento profissional. De acordo com Day (2001), a implementação de políticas com essa especificidade, tende a refletir na qualidade do trabalho e na vida dos/as professores/as.

Diante dessa relevância, a pesquisa sobre a carreira de professores/as da Educação Básica no Brasil precisa ser percebida como necessidade indiscutível. Assim, em razão de acreditarmos que o Modelo Brasileiro, ao ser consolidado como teoria, poderá contribuir para o desenvolvimento/fortalecimento de mais estudos relacionados à carreira e ao Desenvolvimento Profissional Docente, é que esta pesquisa se justifica. Também entendermos que estudos dessa natureza são essenciais para impulsionar propostas políticas e pedagógicas em âmbito local e nacional, visando à transformação da Educação e da realidade docente.

Partindo desse viés, a presente pesquisa emergiu em um questionamento que norteou o desenvolvimento da mesma, a saber: Com base na carreira profissional dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Examinação, quais as potencialidades/limites do Modelo Brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino?

Na busca por resposta a esse questionamento, apresentamos os objetivos desta pesquisa:
Objetivo Geral:

- Analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de

Itapetinga-BA que estão no período de Examinação, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino.

Objetivos Específicos:

- Analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro;
- Conhecer as características do período de Examinação que compõe o Modelo Brasileiro e seus desdobramentos no ensino;
- Identificar/Avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira.

A inspiração maior para alcançar esses objetivos, firmou-se no meu compromisso político com a minha classe, pois sou professora, de não aceitar nenhum direito a menos, também de não permitir que os direitos conquistados historicamente ao longo da nossa carreira sejam atacados/desmontados.

Sabemos que fazer uma tese não é uma tarefa fácil, exige dedicação integral, pois somos movidos por um processo constante de indagação que nos faz buscar por toda parte a compreensão do fenômeno estudado. Envolve leituras, pesquisas, levantamento e reflexões, tudo isso, a partir de uma consistência epistemológica firmada no compromisso ético e científico.

Desse modo, para compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores/as que atuam na Educação Básica foi necessário debruçar em estudos aprofundados, realizados por: Hurbeman (1992), Gonçalves (1992), Fernández Cruz (1995), Mizukami (1996), Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2006), Vaillant (2008; 2014), Oliveira-Formosinho (2009), Marcelo Garcia e Vaillant (2010), Ferreira (2014; 2017; 2023), entre outros. Já no campo da investigação sobre a carreira docente no Brasil, se fez necessário conhecer algumas pesquisas: Gatti (2012; 2020), Oliveira (2009; 2013; 2019; 2020), Jacomini e Penna (2016), Dourado (2016; 2020), Franco (2016), Silva (2018; 2020), Gouveia e Fernandes (2019), Silva Márcia (2019), Pereira Júnior (2020), Ferreira (2021a; 2021b) dentre outros. E, as políticas que legitimam/valorizam a carreira docente (BRASIL, 1961; 1988; 1996a; 1997a; 2001; 2007; 2008; 2009; 2014).

Para organização da Tese, optamos pelo formato *Multipaper* através de uma perspectiva fenomenológica de investigação. Esta estrutura se configura como um tipo de apresentação de pesquisa que pode ser adotada como um formato alternativo por Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado. A sua maior característica é possuir em sua composição

central uma coletânea de artigos que visa facilitar a divulgação/socialização dos resultados da pesquisa, de forma mais veloz que os outros modelos tradicionais (MUTTI; KLÜBER, 2022).

Sendo assim, esta tese encontra-se estruturada em duas partes, além da introdução (relevância científica, social, política, pessoal, profissional e pragmática) considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas. A primeira parte, constitui-se de quatro seções, que tiveram como eixo central apresentar a problematização desta pesquisa.

A primeira seção, intitulada “A carreira docente do/a professor/a no Brasil: o que dizem as pesquisas?”, teve como objetivo conhecer e avaliar as possíveis variáveis que atravessam/impactam a carreira de professores/as da Educação Básica no Brasil. Dessa forma, apresentamos nessa seção, um levantamento (2010-2021) sobre as produções científicas (teses e dissertações), acerca da carreira profissional docente no país, por meio da construção do Estado do Conhecimento (EC) para conhecer os estudos realizados, suas relevâncias/ contribuições para a área e, a partir de seus resultados, podemos identificar lacunas do tema pesquisado.

Na segunda seção apresento reflexões profícuas sobre o “Limiar do século XXI: cenários e contextos de desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica”. Nesse sentido, convidamos o leitor a considerar as transformações ocorridas nos cenários e contextos políticos, sociais, educacionais e econômicos do Brasil, de 1990 a 2022 para compreensão dos impactos e influências no trabalho dos professores/as da Educação Básica e em seu desenvolvimento profissional.

A terceira seção, nomeada “Carreira Docente: Modelo Brasileiro e Políticas Públicas de valorização”, objetiva refletir sobre a carreira docente de professores/as da Educação Básica no Brasil; os modelos europeus e suas contribuições para o entendimento nos processos de novos estudos; e a relevância de termos um Modelo Brasileiro de Carreira Docente para chamarmos de nosso, para isso, tomamos como referência as pesquisas de Ferreira (2014; 2017; 2023).

Por considerar o gênero textual carta, como uma modalidade de escrita que possui características bem particulares, optamos por utilizá-la como considerações finais ao término destas seções. A motivação para escrevê-las parte de reflexões, inquietações/questionamentos desenvolvidos ao longo da minha trajetória profissional e durante o ápice desta investigação, ainda por concluir. A sua estrutura se deu a partir de elementos básicos utilizados para identificar minimamente este gênero, os quais são: local e data; saudação ao destinatário; texto; e assinatura (MARCUSCHI, 2000, p. 11).

O gênero textual carta ao término de cada capítulo, também serve para demarcar o movimento de escrita desta tese que foi constituída por “aquilo que me toca, que me atravessa profundamente, que dá sentido a minha existência” (LARROSA, 2002, p. 8) e a minha

profissionalização, pois trata de um saber ligado à minha paixão, a minha forma humana de estar no mundo, de forma singular, que é ser professora.

O panorama metodológico é delineado na última seção da primeira parte. A aproximação da pesquisadora com o fenômeno estudado permitiu compreender alguns aspectos essenciais do processo da pesquisa, da produção às análises dos dados. Caracterizada como fenomenológica - qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) é desenvolvida a partir de estratégias do tipo etnográficas de investigação (ANDRÉ, 2013a; 2013b; AMADO; SILVA, 2017). Optamos por três instrumentos de produção de dados, especificamente: análise documental, questionário e observação da prática pedagógica. Utilizamos a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2010) para análise dos dados produzidos.

A segunda parte da tese é composta por três artigos que estão diretamente ligados aos objetivos específicos, neles apresentamos revisão de literatura, metodologia, resultados da investigação e análises dos dados produzidos. De acordo com Mutti e Klüber (2022), a coletânea de artigos possui características próprias, uma vez que visa apresentar resultados de análises distintas, e como estão vinculados ao mesmo objeto de estudo, podem conter discussões que estão inter-relacionadas, mas que não interferem na qualidade e compreensão da tese.

Neste prisma, o primeiro artigo intitulado, “**Referências de carreira de professores/as da Educação Básica: o que dizem os documentos legais do município de Itapetinga-BA?**” tem como objetivo analisar a/s referência/s de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo documental, onde nos debruçamos em documentos que regulam a carreira docente do município de Itapetinga, especificamente: Lei Orgânica do Município - Lei de 05/04/1990; Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal - Lei 941/2003, e; Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei 1.101/2010.

O segundo artigo nomeado: **Desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica: reflexões a partir do período de Exatinação do Modelo Brasileiro de Carreira docente**, objetiva conhecer as características do período de Exatinação que compõe o Modelo Brasileiro e sua materialização nos desdobramentos desse no ensino.

O terceiro artigo denominado **Modelo Brasileiro de Carreira Docente: potencialidades e limites para elaboração de políticas públicas**, visa identificar/avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira.

Em seguida, apresentamos as Considerações Finais desta tese. Busco, a partir dos resultados, mostrar a relevância de termos um MBCD e tomá-lo como referência para o desenvolvimento de políticas articuladas que visem o acompanhamento, de professores/as brasileiros/as que atuam na Educação Básica, na carreira profissional docente.

Para finalizar esta seção, apresentamos, a seguir, Carta à Ferreira, autora do MBCD com o objetivo de justificar a necessidade de realização desta pesquisa. São reflexões da autora (dessa que vos fala), desenvolvidas a partir de razões pessoais, profissionais, científicas, econômicas e sociais.

1.1 Carta a Ferreira (2014), autora do Modelo Brasileiro da Carreira Docente: entre diálogos e justificativas sobre o desenvolvimento da pesquisa

Itapetinga-BA, 06 de março de 2021.

Saudações,

Prezada professora-pesquisadora-inspiradora, é com o coração agraciado de tê-la como referência dessa pesquisa, que buscarei expressar a relevância do desenho do Modelo Brasileiro da Carreira Docente para o desenvolvimento de meu movimento investigativo e de tantos outros sujeitos pesquisadores/as brasileiros/as. Preciso dizer que a escolha pelo gênero textual carta tem forte inspiração nos estudos freirianos e mais especificamente na obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis” (1994)¹.

Sabemos que o nosso país, fundado na escravidão, carrega consigo raízes predominantes de uma sociedade eurocêntrica e sempre me causou estranheza a observação sobre pesquisas/debates que objetivavam analisar/discutir a carreira de professores/as aqui no Brasil, utilizando esse Modelo de Carreira Docente, construído por pesquisadores europeus (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992) que são referências importantíssimas na nossa área de conhecimento, mas que desenvolveram os seus estudos com professores/as inseridos em realidades políticas, culturais, educacionais, econômicas e sociais bem diferentes da nossa.

Desse modo, cara Ferreira, concordo com você ao sinalizar na sua tese que os dois modelos nos ajudam a pensar a carreira de professores/as, mas que seria necessário realizar mudanças e aprofundamentos a partir da nossa realidade, ou seja, o Brasil, por isso, a carência de um modelo brasileiro de carreira docente. A sua ousadia em criar, com base nos modelos anteriores e diversas pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), para o Brasil, um Modelo Brasileiro da Carreira Docente (MBCD) para chamarmos de “nosso”, traduz a urgência de valorização de intelectuais brasileiras/os, uma vez que é fulcral reconhecer que nós, professoras/es da Educação Básica, encontramos-nos mergulhados/as na experiência de ser docente, nos estudos teóricos densos sobre Educação e nos exercícios de reflexão sobre a prática. Concordo novamente contigo ao salientar a necessidade desse MBCD ao contemplar as nossas especificidades brasileiras e garantir o respeito a diversas questões que perpassam a nossa trajetória profissional e influenciam de maneira direta o nosso DPD, tais como: as questões de

¹ FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 1.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1994.

gêneros; tipos de escola públicas ou privadas; a situação laboral, se é efetivo, contratado ou uberizado²; as relações externas e outros (FERREIRA; 2014; 2017; 2020). Aprendi em seus estudos que a docência é uma profissão bem diferente das outras, pois possui características próprias e que nenhum/a professor/a percorre esse caminho igual ao outro, tendo em vista que as etapas da carreira não são fixas e variam muito de professor/a para professor/a.

A partir dessa sua concepção que me toca na alma e me atravessa profissionalmente, professora-pesquisadora-inspiradora, sinto-me comprometida para desenvolver pesquisas a partir desse seu modelo, por acreditar que a divulgação dos resultados dos estudos sobre ele, pode impulsionar pesquisas/debates nessa área temática, e, a partir dessa visibilidade, possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas de acompanhamento de carreira docente em nosso país. É, cara Ferreira, tenho ciência do preço de assumir essa responsabilidade nesse contexto no Brasil com o atual desgoverno, que através de uma política autoritária, negacionista faz ataques incansáveis à nossa carreira. Preocupa-me perceber que estamos perdendo a nossa referência de “classe”. E isso nos fere muito! Mas, precisamos esperar, ter força para lutar e pensar em dias melhores, que tenho certeza de que virão. Como diz Morin (2013, p. 9), “as crises agravam as incertezas, mas favorecem os questionamentos e podem nos estimular a buscar novas soluções”.

Dito isto, considero importante que você compreenda qual é o meu lugar de fala³. Para isso, narro com brevidade a minha aproximação com o tema, as motivações pessoais e profissionais que me oportunizaram trilhar a carreira docente. Sou neta de um homem negro, trabalhador, que não tinha habilidades com as letras, mas me ensinou a honrar a minha cultura, e a valorizar o caminho percorrido na minha área profissional: a docência. Filha de uma professora leiga, da zona rural, cresci ouvindo as histórias dela acerca dos métodos que utilizava para alfabetizar os seus irmãos e crianças das redondezas, e as precariedades presentes no seu ambiente de trabalho e no desenvolvimento de sua carreira. Mas, você sabe que o Desenvolvimento Profissional de Professores/as não é um processo estático, uma vez que todos os acontecimentos externos à profissão, assim como os vitais, influenciam na trajetória docente (MARCELO GARCIA, 1999; FERREIRA, 2020), desse modo, ela casou, teve filhos e abandonou a profissão.

Sempre frequentei escola pública, nela fui me envolvendo com a profissão docente. É

² Este termo atende a uma demanda atual, que perpassa também as variáveis sinalizadas por Ferreira (2014), mas que não foi citado por ela, por ser inclusive, um termo que vem sendo usual no Brasil a partir do cenário Pós-Golpe de 2016.

³ De acordo a autora Djamila Ribeiro (2017), o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas para romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado.

curioso dizer isso, mas alguns/as professores/as despertavam em mim verdadeira admiração, enquanto outros/as, nem tanto, acredito que eram apenas “saberes de experiência como aluna” (PIMENTA, 2002, p. 20) que já estavam sendo construídos naquele momento sobre a profissão docente. Aos 15 anos, eu tive que me matricular em um curso para o Ensino Médio, tinham dois na minha cidade, o magistério e o científico⁴. Contando assim, pode parecer que tive opção, contudo, como precisava trabalhar para ajudar nas despesas da casa, o caminho mais rápido para isso era o magistério. Aproximei-me da profissão docente nos estágios desse curso. Lembro-me do primeiro estágio, da ansiedade que foi ao adentrar a sala do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sempre fui curiosa e criativa, mas no primeiro dia de observação, me deparei com uma professora que estava próximo da aposentadoria, era muito severa, e partindo de um ensino livresco, dava aula de forma aligeirada e mecânica, passava atividades no livro e/ou no caderno, e quando os alunos concluíam, precisavam abaixar a cabeça, colocando-a sobre a mesa. Aquilo me incomodava muito. Sai frustrada! As precariedades nas condições de desenvolvimento do meu trabalho docente, visíveis naquele momento, fizeram-me pensar em desistir, por isso, hoje, compreendo quando Oliveira (2013, p. 53) aponta que “as condições de trabalho, carreira e especificamente a remuneração provocam um distanciamento de muitos jovens da profissão docente”.

O próximo passo após a conclusão do magistério, foi escolher um curso de Ensino Superior, tantos outros me fascinavam, mas eram cursos distantes da minha realidade, e a moça baiana, com apenas 17 anos, decide ir para São Paulo prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Letras. Fui aprovada e iniciei o curso. Então, aqui Ferreira, inicia um “marco” na minha carreira docente. Estava ansiosa para lhe contar que, até o momento (2021), a minha carreira tem sido marcada por terceirização e uberização.

Sabe, coaduno com Ricardo Antunes quando citou em 2018 que “o capitalismo desenhou uma nova forma de trabalho” (p. 64), só que na profissão docente já era recorrente, pois há quase 20 anos eu já me “prostituía na profissão”. Desculpe-me o termo, mas foi assim que me senti por dois anos seguidos, trabalhando como professora eventual em uma escola estadual localizada em uma periferia na cidade de São Paulo. Acredito que você, estudiosa da área, deve saber o significado desse termo, pois, atuar nessas condições, significa que você não assinou nenhum contrato de trabalho, não tem garantia do que receberá no final do mês, mas precisa marcar um ponto, todos os dias em uma determinada escola e aguardar para ver se naquele dia ocorrerá a ausência de um/a professor/a para você fazer a substituição, é a precarização da

⁴ Caracterizava-se como Ensino Médio, mas sem nenhuma formação técnica específica.

precarização do trabalho docente. Para a minha “sorte”, atuei em uma escola que os/as professores/as faltavam demais, eu trabalhava quase todos os dias, tive que aprender a ter um pouco de habilidade em todas as áreas, para rapidamente atender aos chamados. Foi uma experiência difícil, senti-me por diversas vezes humilhada, pois não tinha estabilidade e pensei seriamente em abandonar a profissão.

Quase fiz parte do índice de professores/as iniciantes (HUBERMAN, 1992; FERREIRA, 2014) que desistem da profissão. Retornei à Bahia sem concluir o curso de Letras e sem oportunidades de trabalho, ingressei em outra licenciatura, só que dessa vez em Pedagogia. Esse curso, que concluí, foi diferente, aproximou-me da pesquisa e fez-me ter a certeza de que eu queria ser professora. Fiz especialização na área educacional e no mestrado pesquisei sobre práticas pedagógicas. Para este último, precisei desenvolver uma sequência investigativa de ensino, por isso, fiquei três meses acompanhando as aulas de duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, ambas estavam no período de Exatinação (15-18 anos de experiência) da carreira. Naqueles momentos, eu observava muito os seus anseios e angústias relacionadas a profissão, isto porque uma se ausentava muito por conta das licenças médicas devido a sua saúde mental que estava comprometida e a outra lamentava demais as precariedades no trabalho e a desvalorização da classe.

Preciso lhe contar, como que foi a minha retomada à carreira docente aqui na Bahia. Como já salientei, o curso de Pedagogia aproximou-me da pesquisa, mas esqueci de abordar que também me aproximou do ensino superior. Rapidamente após a especialização, comecei a trabalhar nos cursos de licenciaturas e especializações no ensino superior privado e público, como terceirizada. A experiência que mais me aproximou de professores da Educação Básica, foi a do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pois atuei por 10 anos como professora-formadora nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras com disciplinas que possuíam uma carga horária alta, como Estágio Supervisionado, Prática Pedagógica, dentre outras, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Entre um intervalo e outro, os/as professores/as-cursistas sempre falavam dos desafios enfrentados na carreira, sobre a desvalorização social, a vontade de abandonar a profissão ou trocar de função, e as precariedades encontradas no trabalho, e para a minha surpresa Ferreira, a maioria estava na etapa de Exatinação. Naquele período, não conhecia o MBCD, ele foi me apresentado às vésperas da seleção de doutorado.

Atualmente, continuo atuando como contratada na UNEB, com as disciplinas de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras. A experiência como coordenadora de Projetos de Extensão que possui como público-alvo professores/as da

Educação Básica do município de Eunápolis-BA e região circunvizinha, continuam me aproximando desse público.

Acredito que agora, você começa a compreender a importância desse modelo para mim e, especificamente, o período de Exatinação, o escolhido para focar no meu objeto de pesquisa, a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA. O meu objetivo principal se configura em “analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Exatinação, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino”.

Será um desafio, mas estou animada e estudando muito para dar conta da pesquisa. Quero que a senhora, como referência principal deste estudo, seja uma das primeiras pessoas a ter conhecimento dos resultados.

Abraços afetuosos,



Andreia Cristina Freitas Barreto

Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

A CARREIRA DO/A PROFESSOR/A NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Tempo, tempo, tempo, tempo.... *“É certo que o docente não é o mesmo depois de anos na carreira, seu conhecimento, a maturidade pessoal e a experiência fundem-se e forjam a pessoa e o profissional”* (SILVA, M., 2019, p. 129).

Qual o professor que não se lembra do seu primeiro dia na instituição escolar, como profissional? A maioria, portando-se de dúvidas, apresenta algumas características comuns de alguns docentes no período inicial do exercício profissional, como: anseios, inseguranças, incertezas, tensões e as expectativas para desenvolver um bom trabalho e ser aceito pelos/as alunos/as e os/as colegas de profissão (GONÇALVES, 1992; HUBERMAN, 1992; FERREIRA, 2014; ROMANOWSKI *et al.*, 2006; SANTOS, 2019; AIMI, 2019; TOMAZ, 2021).

Com o passar do tempo, como sinalizado na epígrafe, o/a professor/a passa a ser influenciado/a por diversas particularidades que impactam diretamente em seu “tornar-se/ser profissional”, tais como: os contextos políticos, pessoais, econômicos, sociais, culturais e de saúde; as relações no trabalho; as precariedades das instituições onde lecionam; desvalorização salarial, social, profissional e, principalmente, a ausência de políticas de acompanhamento de carreira docente.

Nesse ínterim, considerando que existe um crescimento de estudos sobre a carreira docente em diferentes contextos nacionais (OLIVEIRA, 2020) e com o objetivo de conhecer e avaliar as possíveis variáveis que atravessam/impactam a carreira de professores/as da Educação Básica no Brasil, apresentaremos, nesta seção, um levantamento (2010-2021) sobre as produções científicas, acerca da carreira profissional docente no país. Buscamos realizar um Estado do Conhecimento (EC), visando conhecer os estudos que versam sobre essa temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵.

De caráter eminentemente bibliográfico, o Estado do Conhecimento, se configura como uma etapa extremamente necessária para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que busca conhecer os estudos realizados, suas relevâncias/contribuições para a área e, a partir de seus resultados, possibilita identificar possíveis lacunas sobre o tema pesquisado. É válido destacar que, de acordo com alguns estudiosos (FERREIRA, 2002; TEIXEIRA, 2006; ROMANOWSKI; ENS, 2006; SANTOS *et al.*, 2020), realizar um EC não é uma tarefa fácil, pois além de demandar tempo, não objetiva apenas fazer um simples mapeamento das investigações e descrevê-las, é um processo árduo de construção que exige intencionalidade em todas as etapas.

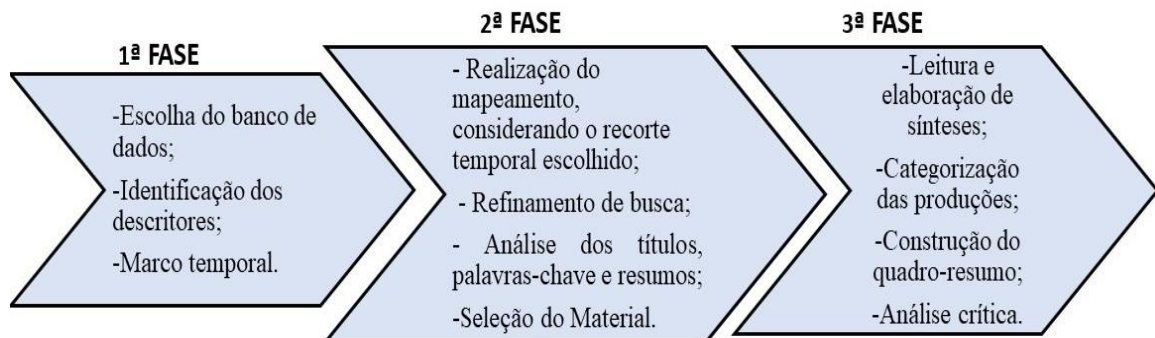
Sobre esse momento, Santos *et al.* (2020) afirmam que algumas etapas do EC são determinantes nesse processo, entretanto, esse fator “não impede que cada pesquisador tenha a liberdade de adaptá-las de acordo com as demandas de seu estudo” (p. 213). Compreendemos que essa flexibilização e autonomia do investigador é importante nessa ação, pois existem

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

particularidades, como alguns refinamentos específicos, que são extremamente necessários para a busca eficaz das produções científicas.

Nesse sentido, partindo da concepção de Ferreira (2002), Romanowski (2006) e Santos *et al.* (2020) sobre as etapas do EC, apresentaremos a seguir as fases que foram seguidas no desenvolvimento dessa pesquisa.

Figura 1 - Fases de pesquisa do EC



Fonte - Elaborado pela autora, a partir da concepção de Romanowski (2006) e Santos *et al.* (2020) sobre as etapas do EC.

A construção do EC iniciou-se a partir da escolha do banco de dados em maio de 2021⁶. A opção pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se deu por disponibilizar na plataforma digital todas as pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado e doutorado no Brasil.

Foi utilizado como termo de busca, três descritores: Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional Docente e Ciclo de Vida dos Professores. Essa escolha se justifica por estarem relacionados ao objeto de estudo da pesquisadora, “carreira de professores/as da Educação Básica do Brasil”. As estratégias para essa etapa da pesquisa tiveram como base os estudos de Santos *et al.* (2020), cujo apontamento indica que, para um afinamento eficaz nesse processo de investigação, as palavras selecionadas para serem utilizadas como descritores “precisam ser consideradas a partir do campo semântico no qual esse vocábulo está inserido [...] e seguir as orientações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizar ‘aspas’ e o operador lógico booleano *and*” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 2015). Destarte, essas orientações foram seguidas, ficando os descritores organizados da seguinte forma: “Carreira Docente” *and* “Desenvolvimento Profissional Docente” *and* “Ciclo de Vidas dos Professores”.

O recorte temporal foi de 11 anos (2010-2021), entretanto, a busca se deu em dois momentos distintos: de 2010 a 2020, em maio de 2021 e, 2021, em setembro de 2022. A necessidade por refazer a pesquisa em um segundo momento, surgiu da importância de conhecer as

⁶ Busca (2010-2020) em maio de 2021. Busca com os mesmos descritores (2021), em setembro de 2022.

pesquisas atuais e suas possíveis contribuições para a área pesquisada. No primeiro momento de busca (2010-2020), o catálogo apresentou 80.368 resultados, sendo 45.201 dissertações e 23.177 teses. Em seguida, para refinar os resultados, selecionei os filtros “Grande área de conhecimento, área de conhecimento e avaliação” todos em “Educação”, e obtive o total de 2.368 dissertações e 831 teses. No segundo momento, segui os mesmos refinamentos da investigação anterior, exceto em relação ao recorte temporal (2021), o catálogo apresentou 617 resultados, sendo 412 dissertações e 205 teses.

A opção por esse recorte se justifica por compreender que esse período é significativo para conhecer a gama de produções científicas desenvolvidas sobre o tema, suas contribuições e lacunas, permitem-me verificar a relevância acadêmica, social e política do tema que pesquiso atualmente⁷.

A seleção do material, deu-se através do cruzamento de todos os dados encontrados, a partir dos três descritores. Em seguida, verifiquei todos os títulos, resumos e palavras-chave, destes, selecionei 19 trabalhos, sendo 9 teses e 10 dissertações. Utilizei como critério de seleção, as pesquisas que possuíam como foco a carreira de professores/as da Educação Básica.

De posse das pesquisas escolhidas, iniciei a leitura e a elaboração de sínteses, com vistas a agrupá-las através da construção de um quadro-resumo (TEIXEIRA, 2006) estruturado a partir de quatro eixos temáticos: 1 - Ciclo de vida da carreira profissional docente; 2) Condições do trabalho docente e implicações na carreira; 3) Adoecimento docente e reflexos na carreira; 4) Políticas de valorização da carreira docente. De acordo com Santos *et al.* (2020), essa estratégia de organização no EC possibilita ao pesquisador ter uma melhor visualização e compreensão dos dados no processo de análises.

Percebi que, a organização do quadro-resumo através de eixos temáticos, favoreceu o desenvolvimento das análises, que serão apresentadas a seguir. Para Santos *et al.* (2020), essa próxima etapa não deve acontecer apenas de forma descritiva, uma vez que, exige proposição, inferências e considerações feitas pelo pesquisador para demarcar o rigor científico do EC. Seguindo essa estratégia, apresentaremos a seguir os quatro quadros-resumos com a organização dos dados por eixos temáticos.

⁷ Construção da tese intitulada: Por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo no processo de desenvolvimento profissional no período de examinação, cujo objeto de pesquisa é a carreira docente dos/as professores/as que atuam na Educação Básica.

2.1 Ciclo de Vida Profissional Docente

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores/as relacionam-se as etapas da carreira e estão vinculados ao desenvolvimento da vida no trabalho (BOLÍVAR, 2002). De acordo com os estudos dos europeus Huberman (1992), Gonçalves (1992) e da pesquisadora brasileira Ferreira (2014) os/as professores/as vivenciam a carreira, de forma diferente, uma vez que são influenciados/as por diversos contextos - pessoal, político, econômico e de saúde.

Essa forma peculiar de vivenciar os períodos da carreira profissional, tem sido considerada por alguns/as pesquisadores/as brasileiros/as como extremamente necessárias no desenvolvimento de pesquisas com professores/as da Educação Básica. O quadro-resumo, apresentado a seguir, mostra que a fase inicial da carreira docente tem sido privilegiada na maioria dos estudos. Das 6 pesquisas selecionadas para o eixo Ciclo de vida da carreira profissional docente, todas fazem referências ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) estabelecendo relações com os períodos da carreira docente⁸.

Quadro 1 - Ciclo de Vida Profissional Docente

Eixo 1: Ciclo de Vida Profissional Docente				
Nome do autor	Título	Tipo de Estudo	Instituição	Ano da Pesquisa
1. Carmita Luzia Tomaz	A prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos da docência	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	2021
2. Deusodete Rita da Silva Aiami	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública	Tese	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	2019
3. Jurema Rosendo dos Santos	Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar	Dissertação	Universidade Federal da Bahia – UFBA	2019
4. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn	Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de	Tese	Universidade de Brasília – UNB	2018

⁸ De acordo com Ferreira (2014), a carreira profissional docente de professores e professoras brasileiros/as da educação básica, é constituída por 6 períodos distintos, são elas: *Iniciação* (1-5 anos de experiência na carreira feminina e masculina), *Estabilização* (5-8 anos de experiência de carreira feminina e masculina), *Varição* (8-15 anos de experiência para carreira feminina e 8-14 anos de experiência para a carreira masculina, + ou -), *Examinação* (15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-22 anos de experiência carreira na masculina), *Serenidade* (18-20 anos de experiência na carreira feminina, 22-25 anos de experiência na carreira masculina) e por fim, o período de *Finalização* (20-25 anos de experiência na carreira feminina, 25-30 anos carreira de experiência na masculina).

	Goiânia			
5. Elise Dessotti	A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFS-Car – Sorocaba	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2017
6. Lúcia Gracia Ferreira	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	Tese	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	2014

Fonte – Organizado pela autora

Partindo dessa relevância, fica constatado, através dos estudos selecionados para esse eixo temático (FERREIRA, 2014; DESSOTTI, 2017; MOHN, 2018; AIAMI, 2019; SANTOS, 2019; TOMAZ, 2021) que a investigação de uma determinada fase da carreira é determinante para identificar elementos e variáveis que atravessam a carreira docente e refletem/interferem na prática pedagógica desses/as profissionais.

A partir dessa constatação, verifica-se que, não faz sentido utilizar nas pesquisas um modelo de carreira que não faz referência ao ciclo de vida profissional dos/as professores/as brasileiros/as. Entretanto, observa-se que, das seis pesquisas que compõem o eixo temático, quatro utilizam os modelos europeus de Huberman (1992) e Gonçalves (1992) para estudar uma determinada fase da carreira de professores/as brasileiros/as, exceto a autora Ferreira (2014) que, ao observar através da sua pesquisa de doutoramento a urgência de termos um modelo de carreira que contemplasse verdadeiramente as nossas particularidades, ou seja, o ciclo de vida profissional de professores/as brasileiros, desenhou o MBCD⁹; e Santos (2019), que utilizou o MBCD (FERREIRA, 2014) em sua investigação com professores/as iniciantes

Sobre as fases da carreira que compõe o ciclo de vida dos/as professores/as, é possível perceber que cinco, das seis pesquisas contempladas neste eixo, abordam, exclusivamente, sobre o início da carreira docente, tendo apenas uma que se refere aos primeiros e últimos anos da docência (TOMAZ, 2021). As pesquisas deste eixo têm como predominância aquelas que possuem como foco o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, que estão imersos num período da carreira complexo, marcado por desafios, contradições, tensões e, inclusive, mais vulneráveis ao abandono da profissão.

A preocupação com essa fase inicial da carreira não é recente, uma vez que, a partir do

⁹ É necessário destacar que, Ferreira (2014) ratifica em sua tese, as pesquisas de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), e as consideram como referenciais relevantes para a área estudada, uma vez que contribui para o entendimento de carreira docente e, são impulsionadoras para o desenvolvimento de novos estudos. Contudo, a autora aponta a urgência de utilizarmos nas pesquisas um modelo que contemple o ciclo de vida profissional a partir de nossa realidade. Por esses motivos, cria o MBCD, com base nos modelos anteriores, em seus estudos e em diversas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores/as em diferentes lugares do Brasil.

ano de 2000, no Brasil, houve um crescimento de teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, porém o foco era apenas identificar fatores que mostravam acertos e erros desses/as profissionais no início da carreira, visando a melhoria dos cursos de formação de professores/as (ROMANOWSKI *et al.*, 2016). Romanowski *et al.* (2016) apontam que somente a partir de 2013, ocorreram estudos que versavam sobre os impactos do ingressantes na carreira, tendo como base o choque de realidade e a relação com o seu desenvolvimento profissional.

Constatamos através dessa investigação que, todas as pesquisas selecionadas para esse eixo temático, estabelecem relação do DPD com o ciclo de vida dos/as professores/as (TOMAZ, 2021; AIAMI, 2019; SANTOS, 2019; MOHN, 2018; DESSOTTI, 2017; FERREIRA, 2014) e mostram que o processo de desenvolvimento profissional é iniciado bem antes do exercício profissional.

Percebemos que, mesmo que o DPD seja considerado como um tema de destaque na contemporaneidade, alguns/algumas estudiosos/as (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012; FERREIRA, 2014; 2017; 2020) destacam sobre a polissemia do termo, pois relaciona-se, não só a formação ou profissões, mas a diversos fatores internos e externos que impactam diretamente no exercício profissional dos/as professores/as.

Para uma melhor compreensão sobre a amplitude do termo, consideramos o conceito da autora brasileira Ferreira (2023) que nos apresenta o Desenvolvimento Profissional como:

processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofre e provoca mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a escola (instituição). (FERREIRA, 2023, p. 63).

Observa-se que, o DPD é atravessado por diversos elementos e variáveis que interferem na carreira docente. Caracterizado pela autora como um processo que exige algumas competências e habilidades específicas do/a professor/a, mas que não ocorre somente de forma individualizada, sendo coletivo e multidimensional. Essa ligação do DPD com aspectos que não estão no controle dos/as professores/as, como as políticas públicas, por exemplo, faz com que muitos/as professores/as iniciantes sintam ausência de bem-estar na fase inicial da carreira, tendo o seu processo de desenvolvimento impactado logo nos primeiros anos de atuação.

Podemos verificar essa concepção, na dissertação de mestrado de Santos (2019), ao

buscar “compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação d/e ausência do bem-estar”, que se utilizou da abordagem metodológica auto(biográfica) e do método de histórias de vida, e foi desenvolvida com quatro professores iniciantes. A autora constatou que os professores iniciantes passam por momentos de ausência de bem-estar, entretanto, se desenvolvem profissionalmente.

Embora haja inúmeras dificuldades nessa fase inicial do exercício profissional, a tese de doutoramento de Ferreira (2014), mostra que também há muitos acertos e aprendizagens, mesmo quando a atuação ocorre de forma precária, como por exemplo, a atuação em classes multisseriadas na zona rural. Segundo a autora, as aprendizagens são diversas como o desenvolvimento de saberes, utilização de práticas apropriadas ao contexto da escola, no caso rural, a relação com o/a aluno/a, suas particularidades e a relação do profissional com o pessoal.

Sobre a garantia do bem-estar profissional nesse período inicial da carreira, as pesquisas de Aiame (2019), Mohn (2018), Ferreira (2014) e de Dessotti (2017) também mostraram a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas educacionais de inserção na carreira docente nas redes de ensino. É certo que, a garantia de um acolhimento por parte da comunidade escolar, e a troca de experiências com os/as professores/as com mais tempo de atuação na docência sobre situações conflituosas existentes na escola (indisciplina dos/as alunos/as, diversidade da turma, dificuldades de aprendizagens e a precarização do trabalho), também provocam aprendizagens significantes para esses profissionais, tornando “mais leve” esse momento da profissão.

O Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é apresentado nas pesquisas de Ferreira (2014), Mohn (2018) e Aiame (2019) como referência no processo de indução de professores/as iniciantes na carreira docente do Brasil. Para os autores, a troca de experiência dos/as mentores/as (professores/as experientes) com os/as professor/as iniciantes, contribui para o processo de desenvolvimento profissional, uma vez que, possibilita a reflexão acerca da tomada de decisões e no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Tal como ocorre na UESB, através do programa intitulado “Construir Docência”, desenvolvido/a na modalidade *online*, visando atender professores/as da Educação Básica que estão na fase inicial da carreira, a perspectiva de programas como estes é de formação e autoformação de professores/as. Apontamos o espaço para o diálogo como principal característica de um programa de mentoria, pois é por meio dele que ocorre “a escuta sensível” por parte do/a professor/a mentor/a. Essa troca de saberes, possibilita aprendizagens mútuas entre os/as envolvidos/as nesse processo, o/a experiente se “sente importante” por ter o compromisso de orientar/assessorar o/a colega e, o/a iniciante se “sente fortalecido/a” ao perceber que pode contar

com o apoio de alguém que já trilhou o seu caminho (FERREIRA, 2021a).

Para além dessas percepções, os dados revelam um clamor dos/as pesquisadores/as a gestão pública para atendimento desse período inicial da profissão docente, mostrando que o DPD é um processo permanente. Mas, se assim for, nos cabe uma reflexão: se o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, por que não foi encontrado pesquisas com análises do ciclo profissional docente que visam analisar fases da carreira de professores/as que não estão na fase inicial ou final? Dessa forma, é importante considerar os estudos de Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2014) para pensar nas especificidades que existem acerca de todos os períodos da carreira e a relevância do desenvolvimento de políticas que assistam também esses/as profissionais.

Coadunando sobre essa necessidade, a pesquisa de Tomaz (2021), desenvolvida com professores/as que lecionam geografia na fase inicial e final da carreira, revelou que as características dos/as professores/as dessas duas etapas da carreira são bem diferentes. Para aqueles da última etapa, mesmo com sentimento de dever cumprido e de satisfação pelo desenvolvimento do seu trabalho ao longo dos anos, se mostram cansados/as e apresentam um certo desânimo em sua atuação e que seria interessante uma política para acompanhar esses profissionais, como uma preparação à aposentadoria.

Assim, com base na análise desse eixo temático, sobre o ciclo de vida profissional docente, despertamos à necessidade de pesquisadores/as brasileiros/as, utilizarem em seus estudos, um modelo de carreira que contemple as especificidades dos nossos contextos. É preciso também chamarmos a atenção do poder público para a elaboração de políticas públicas que visem acompanhar o/a professor/a nos diferentes períodos da carreira em que se encontram.

2.2 Condições do trabalho docente e implicações na carreira

As pesquisas desse eixo (quadro-resumo 2) nos atualizam sobre questões referentes as condições do trabalho docente no século XXI, a partir de dados produzidos de realidades distintas e interpretados à luz de diferentes abordagens. Ainda, revelam a complexidade da discussão acerca do exercício profissional do professor frente a precarização e seus impactos na carreira.

Quadro 2 – Condições do trabalho docente e implicações na carreira

Eixo 2: Condições do trabalho docente e implicações na carreira				
Nome do autor	Título	Tipo de Estudo	Instituição	Ano da Pesquisa
1. Gláucia Lucas Ramiros Moreira	A desistência da carreira docente na rede estadual paulista: precarização, precariedade e frustração	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2020
2. Paula Cristina Soares Silva de Almeida	Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	2020
3. Amanda Moreira da Silva	Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	2018

Fonte – Organizado pela autora

Compreendemos a partir das leituras dessas pesquisas, que a docência é um trabalho profissional considerado complexo (SOARES, 2010), uma vez que não depende apenas do domínio de conteúdos e formação específica para atuar em uma determinada área, mas visa a garantia da aprendizagem, que só acontece quando ocorre a mobilização de uma enorme diversidade de saberes, competências, habilidades e atitudes que são extremamente necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, é uma profissão em que o profissional tem o seu trabalho avaliado a nível nacional¹⁰, a cada dois anos, com resultados expostos nos diferentes tipos de mídia, sem levar em consideração uma gama de fatores que atravessam as suas práticas, tais como: péssimas condições de trabalho, falta de material didático, indisciplina, relação família x escola, dificuldades de aprendizagens, dentre outros.

Assim como em outras profissões, a docência tem passado por mudanças ao longo do tempo, decorrentes do avanço da ciência, da tecnologia e para atender as demandas e/ou caprichos das políticas vigentes. Coadunando com essa percepção, as investigações selecionadas para esse eixo (MOREIRA, 2020; ALMEIDA, 2020; SILVA, 2018) revelam que, frente ao projeto político educacional hegemônico, em pauta após o Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, o trabalho docente tem passado, constantemente, por novas configurações, aumentando, consideravelmente, o nível de precarização do trabalho que já era recorrente, mas, se acentuou, nesse cenário político atual.

¹⁰ Destaco, acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é um conjunto de avaliações realizadas a cada dois anos, que visa avaliar o nível de aprendizagem dos alunos do Brasil.

A pesquisa de Silva (2018), que buscou compreender a remodelagem das várias dimensões da precarização do exercício profissional docente a partir de profundas transformações ocorridas no século XXI, aponta que o trabalho dos/das professores/as tem sido impactado através de três movimentos:

i) o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos, sob as quais os docentes estão inseridos, assim como as tendências de terceirização, pejotização e uberização surgidas nos anos de 2016 e 2017; ii) a precarização que atinge o trabalhador docente concursado, advinda da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível e uma constante instabilidade; e iii) a formação de uma camada de professores que passa a atuar junto a programas privatistas empresariais buscando melhores condições de trabalho e remuneração (SILVA, 2018, p. 8, grifo nosso).

Os termos em destaques, utilizados nos estudos da autora, para fazer referência às novas configurações de trabalhos, após a aprovação da Lei da Terceirização¹¹, dão ênfases as subcategorias de atividades profissionais docentes, que são desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil, de forma precária, sem cumprimento, na maioria das vezes, de direitos e vínculos trabalhistas, gerando a uberização e a pejotização¹². Esse processo de intensa precarização que atinge toda a classe professoral, nos últimos seis anos¹³, conforme destaca Silva (2018), tem gerado adoecimento e, em muitos casos, abandono da carreira docente.

O estudo de Moreira (2020), destaca a professora da Educação Básica do Estado de São Paulo, que se exonerou do cargo efetivo após 14 meses de trabalho. A autora explica que, ao descobrir o alto índice de docentes paulistas (2 mil a 3 mil por ano) que, assim como a professora, também desistiram da carreira, objetivou em sua pesquisa de mestrado, identificar os motivos que levaram os professores/as nomeados/as a partir dos concursos de 2010 e 2013 no Estado de São Paulo a se exonerar do cargo e a desistir da carreira docente.

A partir das análises dos dados, produzidos por meio de pesquisas documentais e realização de entrevistas individuais com oito professores que se exoneraram do cargo efetivo da rede estadual paulista, os resultados mostraram que todos os fatores que contribuíram para a decisão dos/as professores/as se exonerarem, estão relacionados às condições de trabalho, tais como:

¹¹ Lei nº 13.429/2017, sancionada no dia 31 de março de 2017 pelo presidente Michel Temer, dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

¹² De acordo com Ricardo Antunes (2011) e Amanda Silva (2018), são tendências de trabalhos precarizados, onde não há, por parte do empregador, a exigência do cumprimento de direitos trabalhistas, ou seja, é a venda da força de trabalho, com metas diárias a cumprir, porém, sem previsão do valor de recebimento no final de cada mês, pois só recebe uma porcentagem da sua produção.

¹³ A contar a partir do Golpe de 2016.

i) o sistema de ensino, a (des)organização escolar e o cotidiano e ambiente de trabalho, pautados por tensões, conflitos, situações de violência e indisciplina, assim como por práticas gerencialistas não raro avessas à identidade docente e às expectativas pedagógicas; ii) o processo de precarização intenda do trabalho e a situação de precariedade objetiva; iii) a precariedade subjetiva e os sentimentos dela derivados; iv) e ao fato de se sentirem doentes em razão do trabalho (MOREIRA, 2020, p. 159).

Presentes também na pesquisa de Silva (2018), observamos que esses elementos citados, que impactam diretamente na vida profissional e pessoal do professor efetivo, estão relacionados à manutenção do capital. Desse modo, precisamos considerar que, essas péssimas condições de trabalho, “descortinadas”, no cenário político brasileiro de 2016 a 2022, estão relacionadas com a maneira como a Educação está sendo compreendida pela gestão pública, ou seja, como “desenvolvimento do capital humano”.

Toda essa hegemonia política, limita a ação docente e impede o professor/a de se desenvolver profissionalmente. Ainda sobre isso, a investigação de Almeida (2020), sobre as condições de trabalho docente, as políticas e os processos de desenvolvimento profissional, realizada através da abordagem qualitativa, exploratória e documental, revela que as condições de trabalho é um aspecto importante para o DPD, pois “[...] influenciam na formação, valorização, remuneração e saúde” (p. 130).

Para além dessas percepções, Almeida (2020) destaca que as reformas educacionais que vem ocorrendo nessa conjuntura política, não atendem aos interesses dos/as alunos/as e educadores/as. Segundo a pesquisadora, muitas políticas desenvolvidas a partir do projeto neoliberal, possuem como foco diminuir a autonomia do docente em sala de aula e produzir cenários de atuação precarizados.

Mas, é possível ponderar que, atualmente, muitos/as professores/as no Brasil, ocupam vagas temporárias e aceitam atuar em situações extremamente precárias, sendo explorados/as e discriminados/as nas instituições em que atuam (MOREIRA, 2020; ALMEIDA, 2020, SILVA, 2018). Essas pesquisas revelam que os/as professores/as contratados/as, são mais flexíveis e resilientes às pressões e cobranças porque acreditam que a oportunidade de atuação no serviço público possibilitará o fortalecimento do seu currículo e assim, terá perspectivas de trabalhos futuros.

Para Silva (2018) as condições degradantes aliadas a sobrecarga profissional dos/as professores/as temporários, estão relacionadas à:

Falta de perspectiva de uma carreira com acréscimos salariais ou licenças especiais decorrentes do tempo de serviço, baixa remuneração, insegurança, desamparo, ausência de salário do período de férias onde não vigora o contrato, falta de reconhecimento e valorização social. Contudo, o medo pelo

desemprego e a necessidade de assegurar a sobrevivência faz com que estes profissionais acabem por aceitar as situações mencionadas (SILVA, 2018, p. 226).

Assim, constatamos que, o/a professor/a contratado/a, assim como qualquer outro/a profissional, não atua em condições instáveis de trabalho por vontade própria, mas para garantir o seu sustento e de sua família. É preciso considerar que o desenvolvimento do trabalho, de forma instável, não afeta somente o/a profissional docente, mas também o aluno.

Silva (2018) mostra que a rotatividade de professores/as reflete diretamente no processo ensino-aprendizagem. Em concordância com a autora, Moreira (2020) destaca que a situação complica quando, os órgãos públicos, na falta de professores/as contratados/as, convocam o/a “professor/a eventual” para assumir as aulas.

Intitulado por Venco (2019) como “Pedagogia do Improviso”, o/a docente eventual é aquele/a profissional que para receber a remuneração no final do mês, precisa atender aos seguintes critérios, que são: possuir nível superior em licenciatura, ou estar como estudante de licenciatura ou bacharelado a partir do 4º semestre; estar disponível em tempo integral nas escolas, pois precisam atender a um chamado, em muitas vezes, minutos de antecedência da aula; ministrar a aula sem ter acesso ao planejamento do/a professor efetivo; ter habilidades para trabalhar com o improviso nas diferentes áreas do conhecimento; receber por hora/aula trabalhada; ser explorado/a em outras funções da escola, como ajudar na entrega do lanche, fiscalizar os alunos no intervalo, dentre outras atividades. Em suma, é a precarização da precarização do trabalho docente.

E por falar em improviso, não podemos desconsiderar a intensa precarização do trabalho docente, acentuada com o cenário da COVID-19. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi imposto à classe professoral, como o único meio para dar continuidade às atividades pedagógicas. Com uma jornada exaustiva, os/as professores/as precisaram de improvisos em suas residências para preparar um ambiente que fosse propício para o desenvolvimento das aulas; aprenderam a lidar com as atividades domésticas, demandas familiares e profissionais no mesmo ambiente; precisaram desenvolver habilidades para preparar planejamentos que envolvessem plataformas digitais, utilização de games, criação de vídeos lúdicos, dentre outras atividades que visassem a interatividade com os/as alunos/as. Em síntese, precisaram rapidamente dar conta de novos saberes para o seu exercício profissional.

Por fim, verificamos através das pesquisas (MOREIRA, 2020; ALMEIDA, 2020; SILVA, 2018) que o trabalho docente tem sido constantemente intensificado. Assim, a terceirização, a uberização, a pejetização, a robotização, a automação do trabalho enrijecido e o

trabalho prescrito, são temas que evidenciam o cenário em disputa na conjuntura política do governo presidencial anterior. Todas as pesquisas deste eixo clamam pela atenção da gestão pública, para criação de políticas públicas que vise o desenvolvimento de melhores condições de trabalho do/a professor/a.

2.3 Adoecimento docente e implicações na carreira

As pesquisas selecionadas para esse eixo (quadro-resumo 3) realizadas em regiões distintas, nordeste, sudeste e sul, apresentam o adoecimento docente como resposta a diversos atravessamentos que impactam na execução do trabalho em sala de aula, como: as questões pessoais, sociais, políticas e econômicas; as relações interpessoais no ambiente laboral; violência; dificuldades de aprendizagens dos/as alunos/as; a excessiva carga horária de trabalho; execução de movimentos repetitivos; uso constante da voz; falta de parceria entre família e escola, dentre outras situações.

Quadro 3 – Adoecimento e implicações na carreira

Eixo 3: Adoecimento docente e implicações na carreira				
Nome do autor	Título	Tipo de Estudo	Instituição	Ano da Pesquisa
1. Juliana da Silva Moura	Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	2020
2. Leandro Queiroz Pereira	Adoecimento e afastamentos de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019	Dissertação	Universidade de Uberaba - UNIUBE	2020
3. Rosângela Soldatelli	O processo de adoecimento dos professores do Ensino Fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2011

Fonte – Organizado pela autora

De modo específico, as investigações problematizam o sofrimento do/a professor/a, fazendo referências a intensificação do seu trabalho, a partir das reformas nas legislações trabalhistas com a adoção do projeto neoliberal na década de 1990 e, posteriormente, com o cenário Pós-Golpe de 2016. Abordam em seus estudos sobre os diversos tipos de adoecimentos, frente ao impacto do capitalismo e, a compreensão dos fatores que influenciam na saúde e no afastamento do trabalho desses profissionais.

De acordo Soldatelli (2011), Moura (2020) e Pereira (2020) a preocupação com o

processo de adoecimento do/a professor/a não é recente. O levantamento de produções científicas que versam sobre o tema (2000-2009), desenvolvida por Soldatelli (2011) mostrou que “o/a trabalhador/a adoce no e do trabalho”.

Partindo desse resultado, a autora aponta que quatro questões contribuíram para o desenvolvimento da sua investigação, a saber: 1) “é possível resistir ao processo de adoecimento?; 2) Resistir é ação individual ou coletiva?; 3) Na sociedade capitalista em que vivemos, e onde nossas escolas estão inseridas, existe espaço para resistência ao processo de adoecimento docente? ; 4) Existe tempo para resistir?” (SOLDATELLI, 2011). Na busca por essas respostas, a sua pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar o processo de adoecimento dos/as professores/as do ensino fundamental da Rede Municipal de Florianópolis em Santa Catarina, a partir da reestruturação capitalista.

Através de documentos sindicais e questionários respondidos pelos/as professores/as, constatou que:

A maioria das professoras pesquisadas precisou de afastamento médico em períodos diferentes e curtos, com duração média de 1 a 3 dias. Os principais problemas de saúde enfrentados no último período citados pelas professoras com incidência alta foram os seguintes: mais de 80% apresentavam sinais de estresse ou nível elevado de fadiga e 34,48% apresentavam dores musculares. Para problemas de incidência média, o registro, por ordem decrescente, foi de: 30,17% de distúrbios da voz; 28,44% de dores musculares; e 26,72% de nível elevado de fadiga. Os problemas de baixa incidência, em ordem decrescente, são de: depressão, em 37,06% dos casos; problemas do aparelho respiratório, em 27,58% dos casos; e distúrbio da voz, em 25% dos casos (SOLDATELLI, 2011, p. 106, grifo nosso).

Percebemos que os problemas de saúde identificados na investigação da autora são de ordem física e mental. O estresse acentuado, seguido de distúrbio da voz, depressão e fadiga, também foram apresentados nos estudos de Pereira (2020), sendo causa de afastamento de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018 a 2019), da cidade Patos em Minas Gerais (MG).

Retornando as questões desenvolvidas por Soldatelli (2011), sobre o processo de resistência dos/as docentes e, fazendo referência à conjuntura política (2016-2022), podemos responder: Não! Não conseguimos resistir¹⁴, frente ao cenário de barbárie que vivenciamos nos últimos seis anos¹⁵. Onze anos se passaram das questões da autora e podemos dizer que é inevitável resistir ao processo de adoecimento. A retirada de direitos como a postergação da aposentadoria, a não contagem de tempo de serviço após o desenvolvimento de um trabalho

¹⁴ Como professora, assumo o lugar de fala.

¹⁵ 2016 a 2022.

exaustivo, invisibilizado na pandemia contemporânea da COVID-19, faz com que a movimentação seja ação coletiva, pois vai além da resistência! Apenas resta-nos unir forças para lutar e esperar, como sempre fizemos ao longo da história.

Mas sabemos que essa tarefa não é fácil, pesquisas recentes como as de Moura (2020) e Pereira (2020) mostram que muito se discute acerca dos direitos e da saúde do professor, mas que pouco se faz e, que os impactos do capitalismo na saúde física e mental dos/as docentes são alarmantes.

É possível perceber nos estudos de Moura (2020), que a reestruturação do trabalho docente, o salário indigno e o descumprimento de políticas públicas direcionadas às condições laborais, são as principais causas de adoecimento mental/transtornos mentais e comportamentais em professores/as. Segundo a pesquisadora, o adoecimento mental influencia no DPD e traz graves implicações para a carreira desse/a profissional, pois “se a saúde mental do docente estiver comprometida, se o seu estado emocional/psicológico estiver desequilibrado, será difícil para este sujeito ter continuidade no desenvolvimento do seu trabalho, interagir, estudar e evoluir enquanto profissional” (MOURA, 2020, p. 142).

Sobre a descontinuidade na carreira, Ferreira (2020), estudiosa do DPD, aponta que há muitos aspectos que são responsáveis por essa interrupção, como os diversos contextos, já apresentados nesse texto, contudo, os problemas mentais influenciam bastante na tomada de decisão para pedidos de afastamento temporário ou talvez, definitiva da sua função. Em consonância sobre essa afirmação, a investigação de Moura (2020), desenvolvida com professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA através do viés metodológico qualitativo e exploratório, com 58 professores/as que foram acometidos por doenças/transtornos mentais e comportamentais revelou indícios de mal-estar docente, os quais foram:

Transtornos do Humor [afetivos] (CID 10 F30-39); Ansiedade generalizada (CID 10 F41.1); Transtorno de pânico [ansiedade paroxística episódica] (CID 10 F41.0); Transtorno misto ansioso e depressivo (CID 10 F41.2); “Outros transtornos ansiosos (F41) e Reações ao “stress” grave ou transtornos de adaptação (F43)” (MOURA, 2020. p. 142).

A autora destaca que apesar desses diagnósticos de doenças/transtornos mentais e comportamentais, nenhum/a participante da pesquisa interrompeu a carreira docente definitivamente, porém, um terço desses/as profissionais afirmaram não sentir vontade de permanecer na profissão.

Esses dados coadunam com os resultados da pesquisa de Pereira (2020) que buscou compreender as principais causas de adoecimento e afastamento dos/as professores/as que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Patos-MG. Através de uma pesquisa

documental, que buscou identificar o número de afastamentos de docentes nos anos de 2018 e 2019, o pesquisador mostrou que estes são decorrentes de: transtorno do pânico, transtorno de ansiedade e depressivo, transtorno depressivo leve, transtorno de depressão aguda, reação aguda ao *stress*, transtornos psicóticos, ansiedade generalizada e mal-estar e fadiga.

É alarmante o aumento de afastamentos equivalente a 200% por causa de transtorno depressivo grave e 100% nos casos de mal-estar e fadiga, de 2018 para 2019, na cidade de Patos-MG (PEREIRA, 2020). Esses dados são assustadores, o cenário do trabalho docente, frente as características do capitalismo, exposto no eixo anterior (2), nos permite afirmar que, é impossível falar de saúde do/a professor/a sem fazer relação com o seu ambiente laboral, sua desvalorização social, profissional e a ausência de políticas no Brasil que contemple o seu desenvolvimento profissional.

Estes dados são preocupantes, pois pesquisas recentes, publicadas pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp)¹⁶ e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁷, mostram que houve uma redução significativa nas matrículas para os cursos de licenciatura, impactando no número de professores/as iniciantes e no aumento do percentual de professores/as acima de 50 anos.

A compreensão que temos, a partir dessas pesquisas, é que daqui alguns anos, haverá escassez de professores/as, pois a crescente onda de robotização tem buscado ocupar espaços institucionais onde se ensina. Mas, é fato, que a robotização, em destaque nos últimos anos¹⁸, nunca poderá ocupar completamente o nosso espaço, uma vez que a verdadeira interação, principalmente na Educação Básica, só acontece na sala de aula, com corpos presentes, com o olho no olho, com o afeto presente nas relações professor-aluno.

Enfim, o conceito de saúde, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), não é apenas a ausência de enfermidade, mas é um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Nesse sentido, todas as pesquisas sinalizam a necessidade de uma política que contemple a saúde do/as professores/as e vise o desenvolvimento de medidas preventivas de doenças físicas e mentais nesses/as profissionais.

2.4 Políticas de valorização da carreira docente

¹⁶ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo>. Acesso em: 05 nov. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://censosuperior.inep.gov.br/censosuperior/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

¹⁸ 2016-2022.

Nesse eixo, foram analisados os trabalhos de Paz (2020), Missaki (2020), Franco (2016), Farias (2014), Duarte (2013), Gurgel (2012) e Custódio (2011), que versam sobre a carreira docente no Brasil, tendo como foco as políticas de valorização da carreira, conforme apresentado no quadro-resumo 4. Desenvolvidas em contextos específicos, apresentam a desvalorização profissional do/a professor/a, nos espaços de disputas políticas a partir de entraves nos cumprimentos de direitos.

Quadro 4 – Políticas de valorização da carreira docente

Eixo 4: Políticas de valorização da carreira docente				
Nome do autor	Título	Tipo de Estudo	Instituição	Ano da Pesquisa
1. Fernanda Ribeiro Paz	O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do plano municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	2020
2. Andressa Christina Trevizan Missaki	Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas	Tese	Universidade de São Paulo - USP	2020
3. Kaio José Silva Maluf Franco	A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015)	Dissertação	Universidade Federal de Goiás – UFG	2016
4. Adriana de Jesus Diniz Farias	A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores	Dissertação	Universidade Federal do Pará – UFPA	2014
5. Alexandre William Barbosa Duarte	Por que ser professor?: uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2013
6. Rogério Fernandes Gurgel	Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino	Tese	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2012
7. Maria do Carmo Custódio	Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	2011

Fonte – Organizado pela autora

Não é novidade, que o salário, as condições de trabalho e o baixo prestígio dos/as professores/as na sociedade hodierna, tem afugentado jovens de investirem na carreira docente. Os estudos de Duarte, realizado em 2013, sobre a baixa atratividade da profissão docente no Brasil, a partir dos cenários das políticas públicas de Minas Gerais e Pernambuco revelou que, a causa

maior dessa situação, é o não cumprimento do que é constituído nas legislações que versam sobre a valorização dos/as profissionais de Educação. Mostrou que as reformas realizadas nos dois estados, naquele período, estavam na contramão do que foi constituído no documento final do Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010¹⁹.

É válido destacar que, o documento de referência desse importante evento, construído, de forma democrática em 2010, no seu Eixo 4 sobre a “Formação e Valorização dos profissionais de Educação” mostra que a questão da profissionalização deve ser garantida ao professor/a, pois está integrada à valorização e formação desses/as profissionais. A partir dessa concepção, esclarece a diferença entre trabalhador/a da Educação e Profissionais da Educação, afirmando que o primeiro termo representa uma categoria de trabalho que atua no campo da Educação, e “Profissionais da Educação” é direcionado para se referir à professores/as, funcionários/as de apoio e técnico-administrativo/a. Em contrapartida, ressalta que os/as professores/as fazem parte de uma categoria específica, uma vez que atuam diretamente com o ensino e, deve ter formação específica para atuar em uma determinada área, por isso, denominada, profissionais do magistério.

O termo “profissionais do magistério” teve ênfase, pela primeira vez, nos títulos de duas legislações importantes que versam sobre a valorização da carreira docente na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011): com a Lei 11.738, de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008, grifo nosso); e com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009, grifo nosso), que institui, no Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse último documento, o termo valorização docente, aparece por duas vezes:

Art. 2º, Inciso VIII - “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho

Art. 3º, inciso V - promoção e valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada para estimular o ingresso e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

De acordo com Custódio (2011), essas conquistas foram frutos de movimentos de

¹⁹ O CONAE se configura como um espaço democrático, aberto pelo Poder Público para que todos possam participar, a partir da sua realidade, do desenvolvimento da Educação Nacional. Em 2010, ocorreu em Brasília no período de 23 a 27 de abril. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em: 13. nov. 2022.

entidades que representavam a classe professoral no ano de 2006. Mesmo assim, salientamos que o primeiro ganho aconteceu, de fato, em 2007, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

Todas as pesquisas selecionadas para esse eixo apresentam a relevância do desenvolvimento de Leis para a garantia da valorização profissional docente no Brasil, mas justificam que apenas a publicação dos documentos não é suficiente para a sua efetivação. Tomamos como exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cuja importância consideramos inquestionável para a classe professoral, uma vez que estabelece diretrizes para a profissão docente, que apresenta em suas metas, elementos importantes para a valorização do/as professores/as, como a formação, remuneração e condições de trabalho. Nesse documento, quatro Metas tratam sobre a valorização, são elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 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.

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

Meta 18: assegurar, no prazo de 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).

As pesquisas que compõe esse eixo, mostram a relevância do PNE para a valorização profissional dos/as professores, porém afirmam, através dos seus resultados que, a remuneração e os planos de carreira dos/as docentes brasileiros/as têm ido na contramão dos objetivos esperados (CUSTÓDIO, 2011; GURGEL, 2012; DUARTE, 2013; FARIAS, 2014; FRANCO, 2016; PAZ, 2020; MISSAKI, 2020).

Estes estudos foram desenvolvidos em diferentes estados do país: Custódio (2011), em Uberaba-MG; Gurgel (2012), em João Pessoa; Duarte (2013), em Minas Gerais e Pernambuco;

Farias, em Belém-PA; Franco (2016), em Goiás; Missaki (2020), em São Paulo; Paz (2021), em Vitória da Conquista – BA. Ambos, possuem objetivos em comuns, estudar o processo de valorização profissional docente, tendo como base o contexto nacional e local, a partir de análises de políticas públicas vigentes. Os resultados também se aproximam, conforme apontados a seguir:

- A formação de professores/as é considerada como um elemento essencial para a valorização, porém, muitas vezes, os Estados não dão condições efetivas²⁰ para o/a profissional participar de formações, o que gera um processo de desmotivação (MISSAKI, 2020; PAZ, 2020; FRANCO 2016, CUSTÓRDIO, 2011);
- Assim como o PNE, a maioria das estratégias, apresentadas nos Planos Municipais de Educação (PME) acerca da Valorização, têm sido descumpridas (PAZ, 2020);
- Considerando a carga horária excessiva dos/as docentes que, em muitos casos, ultrapassam 40 horas semanais, a carreira docente na Rede Federal se destaca em relação a atratividade da carreira, pois apresenta mais vantagens em termos remuneratórios e a maioria dos/as professores/as trabalham em regime de dedicação exclusiva (MISSAKI, 2020);
- As políticas educacionais direcionadas à valorização do magistério não conseguem prover a articulação entre a formação e carreira no processo de profissionalização do magistério (CUSTÓRDIO, 2011; GURGEL, 2012; FRANCO, 2016; MISSAKI, 2020);
- As inovações pedagógicas advindas pelas reformas educacionais, referentes ao sistema de avaliação, aprovação dos alunos e a mercadorização do trabalho docente, retiram a autonomia e desqualifica o trabalho do professor (CUSTÓRDIO, 2011; PAZ, 2020; MISSAKI, 2020);
- Ainda, “não se pensa em Educação de qualidade, sem antes reconhecer a valorização dos/as profissionais do magistério” (GURGEL, 2012, p. 170);
- As condições de trabalho da maioria dos/as professores/as brasileiros/as contribuem para a desvalorização, uma vez que as condições físicas e materiais são inadequadas para o exercício profissional (CUSTÓRDIO, 2011; GURGEL, 2012; DUARTE, 2013; FARIAS, 2014; FRANCO, 2016; PAZ, 2020; MISSAKI, 2020);
- O não cumprimento dos planos de carreira refletem na desvalorização do/a profissional docente (CUSTÓRDIO, 2011; GURGEL, 2012; DUARTE, 2013; FARIAS, 2014; FRANCO, 2016; PAZ, 2020; MISSAKI, 2020).

A partir do exposto nas pesquisas, verificamos que o debate sobre a valorização dos/as

²⁰ Levando em consideração que muitos/as profissionais não conseguem licenças para participar de formações continuadas e precisam conciliar trabalho e estudos.

profissionais do magistério no Brasil tem acontecido arduamente através de lutas da categoria e desenvolvimento de mobilizações nos setores acadêmicos em diversas regiões do país. Esses movimentos são extremamente necessários para a efetivação das garantias presente nas legislações, como o direito a formação docente, o cumprimento do plano de carreira e o pagamento do piso do magistério.

É notório que a desvalorização da carreira docente está enraizada em nossa sociedade através dos problemas, evidenciados ao longo desse eixo, que descaracterizam e inferiorizam o trabalho do/a professor/a. Fica evidente que, para o processo de valorização da categoria, precisamos da criação/efetivação de uma política de carreira para contemplar o desenvolvimento profissional docente ao longo de toda a trajetória profissional.

2.5 Ainda há muito para ser efetivado: algumas considerações

Percebemos que a situação da carreira docente de professores/as da Educação Básica no Brasil é complexa, pois muitas são as variáveis que atravessam/impactam a carreira desses/as profissionais, como: o descumprimento dos planos de carreira; baixa remuneração, em muitos casos, bem inferiores ao piso salarial profissional nacional; as péssimas condições físicas das instituições escolares e a escassez de materiais; problemas de saúde adquiridos pelas atividades laborais, resultado da ausência de medidas preventivas de doenças físicas e mentais; em alguns casos, a falta de liberação das atividades laborais, para o processo de formação continuada; dentre outros. Todos esses percalços descaracterizam/inferiorizam a profissão docente e tem gerado o problema da baixa atratividade, em evidência nos dados dessa pesquisa de EC.

Apesar das pesquisas mostrarem que os resultados da maioria das políticas de valorização da carreira docente em vigor no Brasil não estão em consonância com os seus objetivos, destacam a importância dessas legislações para a efetivação da profissionalização dos/as professores/as, pois foram constituídas através de lutas e mobilizações.

As análises indicaram que precisamos urgente de uma política que contemple os diversos contextos que atravessam/impactam a carreira, ou seja, que “olhe” para o/a docente como um sujeito singular que precisa ser assistido/a ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional. Para isso, precisamos de mais estudos que analisem a carreira em todos os seus períodos, não apenas na fase inicial e final, como foi observado nesse EC a partir dos descritores utilizados, mas também na “Estabilização (5-8 anos de experiência de carreira feminina e masculina), Variação (8-15 anos de experiência para carreira feminina e 8-14 anos de experiência para a carreira masculina, + ou -), Examinação (15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-

22 anos de experiência carreira na masculina), Serenidade (18-20 anos de experiência na carreira feminina, 22-25 anos de experiência na carreira masculina)” (FERREIRA, 2014).

Constatamos nas pesquisas que o índice de professores/as doentes e que tem desistido da carreira, ou que tenha alguma insatisfação frente ao não cumprimento de direitos, é alarmante. Precisamos agir! Frente as reflexões provocadas por esse EC, compreendo que é impossível desvincular as etapas da carreira ao desenvolvimento da vida e do trabalho. Temos ciência que pensar na criação de uma política de acompanhamento de carreira docente, não é uma tarefa fácil, uma vez que está relacionada a um conjunto de ações que, para serem desenvolvidas, precisam da parceria e atuação de diversos setores, mas não é impossível, se a gestão pública assumir o compromisso com a nossa classe.

Desse modo, esse levantamento possibilitou ratificar a relevância dessa tese para a área de Educação. Evidenciar a problemática, considerando as pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, e seus resultados, contribuíram para a compreensão dos objetivos da minha pesquisa e a relevância de seu desenvolvimento que, tomo como um “ato de resistência” realizá-la.

Para finalizar este capítulo, apresento a seguir a “Carta à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)” com o objetivo de compartilhar os resultados deste Estado do Conhecimento e convidar a diretoria da ANPEd a refletir sobre relevância de termos um modelo de carreira docente em nosso país.

2.6 Carta à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Itapetinga-BA, 01 de abril de 2023.

Concebo a ANPEd como um fórum de pensadores, um fórum de pensadores críticos, um fórum de pensadores críticos sensíveis (GATTI, 2007 *apud* SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 1)²¹.

À Diretoria da ANPEd,

Considerando o compromisso da ANPEd para o desenvolvimento e aperfeiçoamento constante de pesquisas em Educação e, o seu papel de representação entre os órgãos da sociedade civil e as agências governamentais, que escrevo essa carta. A minha motivação é constituída a partir das minhas inquietações/percepções e preocupações como pesquisadora, desenvolvidas nesse importante processo de formação em que me encontro, o doutoramento, que precisam ser compartilhadas com essa importante associação.

Chamo-me Andreia Cristina Freitas Barreto, sou licenciada em Pedagogia, tenho mestrado em Educação e, atualmente, sou aluna do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No momento, estou como professora substituta na área de Formação de Professores na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde leciono desde junho de 2018, mas já atuei por muitos anos como professora da Educação Básica.

A minha pesquisa está relacionada com a carreira de professores/as brasileiros/as que atuam na Educação Básica. Como toda pesquisa em fase inicial, procuramos conhecer o que já tem se produzido na área para verificar o potencial, a relevância e a originalidade do objeto de estudo. Assim, através da realização do Estado do Conhecimento (EC), considerando o recorte temporal de 11 anos (2010-2021), verifiquei a inexistência no Brasil de um Modelo Brasileiro da Carreira Docente (MBCD) para chamarmos de nosso.

Os resultados mostraram que, ainda na contemporaneidade, pesquisadores/as brasileiros/as utilizam em seus estudos modelos de carreira desenvolvidos na Europa²² em suas análises, não considerando os contextos e particularidades do nosso país. Sabe, diretores/as da ANPEd, considero grave essa ação, pois representa as marcas da “cultura eurocêntrica” ainda tão visíveis e predominantes em nosso país, “sendo reforçada”, mesmo que de forma não intencional, pela nossa classe de pesquisadores/as.

Mas também é válido salientar, diretores/as da ANPEd, que não é a minha intenção

²¹ Frase de autoria de Bernadette Angelina Gatti em sua participação no debate realizado na Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo, nos dias 7 e 8 de maio de 2007.

²² Como o de Huberman (1992) e Gonçalves (1992).

desprezar as pesquisas dos europeus, como Huberman (1992) e Gonçalves (1992), demarcadas na maioria das investigações nacionais; pelo contrário, ratifico a sua importância para o entendimento de carreira de professores/as, mas precisamos utilizar um modelo que contemple o ciclo de vida profissional do/a docente brasileiro/a.

E isso é urgente, pois o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo contínuo que abarca diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais), conforme afirma Ferreira (2023), ou seja, se trata de particularidades que refletem na carreira docente, mas que estão ocultas aos olhos do poder público.

Frente a essa preocupação, em 2013, a professora Dalila Andrade Oliveira, afirmou em seus estudos, que o Brasil dava pouca atenção à carreira de professores/as e que o termo “desenvolvimento profissional” era inexistente nas políticas públicas. E, afirmo, continua sendo, mesmo após dez anos (2023), ainda não avançamos nesse sentido.

Assim, o motivo principal dessa carta é para dizer-lhes que em 2014 a pesquisadora brasileira Lúcia Gracia Ferreira criou um Modelo Brasileiro da Carreira Docente, em seu doutoramento em Educação, realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Segundo Ferreira (2014), este foi desenhado a partir de modelos anteriores, mas, para o processo de criação, foi considerado um olhar sensível para o desenvolvimento profissional de professores/as brasileiros/as. Ainda, para tal, teve como referência, os resultados da sua investigação com docentes que atuavam na Educação Básica e, também, outros estudos sobre o tema realizados no Brasil.

Explico melhor sobre a estrutura desse modelo, suas características, e quantidade de publicações que já utilizaram o MBCD como referência (teses de doutoramento, dissertações de mestrado, trabalho de conclusão de curso de graduação, capítulos de livros e artigos científicos) nas diferentes regiões do Brasil, no capítulo IV da minha tese, que seguirá em anexo à carta.

Diante desse contexto, sabendo que a ANPEd, é um espaço de qualificação das produções científicas e é um meio de interlocução de pesquisadores/as, conforme cita Souza e Bianchetti (2007), venho, por meio desta carta solicitar apoio de todos/as da diretoria da ANPEd²³ (Geovane Mendonça Lunardi Mendes – Presidenta; Fabiane Marcia Garcia – Vice-Presidente/ Norte; Cláudio Pinto Nunes – Vice-Presidente/ Nordeste; Fabiany de Cássia Tavares Silva - Vice-Presidenta/ Centro-oeste; Maria Luiza Sussekind Verissimo - Vice-Presidenta/ Sudeste;

²³ 2022-2024.

Ângela Maria Scalabrin Coutinho - Vice-Presidenta/ Sul), para impulsionarmos um processo de reflexividade sobre a necessidade de um “modelo” de carreira que atenda as peculiaridades dos professores/as brasileiros/as e as necessidades e demandas que nos é particular e, para isso, olhar para o que já temos, aqui no caso o MBCD de Ferreira, torna-se necessário.

O nosso desafio é potencializar o MBCD, através de ampla divulgação em espaços de exposição de diálogos/debates sobre pesquisas como, Grupos de Trabalhos (GT), Comitê Científico, Fóruns, reuniões, dentre outros, pois sei que a ANPEd exerce um papel de interlocutora na formulação de políticas públicas para Educação no Brasil. Ainda, a partir do modelo, podemos pensar na criação e efetivação de uma política pública que contemple o DPD.

E sendo o DPD um processo contínuo, em constante evolução, percebemos que as políticas isoladas nunca darão conta de atender as especificidades da carreira docente. Foi comprovado nos resultados do EC que precisamos urgentemente pensar em uma política que contemple os diversos contextos que atravessam/impactam na carreira, ou seja, que “olhe” para o/a docente como um sujeito singular que precisa ser assistido/a ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional.

Por isso é necessário potencializar o MBCD, pois a partir dele, é possível pensar em uma política que contemple todos os períodos da carreira, em seus aspectos objetivos e subjetivos. Portanto, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida e também para participar de atividades em que posso falar sobre o MCBBD.

Termino confiante, acreditando que posso contar com essa conceituada associação.

Vamos à luta!



Andreia Cristina Freitas Barreto

Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: CENÁRIOS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mas há algo mais que no olhar, que é único entre o aluno e a professora, e é isso que descreve a relação entre os dois. É esse olhar quando você chega na sala de aula e de repente um novo espaço foi gerado, que é o espaço da escola [...]. Porque o olhar da professora esconde a sua concepção de educação, a perspectiva a partir de qual ela vive, o valor que ela dá a criança e a todo o processo de aprendizagem (Trecho da carta de Georgina Martín, professora da Educação Básica) (LARROSA, 2018, p. 105).

Se a carta da professora Georgina Martín não tivesse sido publicada em 2018, com certeza, acreditaríamos que foi escrita em 2020²⁴, onde imergimos em uma das mais graves crises sanitárias da história mundial em que fomos afetados pela pandemia causada pelo novo Coronavírus, COVID-19. Com essa crise, o processo de escolarização passou a ser então realizado remotamente, mediado pelas tecnologias ou não. Assim, a escola e sua composição – materialidades e não materialidades – passou, nesse cenário, a ser acessada a partir de um ensino com “saco-atividades²⁵” ou através de recursos tecnológicos – computadores, tablets e celulares – e mídias/plataformas digitais - Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), aplicativos para videoconferência, aplicativos para conversação em tempo real como *WhatsApp*, dentre outros. Os/as alunos/as que utilizam esse último, porque possuem acesso à internet e aparelhos eletrônicos apropriados para participarem das aulas, tinham a opção de ativar ou desativar a câmera, o que implicava em poder revelar ou não o seu “olhar” no momento da aula.

O olhar do/a docente, como podemos observar no trecho da carta da professora da Educação Básica, apresenta concepções profissionais, políticas e pessoais. O olhar do/a aluno/a também contempla vários aspectos (pessoais, culturais, sociais etc.), somado às relações de aprendizagens e afetos com os seus pares. Essa relação, mediada pela tecnologia, nesse contexto pandêmico, foi cruel, tanto para o/a aluno/a de escolas públicas que, em sua maioria, não possuíam acesso à internet, equipamentos e/ou espaços adequados em suas residências para o desenvolvimento dos estudos, quanto para o/a professor/a em um cenário onde o neoliberalismo de extrema direita provoca consequências nefastas ao seu Desenvolvimento Profissional.

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), mesmo não sendo um termo recente, ainda, na contemporaneidade, é considerado como de difícil conceituação devido a sua amplitude que está imersa em diferentes contextos, tais como: político, pessoal, social, cultural, educacional e profissional. Porém, qual o professor que nunca ouviu a afirmação, totalmente equivocada no seu ambiente de trabalho? É recorrente frases como: “Quando se entra na escola, é necessário abandonar os problemas que não estão relacionados ao trabalho docente”. Qual seria a fórmula mágica para conseguirmos desvincular a vida profissional de uma conjuntura política onde “sofremos” (a partir daqui, assumo a autoria da discussão, por me enquadrar nessa classe de trabalhadores/as), ataques diretos ao nosso trabalho? Como desvincular os meus problemas pessoais e sociais do meu desenvolvimento profissional? É possível desvincular?

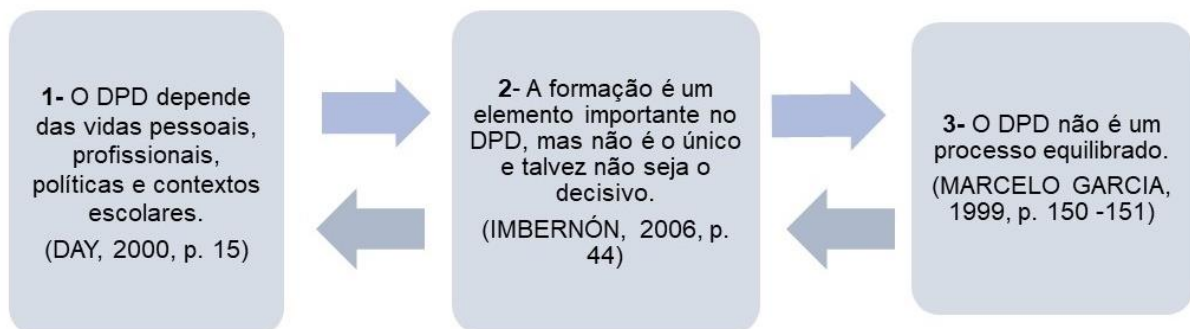
²⁴ A escrita deste capítulo se deu em meio à pandemia do COVID-19. No início, março de 2020, o Brasil tinha um total de 5.85.846 mortes. Dados disponíveis em <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/com-medias-moveis-em-queda-brasil-registra-672-mortes-de-covid-19-em-24-horas/>. Acesso em: 13 set. 2021.

²⁵ Essa estratégia consiste na entrega semanal de sacos com atividades, preparadas pelo/a professor/a da turma, aos alunos/as, pais/mães ou responsáveis, em datas e horários agendados com prazos para a devolução na escola.

Frente a essas questões e com base em alguns estudos de âmbito nacional (SAVIANI, 1997; 2016; OLIVEIRA; 2009; FERREIRA, 2017; 2020; DINIZ-PEREIRA, 2019) e internacional (MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999; DAY, 2001; BOLÍVAR, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005; IMBERNÓN, 2006; VAILLANT, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO; VAILLANT, 2010) dentre outros, essa seção apresenta os cenários e contextos políticos do Brasil no século XXI e seus reflexos no desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica.

Como já sinalizado, o DPD não é uma temática recente. Sobre isso, Diniz-Pereira (2019) ressalta que a literatura internacional utiliza esse termo desde 1980, e que é necessário desconstruir a ideia de que é algo novo, principalmente, no campo de pesquisa da Formação de Professores. Também é necessário refletir sobre algumas concepções de DPD. Portanto, nesta seção, discutiremos o DPD, tendo como base três perspectivas, conforme apresentadas na Figura 2:

Figura 2 - Algumas perspectivas de DPD



Fonte - Elaborada pela autora

A escolha dessas perspectivas na organização da escrita dessa seção se dá pela necessidade de discutir as especificidades desse termo na contemporaneidade, quais sejam:

1- O DPD não é algo relacionado apenas à carreira e/ou profissionalização docente, mas também a diferentes contextos que implicam de forma direta na vida dos/as professores/as (DAY, 2000). Diante disso, apresentaremos o contexto político brasileiro no limiar do século XXI e seus reflexos nos diferentes seguimentos da vida dos/as professores/as.

2 – A formação inicial e continuada são fatores essenciais, mas não são os únicos componentes do DPD (IMBERNÓN, 2006), pois envolve também condições de trabalho, salário, carreira, políticas, estrutura organizacional, estrutura pedagógica etc. Nessa perspectiva, frente às políticas neoliberais adotadas pelos últimos chefes de governo brasileiro, mas iniciadas desde a década de 90, discutiremos sobre os constantes desmontes/ ataques à classe professoral, através de uma breve contextualização histórica e estudos desenvolvidos no âmbito nacional.

3 – E para concluir, mostraremos que o DPD não é um processo equilibrado, contínuo, uma vez que está relacionado a acontecimentos e processos vitais do indivíduo (MARCELO GARCIA, 1999), e pode haver rupturas a qualquer momento em sua trajetória profissional (FERREIRA, 2020). Desse modo, configura-se como um processo de evolução e continuidade, influenciados por vários fatores, mudanças e variáveis. Assim, apresentaremos as considerações, reflexões sobre a complexidade de considerar as especificidades e/ou particularidades do docente em desenvolvimento.

3.1 Implicações das políticas neoliberais no Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica (1990-2002)

Nos últimos 6 anos²⁶, a profissão docente passou por mudanças para atender os “caprichos” dos governos vigentes, com a promulgação de diversas leis, decretos e resoluções, em um contexto de populismo autoritário e nacionalista. Assim, O DPD, ao ser submetido aos mecanismos do neoliberalismo, tem sido impactado por diferentes fatores, acentuando, ainda mais, a desvalorização da docência.

É notável que o trabalho docente, ao longo da história, sofreu diversas transformações e assim como na educação, estas ocorrem à medida em que são submetidas às forças inexoráveis do contexto político em que estão imersas. De acordo com Day (2001), os reflexos dessas mudanças também impactam na profissionalização do docente, condições de trabalho e na sua capacidade de desenvolver-se.

Desta forma, para compreender os impactos e/ou mudanças da/na profissão docente e seus desdobramentos no DPD no século XXI, convidamos o leitor a considerar as transformações ocorridas nos cenários e contextos sociais, educacionais e econômicos do Brasil, a partir de 1990, que será ponto de partida para tal compreensão nesse estudo. Refletir sobre essa passagem do século XX para o século XXI se torna relevante, por considerarmos o processo histórico de expansão das políticas neoliberais desse período, como elemento de influência na carreira dos/as professores/as e da (des)valorização do magistério.

O neoliberalismo é um projeto político para o restabelecimento das condições de acumulação do capital²⁷ e de restauração do poder das elites econômicas (HARVEY, 2005).

²⁶ 2016-2022.

²⁷ De acordo com a teoria Marxista apresentada no livro “O Capital” – Livro 1, o conceito de Capital está vinculado com uma relação social que prioriza quem detém o meio de produção, sendo um processo de valorização do valor.

Segundo Harvey (2005), o modelo se hegemonizou como modalidade do discurso, afetando os pensamentos, o cotidiano das pessoas e suas concepções de vida e compreensão do mundo. A adoção e expansão desse modelo político aqui no Brasil foram iniciadas em 1990 no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (que foi impeachmado em 1992) e consolidadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2003) que “ao contrário, parecia haver legitimidade e competência para fazer valer as suas propostas” (SAVIANI, 1997, p. 235). De acordo com Saviani (1997), nesse período, houve uma acentuação das desigualdades sociais, aumento do desemprego, precarizações trabalhistas e privatizações de empresas públicas.

Como já era de se esperar, os defensores desta proposta, elucida Harvey (2005), são grandes empresários, ou pessoas que ocupam cargos influentes nas áreas do Tesouro, bancos centrais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças, os comércios globais, dentre outros. Ou seja:

Para a elite, vivendo com conforto em seus guetos dourados, o mundo tem de fato de parecer um lugar melhor. Como poderia ter dito Polanyi, o neoliberalismo proporciona direitos e liberdades àqueles “que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança”, deixando um verniz para o resto de nós. Como então o “resto de nós” esqueceu tão facilmente a esse estado de coisas? (HARVEY, 2005, p. 39).

Harvey nos convoca a refletir sobre essa ideologia, a partir da cultura de privilégios para a elite e/ou do poder das classes capitalistas que tendem a subalternizar cada vez mais os/as trabalhadores/as que dependem do básico ou das políticas vigentes para sobreviver. Para responder a esse questionamento final de Harvey, sobre o “resto de nós”, é só analisar ao nosso entorno, fazendo referência ao contexto brasileiro, e contemplar as desigualdades sociais, econômicas e as precariedades trabalhistas que foram acentuadas a partir desse projeto.

Foi possível constatar, nos estudos de Tumolo e Fontanac (2008) sobre o “Trabalho docente e capitalismo”, que essa expansão e imposição do neoliberalismo que se acentuou no mundo refletiu no cotidiano das escolas e no exercício da profissão docente. Através de um levantamento minucioso das produções acadêmicas, livros, teses e dissertações publicadas nesse período, referente as produções acadêmicas da década de 90, os autores mostraram que, frente à ausência de prestígio na sociedade, salários baixos, contratação de especialistas nas escolas sem conhecimentos na área da didática e popularização do ato de ensinar, os professores foram atraídos a um processo latente de proletarização.

Diante desses dados, os pesquisadores Tumolo e Fontanac (2008) mostraram que as produções acadêmicas dessa década sobre o trabalho docente apontaram para o impacto das

políticas vigentes no desenvolvimento profissional dos/as professores/as e na sua categorização de classe - proletária. Os autores concluíram que se faz necessário ampliar a discussão sobre esse fazer profissional, não apenas referente aos sujeitos desse labor, mas, sobretudo, ao contexto em que estes estão imersos e sua condição de classe, diante de um capitalismo veloz.

Desse modo, para compreender o porquê de estarmos inseridos nessa categoria, a qual nós professores/as pertencemos, precisamos refletir sobre as seguintes questões: Como é visualizado o ensino na sociedade? Por que há comparações entre o trabalho de um professor e de um operário, o que possuem em comum?

Sobre a primeira questão, Tardif e Lessard (2005, p. 17) ressaltam que “o ensino é visto na sociedade como uma ocupação secundária ou periférica”. As precariedades do trabalho docente, a ausência de políticas públicas que coadunam para a valorização social do magistério e de acompanhamento de carreira, são alguns dos elementos que favorecem para essas conotações negativas que empobrecem a nossa classe. Em relação às comparações entre o trabalho de um professor e de um operário, esses mesmos autores sinalizam que:

Os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou os técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalha (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 82).

Podemos perceber que os autores problematizam a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma empresa, e apontam as suas semelhanças, quais sejam: as duas categorias, em sua maioria, possuem funcionários/as que são das camadas sociais economicamente desprivilegiadas; fazem parte de um grupo numeroso e, conseqüentemente, recebem salários baixos, se compararmos com as outras funções superiores no mesmo ambiente; vivem da sua produção; seguem a hierarquização dos cargos, mas são os/as professores/as e funcionários/as que desenvolvem a ação principal da escola/empresa.

Sobre essas comparações, Bolívar (2002) considera complicado fazê-las. Para o autor, mesmo ocorrendo benefícios no trabalho docente, podem gerar graves limitações, uma vez que a profissão docente “goza de uma falsa autonomia e não obtém o privilégio e o *status* social das outras” (p. 89). Apesar do ensino ainda ser visualizado como uma atividade profissional, não podemos desconsiderar que são pessoas assalariadas que cumprem uma carga horária específica em uma organização centralizada e que, realmente, a perda da autonomia na execução do seu trabalho é um índice de proletarização (BOLÍVAR, 2002).

Nesse sentido, é válido elucidar que, mesmo identificando similaridades na organização

do trabalho do professor e do operário, a profissão docente possui um caráter polissêmico e diverge de qualquer outra. Coadunando com essa concepção, Nóvoa (1999) salienta que os/as docentes são funcionários das escolas, mas são de uma categoria especial, pois o trabalho é todo impregnado por uma forte intenção política e que a sua condição através de uma licenciatura oficial confirma a sua condição de profissional.

A razão das “outras profissões serem mais valorizadas e cotadas na sociedade estão relacionadas ao *status* e baixo prestígio social que dão à docência” (BOLÍVAR, 2002, p. 92). Por exemplo: médicos, advogados e engenheiros, se configuram como profissões que possuem alto prestígio na sociedade brasileira e, em sua maioria, ocupadas por pessoas que possuem um poder aquisitivo mais alto. Destarte, a situação da profissão docente, mais do que qualquer outra categoria, nunca foi tão visada nas mídias e produções acadêmicas como ocorreu na década de 90 (LELIS, 2001). Houve diversas mobilizações/ enfrentamentos nas diferentes regiões do Brasil, por melhoras de salários e condições de trabalho, foi um momento de crise e descréditos no magistério como podemos observar nas Figuras (3, 4 e 5), apresentadas a seguir:

Figura 3 - Precariedades e descréditos da profissão docente no Rio de Janeiro



Fonte - Neves (1993, p. 22)

A reportagem do Jornal O Globo, publicada no dia 10 de janeiro de 1993, através desse tema impactante, “Professores do Rio admitem que não estão preparados para dar aula”, apresenta resultados de uma pesquisa com professores/as dos anos iniciais da Educação Básica que atuavam na rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa foi elaborada pelo Programa Interuniversitário de Pesquisas de Demandas Sociais (PRODEMAN), com o objetivo de conhecer o Desenvolvimento Profissional desses/as docentes. Os resultados mostraram que a desvalorização social e salarial, a falta de qualificação e aperfeiçoamento, escassez de aparelhamento nas

escolas e políticas públicas de valorização do trabalho docente, refletiam na atuação desses profissionais e que eles se sentiam despreparados para atuar na sala de aula, frente a essas precariedades. A Secretária de Educação que estava no cargo naquele momento, Regina de Assis, diante desses resultados, garantiu que iria adotar uma Política de Carreira Docente que homogeneizasse alguns critérios de acesso e ascensão na carreira para torná-la mais atraente, e que possibilitasse a permanência dos/as profissionais nessa área de atuação. Em entrevista ao Jornal, a Secretária afirmou: “sem estímulos, é óbvio que o professor não vai produzir” (NEVES, 1993, p. 22). Nesta mesma perspectiva de discussão, continuamos mostrando a Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Greve dos professores/as da Educação Básica em Santa Catarina



Fonte - Diário Catarinense (1993, p. 8).

Em agosto do mesmo ano, com o tema “O giz como arma”, os/as 50 mil professores/as do estado de Santa Catarina decidiram paralisar as atividades por tempo indeterminado. As reivindicações faziam referências ao reajuste salarial mensal acompanhando a inflação, pagamentos da defasagem nos proventos recebidos e definição de uma política salarial. Essa imagem central, apresentada na matéria sobre a greve, uma professora com um bebê no colo, em destaque, e outros/as professores/as escrevendo palavras com giz, mostram o momento de luta e enfrentamento da categoria em prol da valorização do trabalho docente. De acordo com a matéria, os grevistas se reuniram em frente ao palácio do Governo que fez ameaças à classe, informando que cortaria os salários dos manifestantes e suspenderia o concurso para contratação de 23 mil professores.

Figura 5 - Assembleia dos professores de São Paulo



Fonte - Guinossi (2019, p. 18)

Dois meses depois, no dia 21 de outubro de 1993, em São Paulo, após 65 dias de paralisação, professores/as ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado (GUINOSSI, 2019) em busca de melhoras salariais e condições de trabalho docente. De acordo com o Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com esse momento de luta e de buscas por garantias dos direitos trabalhistas, os/as professores/as conseguiram a inclusão, na Assembleia Legislativa, na Lei Orçamentária, de um artigo estabelecendo a aplicação de 30% do ICMS para o Ensino de 1º e 2º grau, uma vez que 23% seriam direcionados para a folha de pagamento da Secretaria de Educação. Também ficou acordado que o governo em exercício, naquele período, publicasse uma política salarial com duração de seis meses e que ao término desse período, houvesse uma correção salarial a cada quatro meses.

A partir dessas publicações, podemos observar que as mobilizações e encontros que ocorreram naquele ano (1993) e que também se estenderam durante toda a década de 90, eram oriundos da hegemonia neoliberal que se instaurava no contexto brasileiro. As transformações políticas e econômicas, as precarizações dos vínculos empregatícios, as defasagens de salários e, principalmente, a desvalorização do plano de carreira, também fizeram com que professores/as da rede privada se mobilizassem naquele período.

Importante destacar que a valorização da nossa classe, enquanto profissional, no Brasil, é legitimada pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 206, item V²⁸, consolidada em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

²⁸ V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

(LDB), art. 67²⁹, (BRASIL, 1996a) e com a Lei nº 11.738, de 2008, que se refere ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica. Nesse cenário de mudanças significativas no mundo do trabalho, de lutas e resistências, essas garantias firmadas nestes documentos - ingresso na profissão docente; formação continuada com direito a afastamento das atividades laborais com remuneração; garantia de um piso salarial e a progressão na carreira -, se configuram elementos essenciais para contribuir com conquistas como a estabilidade na carreira e a valorização dos/as professores/as.

Mesmo em um contexto neoliberal e atendendo aos interesses da elite (SAVIANI, 1997), a LDB é considerada um marco na regulamentação/normatização da educação no Brasil e na valorização do trabalho docente. Em contrapartida, “FHC não conseguiu realizar o que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX, que era desenvolver uma educação pública nacional e democrática” (SAVIANI, 1997, p. 229).

Sobre essa concepção, Monlevald e Ferreira (1998), elucidam que o presidente FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, sempre utilizaram a tática, desde o início da gestão, de uma alta estrutura publicitária para manipular a população e, principalmente, os/as trabalhadores/as da Educação, o objetivo era que todos/as acreditassem que estava acontecendo uma revolução educacional em seu governo. Realmente, apesar de ter um aumento considerável na escolarização e perspectivas de universalização do ensino fundamental, que trouxe para escola pública novos seguimentos e novos setores, antes não presentes naqueles espaços, houve uma queda na qualidade da educação ofertada e uma acentuação das precariedades trabalhistas dos profissionais de Educação, pois não acompanharam essas profundas mudanças no seu ambiente de trabalho.

Um dos objetivos da gestão de FHC era tornar o Brasil mais seguro para o capital, tendo como base os organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desse modo, assumiu um pensamento pedagógico empresarial com uma perspectiva individualista através da doutrina neoliberal e se tornou modelo de referência para a elite (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FRIGOTTO, 2011). Sobre a análise das suas duas gestões, “foi um momento de retrocessos: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Assim, o Brasil iniciou o século XXI com uma dívida gigantesca com a sociedade,

²⁹ 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.

desigualdade social altíssima, fome e desemprego. Ambos, foram reflexos da descentralização administrativa, social e pedagógica, instauradas com as políticas neoliberais adotadas pelo Presidente FHC, na década de 90 (OLIVEIRA, 2009; CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; GIZZI; MENDONÇA, 2020). A maioria das ações adotadas nesse contexto, por esse Presidente, tomaram rumos diferentes dos direitos conquistados com a promulgação da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

A seguir, tomando como base o cenário político e de Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, refletiremos sobre a “era do lulismo”, que foi composta por dois mandatos de Lula, sendo o primeiro de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010; até o período do golpe de 2016, que faz referência aos mandatos de Dilma Roussef no período de 2011 a 2014 e de 2015 a 2016.

3.2 Da era do lulismo ao Golpe de 2016: de glórias a pesadelos

Após mais de uma década de reformas neoliberais, renasce a esperança e os sonhos de um futuro melhor. O slogan adotado na campanha pelo candidato Luiz Inácio Lula da Silva era motivador, intitulado “uma escola do tamanho do Brasil”, e produzia expectativas de mudanças que dias melhores viriam para uma classe que estava inexistente nas agendas estatais. E assim, como a maioria dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, os/as professores/as encontraram no candidato, um canal de reivindicações e passaram a construir expectativas de que a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência mudaria os rumos da Educação no país (SAVIANI, 2016).

Entretanto, de acordo com Saviani (2016), a frustração da classe professoral ocorreu logo nos primeiros movimentos do governo Lula. Para surpresa de muitos, o presidente manteve orientações políticas do governo anterior, não havendo avanços nas políticas educacionais. Nesse esteio, no primeiro ano do mandato, 2003, o ministro da Educação Cristovam Buarque, elegeu a erradicação do analfabetismo como objetivo principal do governo, mas, em 2004, ele foi substituído por Tarso Genro, que direcionou o foco do seu trabalho para a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e para discussão da reforma universitária, conforme sinalizado na publicação, apresentada na figura 6.

Figura 6 - Manifestação de estudantes contra a reforma universitária



Fonte - Weber (2004).

O artigo do Jornal O País (Figura 6), publicada em 18 de dezembro de 2004, intitulado “A Educação Básica ainda por resolver”, Weber (2004) refere-se a manifestação de estudantes contra a reforma universitária. De acordo com a publicação, a luta principal era pela aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que visava ampliar o FUNDEF, e injetar mais recursos federais nos estados e municípios. Em entrevista ao jornal, o atual ministro salientou que já tinha enviado à Casa Civil da Presidência da República, a proposta de Emenda Constitucional do novo fundo que objetivava redistribuir verba da Pré-escola ao Ensino Médio.

A conjuntura não estava fácil para a classe professoral naquele ano (2004), os/as docentes do Ensino Médio (EM) dos nove estados do Nordeste e o Pará, suspenderam as suas atividades, decretando o início de uma greve, tendo como principais reclamações a desvalorização profissional e a falta de investimento. Naquele período, conforme publicação, o país tinha oito milhões de alunos no EM, e a avaliação mostrava graves defasagens na aprendizagem.

Embora a Educação fosse prioridade para o Presidente Lula, apenas no último ano do primeiro mandato, 2006, ocorreu a aprovação do Fundeb, através da Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, e regulamentada pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a). Segundo Gentili e Oliveira (2013, p. 255), “esse fundo, com duração prevista para catorze anos, representou uma importante ampliação em relação ao Fundef, por estabelecer e compreender o financiamento das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. Vale destacar que de acordo com a política do Fundo, 60% do montante dos recursos deveria ser destinado à valorização profissional dos/as professores/as.

Já o segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010), foi demarcado por significativas

mudanças nas Políticas Educacionais e no Desenvolvimento Profissional dos/as docentes da Educação Básica, se diferenciando do seu antecessor (FHC). De acordo com Saviani (2016), o governo lançou em 2007 um conjunto de medidas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁰ que serviu como base para adesão aos Planos de Ações Articuladas por prefeitos e governadores. O objetivo desses planos era repassar recursos federais aos diferentes entes federados e estes deveriam assumir um compromisso de alcançar as metas estipuladas pelo Governo Federal (COSTA; ALBUQUERQUE, 2021).

Outro marco que merece destaque para a classe docente na era “lulista”, foi a conquista do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) em 2008, através da Lei nº 11.738. Vitória conquistada após décadas de lutas/movimentos, objetivando a valorização da profissão. Assim, “o PSPN recupera e reforça a noção de carreira profissional, invisibilizada pela precarização do trabalho nas redes públicas no século passado” (OLIVEIRA, 2009, p. 255).

Nesse cenário de avanços na área educacional e de conquistas trabalhistas, o governo “Lulista” buscou desenvolver políticas de acesso ao Ensino Superior, com o objetivo de expandir as universidades federais em diversas regiões do Brasil e, ao mesmo tempo, criar programas de acesso que contemplassem o público das classes menos favorecidas. Essa ação ganhou força a partir de 2005 quando Fernando Haddad assumiu o cargo de Ministro da Educação, mas a Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni) somente ocorreu em 2007, através do Decreto Federal nº 6.096 de 24 de abril (BRASIL, 2007b).

Segundo Saviani (2016), o Reuni promoveu uma expansão rápida de universidades federais e abertura de novos campi rompendo com a contenção do Ensino Superior ocorrido na gestão de FHC. Mas é válido destacar que, o programa que mais beneficiou a pobreza acerca do seu ingresso na Universidade foi o Prouni, instituído pela Lei nº 13, de janeiro de 2005, cujo público-alvo eram os egressos do Ensino Médio. No âmbito deste programa, algumas exigências deveriam ser cumpridas, como, comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo para bolsas integrais, e para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deveria ser de até 3 salários-mínimos por pessoa (GENTILI; OLIVEIRA, 2013; COSTA; ALBUQUERQUE, 2021). Até 2014, foi possível observar um aumento significativo de matrículas no Ensino Superior, nunca visto antes na história do Brasil, como podemos observar na Tabela 1.

³⁰ O PDE é uma política do governo federal lançada no ano de 2007. Tem como objetivo a melhoria da Educação Básica, e nesse sentido agrega ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

Tabela 1 - Matrículas do Ensino Superior (2004 e 2014)

Dependência	2004	2014	PAR
Pública	1.214.317	1.961.002	61%
Federal	592.705	1.180.068	99%
Estadual	489.529	615.849	26%
Municipal	132.083	165.085	25%
Privada	3.009.027	5.867.001	95%
Total	4.223.344	7.828.003	85%

Fonte - Dados extraídos do Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE – Biênio 2014/2016.

Através dos dados expostos na Tabela 1, podemos observar que o maior número de matrículas ocorreu na rede privada de ensino. De acordo com Gentili e Oliveira (2013), esse fato se deu pelas parcerias estabelecidas nestas instituições, através de transferências de verbas da esfera pública para a privada. Para os autores: a ampliação de vagas disponíveis nas universidades privadas foram produtos de mercantilização educacional promovidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 256).

Sobre esse posicionamento, Costa e Albuquerque (2021), destacam que, na primeira edição da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2008, foi compactuada a decisão de não transferir recursos públicos para instituições privadas, mas que, em 2014, foi desconsiderada quando o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) incorporou, em seu teor, a política de transferência de recursos da esfera pública para a privada.

É válido destacar que, nessa tentativa de democratização de acesso ao ensino superior, os/as professores/as da Educação Básica foram também contemplados/as, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³¹. O objetivo era oferecer cursos de licenciaturas para os/as docentes em efetivo exercício que ainda não possuíam graduação, curso de segunda licenciatura para os que ministravam disciplinas em outra área que divergia da sua formação inicial e, formação continuada para graduados/as.

Em relação ao desenvolvimento de Políticas Sociais, nos governos “lulistas”, Oliveira (2009) aponta que foram firmadas parcerias/acordos com os níveis de administração estatal que proporcionavam uma relação direta com os cidadãos assistidos. A Educação atuou na

³¹ A UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Foi implementada para contemplar demandas de formação inicial de professores. [...] O objetivo do programa também é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (BRASIL, 2006).

implementação de alguns programas como o Bolsa Família³², Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)³³ e o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE)³⁴, estabelecendo parcerias com as escolas e municípios. Todas foram implementadas no governo de Lula e estendidas ao de Dilma Rousseff.

Podemos contemplar essa mudança positiva de cenário, na publicação dos resultados da pesquisa desenvolvida através da principal fonte de informações sobre a Educação ao redor do mundo, a OCDE (2014). Esta organização mostrou que o Brasil apresentou, em 2013, taxas de desemprego muito baixas em todos os níveis de escolaridade; aumentou o número de pessoas que concluíram o Ensino Médio e, conseqüentemente, uma grande parcela da população obteve um diploma de ensino superior; melhorou o quantitativo dos recursos educacionais das escolas, comparado ao ano de 2003; aumentou o investimento em educação e mostrou que, naquele período, os recursos direcionados à educação, eram maiores que de quase todos os outros países que participaram da pesquisa, tendo revelado que o Brasil tinha a força de trabalho docente mais jovens entre os países participantes da pesquisa.

Mas, infelizmente, no segundo mandato da presidenta Dilma, não se obteve tanto êxito e, apesar de algumas iniciativas ao longo do seu governo, estas não foram suficientes para impedir o declínio do seu governo, tais como: manteve o papel da União em relação ao ensino superior; aprovação do PNE; criação do Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica³⁵; criação da Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Básica³⁶ para adequação e elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração dos entes federativos; desenvolveu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁷.

Assim, “em junho de 2013, algumas manifestações que ocorreram em diversos lugares do Brasil, mostravam um esgotamento do Lulismo” (ROMÃO; MONTAMBEAULT;

³² Lei n° 10.836 de 9 de janeiro de 2004. O Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda, com condicionalidades.

³³ Lei n° 11.692 de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

³⁴ Lei n° 10.748 de 22 de outubro de 2003. Institui o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens. O objetivo principal foi vincular às ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, ao fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas e ações de geração de trabalho e renda.

³⁵ Portaria n° 618, de 24 de junho de 2015.

³⁶ Portaria n° 387 de 10 de maio de 2016.

³⁷ Lei 12.513, de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

LOUAULT, 2020, p. 13), instaurando uma crise política naquele momento. De acordo Saviani (2018, p. 28), a crise política “foi iniciada em nome do combate a corrupção que fazia acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos”. Outro ponto que acentuou a crise, especificamente no governo da presidenta Dilma, em 2014, foram as decisões errôneas, como dar continuidade ao esquema criado pela gestão anterior com o receio de não ter o apoio do Congresso em suas ações (CARA, 2016).

Frente a essa conjuntura, no ano de 2014, sendo liderado por um juiz federal que aparentava ser de confiança, afirmando combater uma suposta corrupção, a operação intitulada “Lava Jato” foi iniciada. Apesar dos 13 anos de “glórias”, com o apoio da mídia, de movimentos conservadores e de extrema direita, grande parte da população, ano de 2016, iniciou um forte movimento que exigia mudanças e clamava pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

Utilizando questões religiosas e afirmando prezar pelos valores das famílias, os movimentos conservadores portavam-se de discursos autoritários, raivosos, de cunho machista e homofóbico. Desse modo, todas as manifestações que ocorreram naquele momento, foram movidas por uma violência e sentimento de vingança, enraizadas por partidos de oposição com bases neoliberais que erguiam a bandeira brasileira a favor de um “Golpe de Estado”³⁸ (CHAUI, 2016). Então, “foi um momento de violência e um desejo sombrio e de vingança que não foi visto nem nas Marchas pela família que encabeçaram o golpe de 1964”, afirma Chauí (2016, p. 20).

Sem comprovações do crime de responsabilidade fiscal ou de qualquer outro ato ilegal durante o seu governo, o golpe foi consumado em 31 de agosto de 2016. A classe dominante ganhou mais uma vez. Era visível o incômodo da elite em ter ao seu lado na poltrona do avião um/a proletariado/a, em ver os menos favorecidos economicamente sendo diplomados na Universidade, trabalhando, adquirindo casas próprias e tendo qualidade digna de seres humanos; o golpe foi injusto, vergonho e cruel. E coadunando com a fala da bandeira segurada pela manifestante (Figura 7), o golpe teve como alvo principal, a eliminação dos direitos do povo.

³⁸ De acordo com Saviani (2016), o Golpe de Estado é a retirada de forma ilegal de um governo que foi democraticamente eleito.

Figura 7 - Movimento contra o Golpe de 2016



Fonte - Fotografia Mídia Ninja (2017)

Para Quinalha (2016), o golpe parlamentar-jurídico-midiático foi tramado e teve como base três facetas: a corrupção, o neoliberalismo e o conservadorismo. Para esse autor:

A **primeira** e mais visível delas é o impulso de autopreservação do *establishment* político que busca, a qualquer custo, escapar das investigações criminais. A **segunda**, por sua vez, é o desmonte da precária proteção social que esse governo interino pretende. Por fim, a **terceira** dimensão desse golpe é a restrição de direitos civis e políticos dos setores mais vulneráveis da sociedade, minando os poucos mecanismos de proteção dos direitos humanos e aumentando o poder de agenda e de veto dos setores religiosos fundamentalistas no novo governo. “Em nome de Deus e da família” é o lema que indica o tamanho do buraco em que estamos entrando, sobretudo mulheres, negros e LGBTs (QUINALHA, 2016, p. 113, grifo nosso).

Há evidências, na fala do autor, que a primeira faceta foi uma das mais notadas no auge dos acontecimentos e que a maior dificuldade da presidenta foi não negociar um pacto para travar a operação Lava Jato. Quinalha (2016) elucida que a segunda faceta, foi marcada pelo desmonte inicial do presidente interino Michel Temer, que movido pelos princípios neoliberais, fez cortes orçamentários na saúde, educação e assistência social. O seu primeiro passo foi frear as políticas sociais e educacionais, realizar uma reforma que precarizou profundamente o mundo do trabalho, gerando um “genocídio” das leis trabalhistas. A terceira faceta considerada, pelo autor, como a mais perversa, pois faz referência à dignidade humana, afeta diretamente as classes menos favorecidas economicamente, uma vez que está diretamente ligada aos segmentos sociais que são totalmente ocultos no Brasil.

Após o Golpe, o Vice-Presidente, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume rapidamente a Presidência do país, tendo seu início em 31 de agosto de 2016, finalizando em 31 de dezembro de 2018. Na próxima seção, refletiremos sobre os desmontes e retrocessos frente ao cenário Pós-Golpe e seus reflexos no Desenvolvimento Profissional dos/as

Professores/as.

3.3 Cenários Políticos Pós-Golpe de 2016: retrocessos, desmontes e ataques ao Desenvolvimento Profissional Docente (2016-2018)

“Fora Temer!” Era o que mais ouvíamos nos quatro cantos do país após o Golpe de 2016. O governo “ilegítimo” de Michel Temer, foi marcado por desmontes e retrocessos, pois visava atender as demandas da classe dominante e aos interesses dos organismos internacionais (CARA, 2017; CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017; FRIGOTTO, 2018; SAVIANI, 2018; SILVA, 2018; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; 2020a, 2020b; UCKZAK; BERNADI; ROSSI, 2020; COSTA; ALBUQUERQUE, 2021).

De caráter neoliberal, e com a justificativa de organizar as contas federais, iniciou um processo de desmonte na área educacional e social, atingindo fortemente a classe professoral. Assim, “os dois anos do seu mandato representaram, principalmente para a área educacional, o maior retrocesso dos últimos 70 anos e as consequências brutais poderão ser contempladas a médio e a longo prazo”, segundo Frigotto (2018, s/p).

Seguindo esse “modelo”, nesse cenário de desconstrução do Estado Brasileiro, com a justificativa de combater a crise econômica crescente, que já era recorrente, mas se acentuou no contexto Pós-Golpe, o governo Temer desconstruiu a política social, que foi iniciada no governo do PT e que beneficiava milhões de pessoas em situação de extrema pobreza. De acordo com Dourado (2016), as ações do presidente Michel Temer, fez retroceder as políticas que estavam em vigor, congelou os gastos públicos por 20 anos (PEC³⁹ 241/2016) e comprometeu as áreas sociais, educacionais e de saúde.

Os estudos de Castilho, Lemos e Gomes (2017), mostraram que a proteção social foi totalmente desmontada, descaracterizando e rompendo com os direitos sociais adquiridos através da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Como resultado dessa austeridade, o mapa da fome aumentou, estrondosamente após o Golpe⁴⁰. É uma lástima, uma vez que em 2014, o Ministério do Desenvolvimento Social de Combate a Fome constatou, através do relatório da FAO (FAO, 2014), que o Brasil tinha saído do Mapa Mundial da Fome naquele ano.

Como também já era de se esperar, frente a esse cenário de retrocessos e desmontes, o Desenvolvimento Profissional de Professores/as foi totalmente impactado. De acordo com Cara (2017, s/p), “Temer e seus aliados atacaram a classe docente, como nunca antes foi feito na

³⁹ PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

⁴⁰ Conforme reportagem do site Isto é dinheiro (2021).

história do Brasil”. Para o autor, o foco era tirar a autonomia do trabalho pedagógico do/a professor/a em sala de aula. Nesta perspectiva de regressão, vimos o movimento da Escola Sem Partido, projeto perverso, pautado no controle do/a trabalho docente e ataque da moralidade desses/as profissionais ser questionado. Segundo Gaudêncio Frigotto (2018, s/p):

O Escola sem Partido é a parte mais fascista, eu diria, do golpe e que, portanto, tem um caráter policial. É um movimento que sequer leva em conta aquilo que os clássicos da Revolução Burguesa entendiam como o papel da escola, que era ensinar os conhecimentos produzidos até então, mas também educar as novas gerações para se integrar à sociedade. O Escola sem Partido é a face obscura, é a face ideologicamente violenta do golpe. No fundo, se está dizendo que **o professor é um entregador de conhecimento** e quem vai preparar esse conhecimento são os institutos reunidos em torno de movimentos como o Todos pela Educação, que reúne **14 grupos financeiros, bancos, empresas industriais e 18 institutos privados** que querem abocanhar o fundo público e dirigir a escola, a educação, no seu conteúdo e na forma de educar. **O Escola sem Partido é a ‘cereja do bolo’** dentro desse processo de regressão, é **dizer que professor não tem direito à opinião**. Então, há uma relação total entre o Estado de exceção e a virulência de caráter neofascista do movimento Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2018, s/p, grifo nosso).

Todos esses ataques elencados por Frigotto (2018), refletem negativamente no DPD, uma vez que retiram a autonomia do trabalho docente e deixam claro a relação direta com o impedimento do desenvolvimento do senso crítico dos/as alunos/as. Parece que é difícil compreender que o/a professor/a não é um técnico/a que apenas executa um programa e que o seu papel não é apenas entregar/transferir conhecimento. Diante dessa concepção errônea, acerca do trabalho docente, percebemos que a metáfora utilizada por Frigotto, “cereja do bolo” para se referir ao Escola Sem Partido, está relacionado com o principal objetivo dos fascistas⁴¹, criar uma “escola sem educação”, como sinaliza Cara (2017, s/p) e desvalorizar o magistério.

A partir de sequências de ataques que atingiram diretamente o DPD, percebemos o lugar do setor educacional nas agendas estatais, pois vimos claramente uma Educação comprometida tão somente com os interesses do mercado privado, a título de exemplo, temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), que rompeu com a ideia constitucional que a “Educação é um direito subjetivo e social” (BRASIL, 1988, art. 208) e o retorno de um discurso da metade da década de 70, onde a educação seguia a teoria do capital humano⁴².

Uczak, Bernadi e Rossi (2020) em seus estudos sobre a gestão de Temer e Políticas

⁴¹ De acordo George Orwell (2017), o fascismo é um termo que deriva do movimento fascista que surgiu na Itália, em 1910 e seu objetivo era controlar o Estado por seu autoritarismo.

⁴² Teoria desenvolvida por Theodore Schultz e outros economistas que concebem a educação como um fator de desenvolvimento econômico (CABRAL NETO; SILVA; SILVA, 2016).

Educacionais, mostram que foram desprezadas 12 milhões de contribuições da sociedade civil na primeira versão da BNCC para atender interesses e influências do setor privado no documento proposto. Os autores destacaram que as empresas, instituições financeiras, fundações e instituições filantrópicas foram privilegiadas ao longo da sua construção, cujas ideias tiveram garantia na implementação.

Frente a esses acordos, o resultado foi a publicação de um documento anacrônico, que não nos contempla, uma vez que tirou o protagonismo do/a professor/a da Educação Básica, inferiorizando ainda mais a classe com a legitimação do “professor” com “notório saber”, o que acabou com a epistemologia das áreas do saber.

Podemos considerar que os dois anos e quatro meses que Temer geriu o país, teve como objetivo principal inferiorizar o trabalho docente. De acordo com Silva (2018), houve um aumento acentuado de novas formas de precarização da classe professoral, nunca visto antes no Brasil. Sobre o termo precarização/precariado, considerado comum na atualidade para se referir às condições de trabalho do/a professor/a, a autora sinaliza que:

Existem alguns grupos (cada vez maiores) que poderiam constituir o que denominados de precariado professoral, tendo em mente que nem todos eles se encaixam ali harmoniosamente. A característica identificadora não é, necessariamente, suficiente para indicar que um trabalhador está no precariado. Porém, a maioria das pessoas que se encontram em empregos temporários, está perto de estar no precariado, porque tem baixas rendas comparadas com outros que fazem um trabalho similar e têm oportunidades mínimas em termos ocupacionais. No nosso entendimento, o precariado experimenta a totalidade da força da flexibilidade salarial por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico. Seus salários são mais baixos, mais variáveis e mais imprevisíveis (SILVA, 2018, p. 216).

Podemos observar que esse termo, utilizado pela pesquisadora em sua tese de doutoramento para falar sobre a realidade do trabalho de professores/as estáveis quanto instáveis na profissão, nunca foi tão discutido por pesquisadores/as da área, nesse cenário pós-golpe. Coadunando com os estudos de Silva (2018), pesquisas de Oliveira Neto (2020), Gizzi e Mendonça (2020) também mostraram que o aumento desse termo na contemporaneidade ganhou espaço no Brasil, a partir do “genocídio trabalhista” ocorrido nos últimos 5 anos. Assim, com esse cenário de desmontes e ataques ao DPD, a terceirização e a uberização ganharam espaços no Brasil.

A terceirização foi alvo de destaque no Brasil com a Lei nº 13.429, de 2017 (BRASIL, 2017b) que dispõe sobre os trabalhos temporários e a prestação de serviços a terceiros. De acordo com Tokarnia (2017, s/p), o sancionamento desse projeto de Lei leva “à redução de concursos públicos na área da Educação e fortalece a administração de escolas por

Organizações Sociais⁴³, que poderão também cuidar da contratação de professores”. Ainda, segundo a autora, os/as professores/as da Educação Básica nunca foram tão massacrados na história do Brasil, uma vez que, com essa aprovação, são vistos como descartáveis.

Já a uberização, se amplia no Brasil por empresas de aplicativos, que se recusam a reconhecer o vínculo de emprego com os motoristas contratados, impedindo que tais trabalhadores alcancem o sistema de proteção social (VENCO, 2019; SILVA, M., 2019; OLIVEIRA NETO, 2020). Do mesmo modo, muitas escolas da Educação Básica adotam essas estratégias com os/as docentes. Conhecidos/as como “professores/as uberizados/as”, não possuem nenhum tipo de vínculo trabalhista, recebem apenas pelas horas/aulas trabalhadas, que se dão em decorrência da ausência diária de um/a professor/a efetivo/a.

Para compreenderem melhor essas aproximações sobre esse tipo de precarização que já era recorrente, mas que foi acentuado nesse governo que privilegia a contratação temporária, apresento-lhes a seguir, um quadro comparativo adaptado⁴⁴, desenvolvido inicialmente por Selma Venco, no ano de 2019, para falar sobre a uberização da docência e o professor não efetivo no Estado de São Paulo.

Quadro 5 - Aproximações e divergências entre motorista uberizado/a e professor/a uberizado/a

Motorista Uberizado	Professor Uberizado
Profissional não certificados	Profissionais do magistério não certificados/diplomados, alunos de licenciaturas (a presença de estudantes e outros profissionais que, mesmo graduados, não contam com formação específica em educação). Professores/as desempregados/as com mestrado e doutorado; Professores efetivos que possuem uma carga horária reduzida.
Jornada indefinida	Jornada indefinida
Perfil cadastrado no aplicativo	Perfil cadastrado (diretorias de ensino ou escolas)
Ausência de direitos vinculados ao trabalho	Ausência de direitos vinculados ao trabalho
Avaliado permanentemente	Avaliado permanentemente
Pagamento de 25% à empresa	Não aplicável
Estar disponível	Estar disponível

Fonte - Adaptação de Venco (2019, p. 8).

⁴³ De acordo com Silva (2018, p. 234), as Organizações Sociais de direito privado são a terceirização da educação pública, e isso não é algo novo. Ficou estabelecida na Emenda 20/1995, mas julgada pelo Supremo Tribunal Federal apenas em 2016.

⁴⁴ As adaptações realizadas no quadro, servem para mostrar características específicas de professores/as que atuam na uberização e eventualidade, bem como, suas aproximações e divergências com o trabalho do/a motorista uberizado.

Através do exposto no quadro comparativo, observa-se que existem mais aproximações que divergências entre as duas funções: “motorista uberizado” e “professor uberizado”. Importante destacar que todas essas características acerca do trabalho docente uberizado, se aproximam de outro tipo de contratação informal que é mais comum no Estado de São Paulo, “professores/as eventuais”. De acordo com Silva (2018), o professor que trabalha na eventualidade, assim como os uberizados, não tem perspectiva de futuro no ambiente que atua, pois são desprovidos de carreira e não possuem uma identidade relacionada ao trabalho desenvolvido.

Sobre essas formas de trabalhos precarizadas, algumas pesquisas (CHAUI, 2018; 2021; TOKARNIA, 2017; SAVIANI, 2018; SILVA, A, 2018; 2019; 2020; VENCO, 2019; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA NETO, 2020; GIZZI; MENDONÇA, 2020) sinalizam que o número crescente de professores/as que se submetem a esses vínculos instáveis de trabalhos no Brasil, é decorrente da situação de insegurança e vulnerabilidade social frente à conjuntura política de crise, instaurada com o Pós-Golpe de 2016. Mas é válido considerar, que essas novas formas de contratações “contrapõem-se ao modelo burocrático profissional que por décadas foi predominante, onde se definia a composição de um corpo de funcionários bem qualificados, com o ingresso mediante concurso” (OLIVEIRA, 2020, p. 33).

Mas as sequências de ataques ao DPD não pararam por aí. Um dos maiores retrocessos para a categoria foi iniciada com a publicação da proposta de Emenda à Constituição, a PEC 287/2016, que visava desenvolver alterações no sistema previdenciário brasileiro, abarcando todo o Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e os Regimes Próprios de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS). A classe professoral se viu como alvo nesse cenário de desmontes, como podemos observar na publicação a seguir (Figura 8).

Figura 8 - Reforma da Previdência (PEC 287/2016)



Fonte - Dutra e Costa (2017).

A notícia da reforma foi desesperadora para a classe docente, conforme destaca a publicação do Jornal O Globo. A situação do magistério foi o exemplo mais emblemático de como a proposta original da Reforma da Previdência afastou-se do seu objetivo inicial que era universalizar regras e igualar direitos. Conforme a publicação, o retrocesso parte do estabelecimento de regras diferentes que ficariam a cargo de estados e municípios e que os professores temiam essa transferência de responsabilidades em um contexto de crise.

A Reforma da Previdenciária⁴⁵ afetou todos/as os/as trabalhadores/as da Educação e em especial, as mulheres, pois vimos a diminuição dos proventos e uma aposentadoria sem dignidade humana. São tempos difíceis no nosso país, onde a condição de ser humano se reduz a insignificância, frente a crueldade que está sendo acentuada através da imensa desigualdade, econômica e social que podemos observar em nosso entorno (CHAUÍ, 2021).

No próximo tópico, abordaremos sobre a continuidade dos desmontes e ataques ao DPD com a gestão do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, do partido Liberal. Refletir sobre esta situação nos permite iniciar um processo de tomada de consciência, como nos aponta Freire (1987, p. 15), pois “somente a conscientização nos permite estar imerso em um processo histórico, como sujeito que evita o fanatismo e que nunca fica passivo diante da violência do dominador”.

⁴⁵ No “desgoverno” de Jair Bolsonaro, a Reforma da Previdência foi apresentada como a PEC 06/2019. A Reforma da Previdência entrou em vigor em 13 de novembro de 2019, quando as novas regras passaram a valer para os segurados do RGPS e do RPPS.

3.4 A mudança por um fio: o pesadelo se firma no contexto de crise (2018-2022)

No ano de 2018, nas vésperas das eleições para a presidência da república, com as pesquisas eleitorais sinalizando que Luiz Inácio Lula da Silva estava em primeiro lugar na preferência dos/as eleitores/as, o então juiz que possuía a credibilidade de uma parcela da população brasileira, e que visava assumir o Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil, com o objetivo aparente de impedir a candidatura do representante do PT, o condenou sem provas⁴⁶. Enquanto isso, com ampla cobertura nas mídias o ex-militar Jair Bolsonaro, com um discurso bem conservador, prezava pela religiosidade e segurança pública; as falas eram sempre regadas de ódio e, na maioria das vezes, ofensivas, entretanto, foi legitimado pelas urnas, através de uma campanha fraudulenta (CARA, 2017; 2020; SAVIANI, 2018; GIZZI; MENDONÇA, 2020; CHAUI; 2018; 2021; COSTA; ALBUQUERQUE, 2021).

O desgoverno⁴⁷ de Jair Bolsonaro, ultraneoliberal, apenas acelerou as barbáries⁴⁸ iniciadas no governo de Temer, pautando os seus objetivos para a desconstrução do Estado e na construção de um país mais injusto, concentrador de renda, com uma enorme desigualdade social e econômica. Todas essas ações geraram insegurança e sofrimento às classes trabalhadoras, em especial, aos professores/as da Educação Básica.

Destarte, a crise no DPD se acentuou com os reflexos desses desvaneios de controle e doutrinação do desgoverno de Jair Bolsonaro, pois atingiram fortemente o trabalho docente, através da perda da autonomia e a retirada de direitos, como a estabilidade na carreira (PEC 32/2020)⁴⁹. Importante salientar que a estabilidade no serviço público, consolidada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) é a garantia que o servidor vai servir ao cidadão independente da ideologia do governo vigente. Mas nada disso está sendo levado em consideração, Jair Bolsonaro em seus discursos raivosos sempre apresentava o/a professor/a como inimigo/a da nação, culpando-os/as de serem “doutrinadores ideológicos” (SILVA, A., 2019; ALVES; TOSCHI, 2019; GIZZI; MENDONÇA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; MIRANDA; BARRETO, 2021; BARRETO, 2022) e, inferiorizando cada vez mais a profissão docente perante a sociedade (FRIGOTTO, 2018; OLIVEIRA, 2018; 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2018;

⁴⁶ CUT (2021).

⁴⁷ Esse termo, caracterizado nos dicionários como “ausência de governo” será utilizado nessa tese para fazer referência ao governo do presidente Jair Bolsonaro. Essa decisão se firma, frente aos ataques e desmontes que têm ocorrido nos últimos anos à educação e a classe professoral.

⁴⁸ De acordo Karl Marx, em sua obra, “O Capital”, publicada em 1985, a barbárie representa um momento de crise, de modo de produção capitalista, onde perpassa pela desconstrução do Estado, e implica no conflito de relações de produção e desenvolvimento das forças produtivas.

⁴⁹ Proposta de Emenda à Constituição que altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa.

OLIVEIRA; PEREIRA-JUNIOR; REVI, 2020; SILVA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020b; MIRANDA; BARRETO, 2021; BARRETO, 2022).

Podemos observar outro ato de controle que descaracteriza o trabalho docente, a Militarização das Escolas públicas⁵⁰ (BRASIL, 2019a) instituído pelo do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Os impactos desse projeto refletem diretamente na gestão, na prática pedagógica e no trabalho docente, uma vez que no referido documento, em seu artigo 8º, autoriza a livre contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo determinado para atuarem no desempenho de funções de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa.

Para Alves e Toschi (2019), a política de militarização das escolas públicas surgiu de algumas experiências isoladas, em alguns estados do Brasil, sendo apresentada no Governo do presidente Jair Bolsonaro como política pública a ser adotada em todo o Brasil. De acordo com esses autores, a proposta do documento é que as escolas adotem modelos de quartéis, através de uma disciplina rígida, autoritária, desenvolvendo ritos e utilizando uniformes padronizados que se assemelham ao da Polícia Militar.

Tenho certeza que já ouviram a expressão “nada é tão ruim que não possa piorar”! Com todos esses desvanecios, fomos pegos de surpresa por uma pandemia contemporânea, a COVID-19, onde os retrocessos civilizatórios globais tomaram grandes proporções. Para Gizzi e Mendonça (2020), essa crise sanitária se tornou muito mais grave que as crises capitalistas que já ocorreram na história do Brasil e, entendemos que os reflexos do poder de destruição poderão ser contemplados a longo prazo.

A PEC 241, conhecida por muitos como a “PEC da morte”, instituída na gestão do Presidente Temer, influenciou no enfrentamento da pandemia, gerando uma crise estrutural acentuada do sistema capitalista e, como reflexo, tivemos implicações severas no mundo do trabalho, descortinando as desigualdades sociais e educacionais. Com isso, mais uma vez, o DPD foi totalmente impactado (OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; REVI, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; FERREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2021; BARRETO, 2022). O comprometimento da saúde física e mental dos/as professores/as de todos os segmentos foram resultados de demandas advindas do Ensino Remoto Emergencial (ERE), visto que não foram preparados/as para trabalhar nesse formato e não tiveram suporte psicológico ao longo da atuação.

⁵⁰ Sob a égide do populismo autoritário, nacionalista e de extrema direita, o movimento pela militarização das escolas ganhou reforço no governo Bolsonaro, através da criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído a partir do Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019.

O Parecer nº 05, do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020, normatizou o ERE, e visava reorganizar o calendário escolar e dar possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020a). De acordo com os estudos de Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021), Oliveira e Pereira Júnior (2020a) e Barreto (2022) a classe professoral não foi consultada sobre possibilidades de estratégias para serem adotadas nesse contexto de crise.

Com esse cenário, muitos/as professores/as se sentiam inseguros/as para atuar nessa modalidade, as dificuldades eram diversas, tais como: tinham dúvidas quanto a elaboração do planejamento; não possuíam equipamentos apropriados para o desenvolvimento das aulas; inexistência de local apropriado para as aulas em suas residências; dificuldade de manusear ferramentas digitais; falta de acesso à internet com boa qualidade (SILVA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020b; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021; BARRETO, 2022). Dentre todos esses entraves para o ensino nesse contexto, as tecnologias digitais se tornaram um dos maiores desafios para a classe docente. Sobre essa problemática, percebemos que:

A dificuldade de manusear ferramentas digitais e a **ausência de formação específica** para utilização de tecnologias para o ensino remoto acabam por acarretar, portanto, um **aumento do tempo de trabalho** para a realização das aulas. Ademais do tempo destinado ao conteúdo da disciplina que ministram, é demandado prazo para aprender a manusear os programas e aplicativos estabelecidos para a realização das aulas, além de outras dificuldades inerentes à **falta de experiência e habilidade para usar os equipamentos e recursos digitais**. Alia-se a isso as **dificuldades de acesso a uma boa conexão de internet** (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020b, p. 221, grifos nosso).

Oliveira e Pereira Júnior (2020b) destacam que essa falta de habilidade para manusear as ferramentas digitais é decorrente da ausência de processos formativos que contemplem essa especificidade. Mas a urgência para conhecer essas novas ferramentas interativas - AVA, aplicativos para videoconferência e específicos de aprendizagens, como a gamificação - demandou tempo exaustivo de estudos e trabalhos.

Diante desse cenário, o trabalho dos/as professores/as foi totalmente invisibilizado pelo “desgoverno” de Jair Bolsonaro, a impressão era que esses/as profissionais não tinham o direito de vivenciar/sofrer os impactos da pandemia na sua rotina/família e trabalho. Como saldo, tivemos um número alto de professores/as com estresse acentuado, níveis elevados de depressão e ansiedade, conforme aponta os estudos de Souza, Souza e Zirpoli (2021) sobre a saúde mental dos/as professores/as brasileiros/as frente ao contexto da pandemia.

As principais vítimas de ansiedade, depressão e estresse foram mulheres, profissionais

mais jovens e indivíduos com crianças em casa (SOUZA; SOUZA; ZISPOLI, 2021; BARRETO, 2022). Mesmo com todos esses impactos no Desenvolvimento Profissional, Nóvoa (2022, p. 27) “afirma que a pandemia deixou evidente que o potencial de resposta esteve mais nos/as professores/as do que nas políticas ou nas instituições”.

Com isso, a confirmação da invisibilidade do trabalho docente por parte do “desgoverno” do Presidente Jair Bolsonaro já sinalizada nesse texto, fica evidente com o sancionamento da Lei complementar nº 191, de 8 de março de 2022 (BRASIL, 2022), que anula o tempo de serviço dos/as professores/as no período da pandemia - maio de 2020 a dezembro de 2021 – , impedindo que estes profissionais gozem de direitos adquiridos em planos de carreira, como licença-prêmio, anuênio, quinquênios, dentre outros. Essa medida tem como referência a Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b), que “anula a contagem de tempo para fins de qualquer vantagem dos servidores públicos durante 18 meses sob a desculpa de enviar recursos para socorrer Estados e Municípios” (AGÊNCIA SENADO, 2022, s/p) durante o contexto da pandemia.

Vale ressaltar que, os ataques por parte de Bolsonaro à classe professoral, não se iniciaram apenas em seu governo. De acordo com Frei Anastácio, deputado federal do PT/Paraíba, em uma entrevista⁵¹ à assessoria de comunicação do seu partido, o presidente Jair Bolsonaro também foi contra a criação do piso do magistério (BRASIL, 2008) e que, “ano passado (2021) Bolsonaro queria zerar o reajuste obrigatório, porém, diante da mobilização nacional do magistério e da oposição na câmara, recuou” (FREI ANASTÁCIO, 2022, s/p). Como já sinalizado no texto, a aprovação dessa Lei foi uma conquista para os profissionais da Educação Básica, uma vez que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e buscou promover equiparação salarial com os demais profissionais que possuem o mesmo nível de formação.

Desse modo, percebemos que a sequência de ataques, ofensas e opressões à classe docente fazem parte não só de um cenário de crise, mas de um projeto muito bem “arquitetado” de Jair Bolsonaro, não só enquanto presidente, mas ao longo da sua trajetória política. Nesse sentido, em um contexto totalmente favorecedor, janeiro de 2022, último ano do seu mandato (2019-2022), com as pesquisas⁵² sinalizando uma rejeição de 69% dos brasileiros, ele publicou em seu *Twitter*⁵³ a seguinte frase: “é com satisfação que anunciamos para os professores, da Educação Básica, um reajuste de 33,34% no piso salarial. Esse é o maior aumento já concedido,

⁵¹ Anastácio (2022).

⁵² Reportagem PT (2021).

⁵³ Publicação do Presidente Jair Bolsonaro em seu twitter pessoal (2022).

pelo Governo Federal desde o surgimento do Piso”.

De acordo com Cara (2022a, s/p), “o presidente Jair Bolsonaro está tão acostumado a descumprir as leis que, quando cumpre uma, faz uma cerimônia no Palácio do Planalto e se vende como herói”. A politização do Piso do magistério foi visível nessa ação do Presidente, uma vez que se configurou como um “terreno fértil” para “fazer política”, pois se tratava de um ano com disputa eleitoral e ele queria se sair bem com os/as seus/suas eleitores/as, mas, com isso, ele também transferiu a sua responsabilidade pelo cumprimento do piso para os municípios.

Sobre essa decisão, Basílio (2022) salientou que a Casa Civil, a Economia e a Educação objetivavam um percentual de aumento que não impactasse as finanças dos municípios. Entretanto, nada disso foi considerado, de acordo com a autora:

O valor do piso do magistério é calculado com base na comparação do valor aluno-ano do Fundeb dos dois últimos anos. O valor aluno-ano é o mínimo estabelecido para repasse do fundo para cada matrícula na educação básica por ano. Em 2021, o valor aluno-ano é o mínimo estabelecido para repasse do fundo para cada matrícula na educação básica por ano. Em 2021, o valor aluno-ano foi de 4.462,83 reais. Em 2020, 3.349,56. A diferença percentual entre os dois valores é de 33,23%, o que eleva de 2.886 para 3.845 reais o piso salarial nacional da categoria (BASÍLIO, 2022, s/p).

Não obstante, o cientista político Daniel Cara (2022b, s/p), em uma entrevista Carta Capital, sobre o impacto fiscal dessa medida para os municípios, destacou que “é uma contradição afirmar que não possuem recursos para pagar o piso dos professores”. Para o autor, em muitos municípios, no ano de 2021, sobraram recursos em suas contas e houve a tentativa de descumprir a Constituição (BRASIL, 1988)⁵⁴, com a não destinação dos 25% (vinte e cinco por cento) da receita para investimento em Educação.

Entretanto, é preciso considerar que o Brasil possui regiões distintas, ou seja, com diferentes situações econômicas, sociais, culturais e educacionais o que reflete na imensa desigualdade salarial e nas condições de trabalho dos profissionais de Educação. Ainda, é preciso lembrar que a docência é uma das categorias profissionais que mais sofreu impactos dos governos vigentes e, todas as conquistas da classe professoral foram adquiridas através de lutas e movimentos. Assim, mais um entrave se deu no cenário de crise, referente a garantia do recebimento do Piso salarial para todos os professores da Educação Básica do Brasil.

Nesse esteio, a categoria se uniu através de diversas mobilizações e ações coletivas em

⁵⁴ De acordo com o artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), os municípios devem aplicar, anualmente, (25%) vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O inciso 5º destaca que, a Educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei (BRASIL, 1988).

diversas regiões do Brasil, no dia 16 de março de 2022, atendendo a convocação da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). Milhares de profissionais da Educação foram às ruas, em defesa dos serviços públicos e pelo cumprimento do piso salarial do magistério nas redes estaduais e municipais.

A imagem apresentada a seguir (Figura 9) mostra o movimento nacional pelo pagamento do piso em Mato Grosso – Subsede de Várzea Grande.

Figura 9 - Movimento Nacional em Mato Grosso



Fonte: SINTEPVG (2022).

A publicação de autoria do Sintep/VG mostrou que a principal reivindicação da mobilização nacional foi “a regulamentação do piso salarial dos profissionais de Educação, a valorização do plano de carreira e, as contratações por concurso público” (s/p). Frente ao cenário de desmontes da Educação, também estavam em pauta o repúdio pela terceirização, o *homeschooling*, a Escola Sem Partido, a revogação do “Novo Ensino Médio” e da Emenda Constitucional 95 que congela os investimentos públicos por 20 anos.

Com vistas ao reajuste inflacionário do piso, que precisava acontecer no período de 180 dias anterior à eleição, conforme orientação da legislação⁵⁵ (BRASIL, 1997b), as manifestações se intensificaram a nível de sindicatos em várias cidades do Brasil nos dias seguintes à mobilização nacional.

Enfim, nesse contexto Pós-Golpe, os processos políticos iam na contramão da Educação e, conseqüentemente, da profissão docente. A carreira dos/as professores/as da Educação Básica foi constantemente alvo de ataques e desmontes do desgoverno de Bolsonaro que impacta diretamente no Desenvolvimento Profissional.

É preciso mudar com urgência os rumos da política educacional, e dar prioridade a carreira desses profissionais. Como nos aponta Imbernón (2006), as políticas educacionais precisam ser concebidas para criar, estimular, desenvolver e, sempre que necessário, repor o sentido

⁵⁵ Proíbe o ajuste de salários em anos de transição de mandatos de governadores e presidentes.

do propósito moral que constitui o centro do bom ensino e da profissão docente. Partindo desse pressuposto, na próxima seção, discutiremos sobre o DPD e a formação desses profissionais considerando o cenário político em discussão.

3.5 Desenvolvimento Profissional Docente e Formação de Professores em tempos de barbárie: tensões e desafios

É possível observar no Brasil um número crescente de debates e pesquisas na área de formação de professores com o objetivo de refletir sobre qual seria o modelo ideal de formação docente que contemplasse às especificidades da profissionalização (PIMENTA, 1997; 2002; DINIZ-PEREIRA, 1999; 2015; 2019; VICENTINI; IUGLI, 2009; GATTI, 2010; 2020; GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA; SANTOS, 2018; OLIVEIRA, 2018; SIQUEIRA; DOURADO, 2020). Para isso, é necessário propor um novas perspectivas formativas que tenham como foco propor processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, tendo como base o âmbito pessoal, profissional e social (IMBERNÓN, 2006).

Destarte, mesmo em tempo de barbárie⁵⁶, a formação de professores/as não pode ser compreendida apenas como um momento de instrução sobre formas de ensinar, conforme propôs Bolsonaro que, em seu desgoverno, utilizou-se de ataques fortemente ideológicos e hegemônicos e, com o total apoio de setores privatistas, adentrou o setor educacional com o objetivo de diminuir as “balbúrdias”⁵⁷ no âmbito da universidade. Além disso, reduziu drasticamente os investimentos públicos, desvalorizando as Ciências Humanas e Sociais, provocando um retrocesso de conquistas educacionais e científicas, que afetaram diretamente a formação inicial, a carreira e o DPD.

De acordo com Chauí (2021), esses ataques às universidades públicas brasileiras têm ocorrido em virtude do ódio do presidente Jair Bolsonaro ao “pensamento”, ou seja, a pessoa do ex presidente é movida pelo medo de pôr em xeque o seu senso comum, as ideias pré-estabelecidas que são identificadas nos seus discursos ideológicos, neoconservadores, regados pelo desprezo pela classe proletarizada. Segundo a mesma autora, “o pensamento ao questionar o senso comum, tem força transformadora, pensar o pensamento faz pensar, dá o que pensar e

⁵⁶ De acordo com Cara (2020) a “barbárie” é uma articulação entre o ultraliberalismo e o conservadorismo e o seu foco principal tem sido a desconstrução do Estado e atacar a classe trabalhadora. “É a expressão do Brasil atual!” (CARA, 2020, s/p).

⁵⁷ Este termo foi utilizado pelo ministro da Educação Abraham Weintraub em 2019, para se referir como qualquer atividade que seja desenvolvida no âmbito da universidade, como pesquisa, ensino e extensão, ou qualquer outra ação de caráter científica.

abala os fundamentos do senso comum” (p. 2) e esse desenvolvimento do senso crítico, tem incomodado a elite.

Diante desse contexto, os cursos de licenciatura se ancoram no jogo de forças de interesses políticos que refletem no movimento de regulação e gerenciamento da formação dos/as professores/as da Educação Básica. Sobre isso, Diniz-Pereira (2015) destaca que os cursos de licenciaturas sempre serão reflexos das mudanças conjunturais do país, e como desdobramentos da hegemonia da educação empresarial e mercantil, temos um aumento de cursos de curta duração na rede privada de ensino superior e a maioria deles não são qualificados o suficiente para promover a formação de professores/as da Educação Básica.

Desse modo, consideramos que:

Tais lógicas fazem com que os cursos de formação de professores nessas instituições tenham duração média de três anos (menor que a duração média das licenciaturas nas universidades públicas ou nas instituições privadas com tradição na oferta de tais cursos – que tem, em média, quatro anos), que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a ‘flexibilização curricular’ seja usada para que tais ‘universidades-empresas’ aumentem ou mantenham suas margens de lucro. O pior é que essas “universidades-empresas”, ainda assim, vêm sofrendo com a baixa procura e a grande evasão de alunos nos cursos de licenciatura, dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil. Não tem sido tarefa fácil convencer os jovens brasileiros que vale a pena ser professor da educação básica! (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278).

É possível contemplarmos a mercantilização da Educação no nosso cotidiano, através dos carros de som com propagandas incansáveis sobre promoções e descontos em mensalidades e de funcionários terceirizados dessas universidades-empresas nas ruas, em semáforos, fazendo divulgações de cursos de ensino superior que, em sua maioria, prezam pela quantidade visando os lucros e não a qualidade. Outro ponto que o autor destaca é sobre o desprestígio social dos/as professores/as dessas instituições, como por exemplo, a demissão de professores/as da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, descrito na reportagem de Oliveira (2020), no contexto da COVID-19 através de uma mensagem virtual: “eles escreveram que a gente não fazia mais parte do quadro, não precisava cumprir rescisão, que era para devolver as carteirinhas dos convênios no meio de pandemia, devolver crachá, cartão de estacionamento”, afirma uma professora dispensada.

Essa precariedade do trabalho docente nos cursos de licenciaturas, em instituições que concebem a educação como negócio, se acentuaram muito nesse contexto de barbárie, pois como estratégia para garantir os lucros, demitiram professores/as e lotaram salas de aulas virtuais de alunos/as. Outra situação que reflete a qualidade questionável dos cursos em algumas

universidades-empresas, está relacionada às atividades dos/as alunos/as que eram anexadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e tinham como avaliadores, professores robôs (software de inteligência artificial), conforme Donenici (2020).

Todos esses desmontes e ataques que ocorreram na Educação pública, nos cursos de licenciaturas, e, conseqüentemente, no exercício da profissão docente, dificultou o/a professor/a de se desenvolver profissionalmente nesse contexto. Essas alterações ocorridas na profissionalização geram enormes descaracterizações no trabalho do/a professor/a, pois não é fácil “lidar com a ambivalência e com a ambigüidade dos significados e principalmente, com a imprecisão do futuro” (DAY, 2001, p. 32).

Corroborando com isso, Marcelo e Vaillant (2010) afirmam que é necessário considerar que a estrutura sociocultural e ideológica, sempre influenciaram as práticas de trabalho, visto que a profissionalização é legitimada pelo contexto social em que está imersa. Assim como qualquer outra profissão, é necessário que os/as professores/as da Educação Básica, tenham competências na sua área de conhecimento, pois é necessário compreender que os diversos contextos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos, econômicos e de saúde [entre outros] influenciam na prática pedagógica e na carreira dos/as docentes.

Partimos do pressuposto, evidenciamos que a formação inicial do/a professor/a é um dos elementos do DPD que desempenha um papel fundamental para a qualidade e compreensão da profissionalização (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006; VAILLANT, 2008; MARCELO; VAILLANT, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2019). Desse modo, compreendemos que a vivência na licenciatura é importante para o DPD, pois “pressupõe como uma abordagem na formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para uma mudança” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Diante da relevância desse momento formativo para os/as professores/as da Educação Básica, compreendemos que os cursos de licenciaturas não podem perder a essência do que representa, mesmo nesse contexto de crise. Considerando que ao longo da jornada, não apenas ensinamos, mas também aprendemos, entendemos que os processos cognitivos, afetivos e a apropriação de um pensamento educativo sempre predominará na práxis docente (IMBERNÓN, 2006). Nesse sentido, apresentaremos no próximo tópico, as considerações, concebendo o DPD como um processo de evolução e continuidades.

3.6 Onde está a lupa?: algumas considerações

Em suma, todas as conquistas de direitos trabalhistas e valorização da profissão,

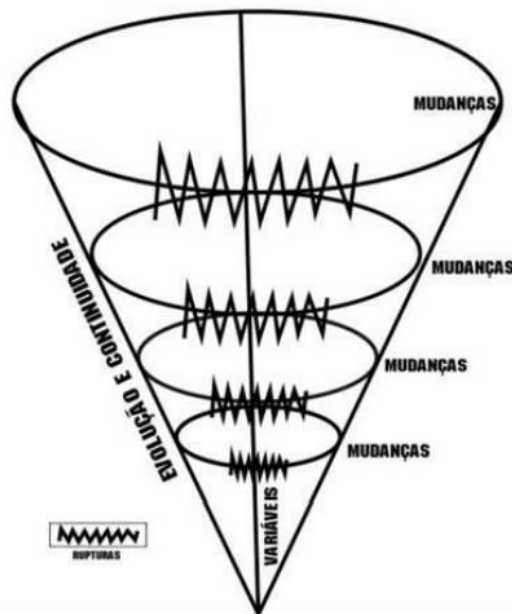
enquanto classe docente no Brasil foram conseguidas através de mobilizações, lutas e enfrentamentos nos últimos 30 anos. Os ataques à profissão docente que vêm ocorrendo desde o Pós-Golpe de 2016, são cruéis e têm ferido a dignidade e o desenvolvimento do/a professor/a da Educação Básica.

O Censo escolar (BRASIL, 2020b), responsável por coletar dados da Educação Básica em todo o Brasil, mostrou que, em 2019, tínhamos mais de 2 milhões de professores/as atuando na Educação Básica. É um número bastante expressivo, principalmente, se considerarmos que se trata de uma classe trabalhadora brasileira, que vem sofrendo impactos e consequências dessa dinâmica de precarização do trabalho.

O DPD não é um processo intacto e solidificado. De acordo com Marcelo Garcia (1999), ele está presente em todos os momentos da profissão e se relaciona à diferentes contextos e situações externas ao trabalho, desse modo, há momentos de equilíbrios e também de desequilíbrios, que afetam diretamente os papéis e as posições profissionais. Nesse sentido, também é válido elucidar que o DPD não é apenas um desenvolvimento pedagógico, ou somente relacionado a vida pessoal ou cognitiva do/a professor/a, mas se faz por todas esses aspectos juntos, movidas por uma situação profissional. Dessa forma, esses diferentes cenários, permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006).

Segundo Ferreira (2020), a complexidade ainda de compreender o conceito de DPD, discutido por muitos estudiosos/as, ocorre devido à sua amplitude e o envolvimento de muitos elementos que são influenciados por diversos fatores. Desse modo, para a autora, o DPD “é considerada como um dispositivo de socialização e a evolução da carreira e pode apresentar retrocessos e descontinuidades” (FERREIRA, 2020, p. 13). Para um melhor entendimento sobre a relação dos contextos ao DPD, apresentaremos a seguir, a Figura 10.

Figura 10 - Perspectiva de representação de como ocorrem as discontinuidades no Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte - Ferreira (2020, p. 07).

A Figura 10, elaborada por Ferreira (2020), para compreender os processos de discontinuidades no DPD, serve também para ilustrar, nesse estudo, os impactos no Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as da Educação Básica no Brasil no desgoverno ultraneoliberal de Jair Bolsonaro. De acordo com Ferreira (2020), o processo de evolução e continuidade no DPD está relacionado com diversas variáveis que interferem tanto positivamente quanto negativamente na carreira. Assim, as linhas zigue-zague, na figura, representam as discontinuidades na profissão.

Tendo como base o contexto brasileiro, já expresso no texto, consideramos na figura 8, que a “evolução e continuidade” dos/as professores/as na profissão, se encontram estagnados nessa conjuntura atual, e “os zigue-zagues” podem ser compreendidas como situações que provocam rupturas no DPD como: a retirada de direitos trabalhistas, como o congelamento dos salários e a postergação da aposentadoria onde milhares de professores/as aposentarão sem dignidade; a precarização dos vínculos empregatícios que tem gerado em muitos docentes medo, ansiedade e insegurança com o futuro; descaracterização do trabalho docente; saúde mental comprometida; políticas excludentes; dentre outros ataques à carreira que visam desconstruir tudo que foi conquistado na Constituição Federal, LDB e PNE.

Todos esses desmontes, através de ataques fortemente ideológicos geraram mal-estar na classe professoral e provocaram rupturas em seu desenvolvimento, o que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido, e em muitos casos, até no abandono da carreira.

Diante desse cenário, e do futuro que nos espera, o que nos resta? Lutar, resistir e esperar, pois, como afirma Saviani (1997, p. 238), “enquanto prevalecer na política educacional a orientação de um caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela construiremos uma nova relação hegemônica para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira”.

Para finalizar esta seção, apresentaremos a seguir uma carta aos professores/as eventuais/uberizados/as do Brasil. A escolha do gênero textual para esse público, se justifica, devido as situações de desmontes e descaracterização do trabalho docente no limiar do século XXI, já apresentado, e pelas vivências da autora (esta que vos fala), nessa modalidade de precarização do trabalho docente.

3.7 Carta aos professores/as “eventuais” e “uberizados/as” da Educação Básica no Brasil: um caminhar entre opressão, ingenuidade, necessidade e impactos no Desenvolvimento Profissional

Itapetinga-BA, 26 de setembro de 2022.

Saudações, nobres colegas,

Não posso dizer que será entendida todas as palavras que serão ditas, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao me descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico (FREIRE, 1987, p. 23).

Sabe quando a gente usa um diário para desabafar? Ou quando temos a oportunidade de compartilhar/trocar experiências com pessoas que estão na mesma situação que a nossa? É assim que me sinto nesse momento, por isso, o motivo de escrever-lhes.

Sou professora de alma e formação, fiz o Curso Técnico de Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação e, atualmente, sou estudante de Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde tenho a oportunidade de pesquisar sobre a carreira de Professores/as da Educação Básica. Tenho aprendido muito nesse processo formativo, o que tem contribuído para o início de um processo de reflexão e conscientização sobre a minha práxis⁵⁸.

A citação de Freire, apresentada logo no início dessa carta diz muito sobre mim, sobre a minha caminhada, pois me faz refletir sobre as condições de trabalhos, as quais já precisei me submeter, as opressões encontradas nesse caminho e a minha ingenuidade frente ao meu contexto de profissionalização.

Mas como sinaliza o professor Ernani Fiori (1987, p. 15) no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais [...] as consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois ela é sempre a consciência de mundo”. O autor ainda acrescenta que, “o lugar da consciência é comum, uma vez que cada um terá os seus próprios caminhos de entrada nesse mundo” (FIORI, 1987, p. 15).

Colegas, acredito que poderei chamá-los/as assim, mesmo estando em uma situação mais confortável que vocês nesse momento, pois estou “terceirizada⁵⁹”, mas a minha

⁵⁸ Para Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) a Práxis é teoria e prática “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (p. 25).

⁵⁹ Estar terceirizada me coloca numa posição de menor vulnerabilidade profissional, mesmo sendo por um tempo determinado, pois me proporciona receber alguns direitos trabalhistas que não são garantidos na condição de professora eventual/uberizada, como por exemplo, ter a certeza do valor que irei receber no final do mês, receber

experiência como professora uberizada em uma escola pública do Estado de São Paulo, me permite falar sobre esse lugar, que ocupei assiduamente, por dois anos seguidos (2002-2004). Vocês podem estar se perguntando: Por que só agora ela reflete e resolve falar sobre essa experiência? Respondo-lhes com três valiosos motivos:

1- Com o cenário Pós-Golpe de 2016, as precariedades de trabalhos dos/as/ professores/as da Educação Básica foram acentuadas e houve uma ampla divulgação desse termo “uberização da docência”. A enorme similaridade frente as condições precárias do trabalho de um/a “professor/a eventual” me permitiram estabelecer associações entre professor eventual e uberizado, e refletir sobre o “não pertencimento” desses profissionais ao ambiente laboral, uma vez que para a instituição eles/a não passam de “simples operacionalizadores da aula e tapadores de buracos: pois o objetivo desses profissionais é apenas manter a máquina funcionando” (SILVA, 2018, p. 231);

2- Para poder falar das vezes que me senti oprimida frente a minha profissão, cujas necessidades financeiras diárias me fizeram continuar;

3- Para dizer sobre o meu processo de conscientização (FREIRE, 1987) que se dá somente agora, no Doutorado em Educação.

Assim, para a escrita dessa carta, tomo como base a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1987, para refletirmos sobre as opressões vivenciadas pela nossa classe no limiar do século XXI; e os estudos da pesquisadora Amanda Moreira Silva (2018; 2019; 2020) para pensar sobre o conceito de uberização da docência.

Então, vamos lá! Não sei se aconteceu com vocês, mas lembro que quando ouvi o termo pela primeira vez, “uberização da docência”, me causou estranheza e ao mesmo tempo despertou-me a curiosidade para conhecê-lo, pois “uber” é um serviço de transporte regido por um aplicativo que não precisa de profissional com formação exigida para tal função, apenas basta disponibilizar as suas próprias ferramentas de trabalho, como um carro, um celular com internet e fazer um cadastro onde precisa inserir informações do motorista e seu automóvel. A precariedade é perceptível ao analisarmos que esses profissionais não possuem vínculos de trabalho, assim, não possuem direitos trabalhistas, entretanto, precisam cobrar taxas mais baixas que os valores cobrados pelos taxistas⁶⁰, submetem a horas intensas de serviço e assumem os riscos com a sua vida e o seu transporte.

férias e 13º salário.

⁶⁰ É válido destacar que de acordo com Venco (2019) os motoristas que atuam no serviço de táxi precisam pagar impostos, “ter certificação para essa função e cumprirem com uma série de normas atinentes à legislação de cada país e/ou localidade” (p. 7), daí a necessidade de cobrarem valores que estejam condizentes com as suas despesas.

A partir dessas características, colegas, comecei a me questionar: Qual seria a relação do uber com o trabalho docente? Quais as suas aproximações? Qual o motivo de trazer esse termo “uberização” para a docência? Foi quando me debrucei em diversos estudos sobre a temática, especificamente, nos estudos da pesquisadora Amanda Silva sobre o precariado professoral e a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Então, pude compreender as diversas dimensões da precarização do nosso trabalho, que, em sua maioria, são reflexos do cenário político onde concebem o/a professor/a como um “mal necessário” para a sociedade.

Através desses estudos, não demorei muito para identificar características severas entre ambas as funções, “motorista uberizado” e “professor uberizado”. E foi quando rememorei todas as minhas vivências em uma escola da periferia do Estado de São Paulo. Naquele tempo, éramos chamados de professores/as “eventuais”, Amanda Silva e Selma Venco explicam, em seus estudos, que essa atuação sempre foi mais comum no Estado de São Paulo, porém a ampliação desse termo “uberização da docência” tem ocorrido nos últimos 6 anos⁶¹.

Lembro, sem saudade, daquele tempo de opressão, mas sei também o quanto que foi importante ter “aquela porta aberta” para mim naquele período. Por isso, estou aqui escrevendo para vocês, pois sei o que sentem. Essa forma precarizada, representa, na maioria das vezes, a única oportunidade de entrada na profissão e, às vezes, a única fonte de renda. Assim, quero contar-lhes a minha experiência como professora uberizada⁶², gostaria que ao mesmo passo, pudessem refletir comigo sobre a “descaracterização do nosso trabalho”, principalmente, no cenário Pós-Golpe de 2016 a 2022, com a gestão de Bolsonaro.

Conto agora para vocês que, quando iniciei a minha atuação como professora eventual, tinha apenas 18 anos e estava no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras, todos/as os/as outros/as professores/as eventuais eram estudantes de diferentes áreas. Tínhamos feito um cadastro na Diretoria de Ensino na cidade de São Paulo, cujas inscrições acontecem sempre no início do ano.

O direcionamento dos/as professores/as às escolas se dava através do número de vagas disponíveis em cada instituição, portanto, nem sempre ficávamos em escolas mais próximas de casa. O meu percurso era de aproximadamente 80 minutos de ônibus, trecho considerado perto ao me comparar com outros/as profissionais que precisavam utilizar três conduções para fazer essa locomoção.

⁶¹ 2016-2022.

⁶² A partir daqui, utilizarei o termo “professor uberizado” também para tratar da minha experiência como “professora eventual”. Essa decisão se firma, frente as similaridades de atuação desses/as profissionais.

Atuavam juntamente comigo, seis professores/as. Era tão estranha a nossa relação, porque havia uma certa competitividade entre nós, uma vez que, nem sempre todos conseguiam uma substituição, diariamente. Eram mais beneficiados os que criavam mais vínculos com os/as professores/as efetivos/as faltosos/as.

Vivíamos de situações incertas e todos que estavam ali precisavam da remuneração para pagar as despesas com habitação, alimentação, vestuários e universidade (lembro que todos faziam graduação em instituições particulares). Recordo-me que os/as professores/as que só tivessem cursado o curso técnico de magistério ficavam restritos a atuarem apenas nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já os professores-estudantes universitários, independentes do curso que faziam, poderiam atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Então, assim como vocês, atuei com jornada de trabalho indefinida, pois a possibilidade de dar mais aulas e o provento ser maior no final do mês, seria se ficássemos todos os turnos. Muitas vezes cheguei às 06:40 da manhã e fui embora às 22h, sem garantia de que, ao final do mês, eu iria conseguir pagar todas as minhas contas.

E para compreenderem o motivo da minha sensação de insegurança e incerteza com o futuro e o quanto me senti oprimida diversas vezes, inseri (Figura 11 e 12) dois contracheques meus, do período em que atuei como professora eventual, de dois meses consecutivos (agosto e setembro de 2002).

Figura 11 - Contracheque de agosto de 2002

SEQUÊNCIA		GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO		DATA PAGTO		NUM	VEZ	VALOR	VALOR		
76.657		SISTEMA DE DESPESA DE PESSOAL DO ESTADO		07/08/2002		379	02.0023	171.354	1/1		
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO				SECRETARIA DA EDUCAÇÃO							
NOME: ANDREIA CRISTINA S FREITAS				SECRETARIA DA EDUCAÇÃO							
CARGO/FUNÇÃO ATIVIDADE: F/06407-PROFESSOR EDUCACAO BASICA				ADM. LEI 500/74 - SUBS DOC EVE							
TIPO DA FOLHA		REGIMENS/ESC/TABVCTO	RETCIA - FAKA/INV	BANCO	AGENCIA	TIPO	NO CONTAS				
FOLHA NORMAL - 07/2002		08 10	001/I	033-BANESPA	0340-ARUJA	01	9215/1				
CODIGO	DENOMINACAO	NAT	Q TDE	UNIDADE	PERIODO	VENIMENTOS	DESCONTOS				
02.034	PREMIO VALOR 17 - SDOC/REPOS/RECUP	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002	19,20					
02.047	SDOC - 1 A 4 SERIE	N	048	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002	204,96					
02.048	SDOC - 5 A 8 SERIE	N	024	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002	102,48					
04.109	GTE - SDOC/REPOS/RECUP.	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002	28,80					
04.119	GRAT. GERAL - SDOC/REP/RECUP. LC 901/01	N	072	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002	28,80					
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	013	VALOR	01/06/2002 A 30/06/2002	51,25					
12.035	ALE - SDOC - 1 A 4 SERIE	N	048	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002	40,99					
12.036	ALE - SDOC - 5 A 8 SERIE	N	024	AULAS	01/06/2002 A 30/06/2002	20,49					
70.001	IPESP	N	6,00	PERC.	07/2002		25,59				
70.006	IAMSPE	N	2,00	PERC.	07/2002		8,53				
LEGENDA DA NATUREZA: N-NORMAL D-DEVOLUCAO E-ESTORNO						DEPOSITO FGTS	FGTS-13 SALARIO	AUX ALIM	TOTAL VENIMENTOS	TOTAL DESCONTOS	LIQUIDA A RECEBER
A-ATRASADO R-REPOSICAO								9	496,97	34,12	462,85
MENSAGENS: PECA NOTA FISCAL. MAIS ICMS. MAIS BENEFICIOS SOCIAIS.											

Fonte - Arquivo pessoal da autora.

É possível observar na Figura 1, referente ao mês de agosto, que consegui 72 aulas para substituição, sendo 48 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 24 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O auxílio transporte que recebíamos não era um valor fixo, estava relacionado com o percentual de aulas ministradas pelo professor uberizado naquele mês. Então, precisávamos investir do nosso “bolso”, sem a certeza do que receberíamos no final do mês.

Figura 12 - Contracheque de setembro de 2002

REQUERIDA		GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO		DATA PAGTO		VALOR	VALOR	VALOR	VALOR
77.302		SISTEMA DE DESPESA DE PESSOAL DO ESTADO		06/09/2002		379	02.0023	17.704	1/1
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO				SECRETARIA DA EDUCACAO					
NOME: ANDREIA CRISTINA S FREITAS				LUI 500/74 - SUBS DOC EVE					
CARGO/FUNÇÃO/ATIVIDADE: F/06407-PROFESSOR EDUCACAO BASICA I				AGENCIA: 0340-ARUJA					
TIPO DA FOLHA: FOLHA NORMAL - 08/2002				TODOS CONTADOR: 01 9215/1					
CODIGO	DESCRIÇÃO	NAT	UNIDADE	PERIODO	VENCIMENTOS	DESCONTO			
02.034	PREMIO VALORIZ. SDOC/REPOS/RECUP.	N	017 VALOR	01/07/2002 A 31/07/2002	4,53				
02.047	SDOC - 1 A 4 SERIE	N	017 AULAS	01/07/2002 A 31/07/2002	72,50				
04.109	GTE - SDOC/REPOS/RECUP.	N	017 VALOR	01/07/2002 A 31/07/2002	6,80				
04.119	GRAT. GERAL-SDOC/REP/RECUP. LC 901/01	N	017 VALOR	01/07/2002 A 31/07/2002	6,80				
12.020	AUXILIO TRANSPORTE	N	005 VALOR	01/07/2002 A 31/07/2002	23,68				
12.035	ALE - SDOC - 1 A 4 SERIE	N	017 AULAS	01/07/2002 A 31/07/2002	14,51				
70.001	IAMSP	N	6,00 PERC.	02/002		6,04			
70.006	IAMSP	N	2,00 PERC.	08/2002		2,01			
TOTAL VENCIMENTOS					128,11	TOTAL DESCONTOS			
LÍQUIDO A RECEBER					120,86				

Fonte - Arquivo pessoal da autora.

Observem, na Figura 2, a diferença de valores recebidos nos meses de agosto e setembro. Durante todo o mês de agosto consegui apenas 17 aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo estando presente na escola todos os dias, pois é obrigação do professor uberizado estar na instituição para atender o chamado sempre quando necessário, é dessa forma que essa relação de trabalho se dá, estando à disposição. Acho que os colegas observaram que nesse mês o meu auxílio transporte foi reduzido também. Agora, conseguem compreender por que no início da carta eu sinalizei que me sentia um pouco mais confortável agora como contratada?

Trabalhar nessas condições, sem uma remuneração segura, implica na construção de uma identidade profissional e na relação desta com o ambiente laboral. É como se estivéssemos de passagem naquela comunidade escolar todos os dias, sem nenhuma vinculação, uma vez que somos desprovidos de carreira e não nos sentimos pertencentes aquele espaço. Para Amanda Silva (2018, p. 228), o desempenho da função docente nessas condições “configura-

se como uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado, ou seja, um trabalho intermitente”.

Sabe colegas, eu super concordo com Amanda quando relata que os processos de desprofissionalização da nossa classe está relacionada com uma “força de trabalho disponível” naquela instituição, pois, recordo que, por diversas vezes, fui convocada para tomar conta do pátio nos intervalos e ajudar a servir a merenda. Confesso que me sentia mais próxima da equipe que trabalhava na limpeza e na cozinha que dos outros/as profissionais da Educação.

Não sei se vocês já perceberam/sentiram o distanciamento dos/as alunos/as conosco, pois eles sabem que o principal objetivo da nossa categoria na escola é dar conta das lacunas criadas pela ausência de professores/as efetivos/as. Não sei dizer quantas vezes escutei um grito lá do final do corredor: “lá vem a substituta!”.

O momento de opressão também partia de alguns/as professores/as efetivos/as que me olhava com inferioridade e, por vezes, deixavam claro que o motivo da sua escolha por um/a determinado/a professor/a uberizado/a para substituí-lo/a em uma licença, estava relacionado com o vínculo estabelecido entre ambos. A sensação é de indignação pelo que vivi, pelo que vocês ainda vivem, mas, ao mesmo tempo, sinto que foi importante para mim aquele momento, como já sinalizei e, sei o quão é relevante para vocês, principalmente, os que estão ingressando no magistério.

Só quem viveu esse “não lugar” sabe o que sinto ao escrever essa carta. E esse novo olhar para uma realidade que já vivenciamos, nos fortalece enquanto classe e nos movimenta enquanto profissionais, pois apenas buscamos o “nosso lugar”, ou seja, a estabilidade na carreira docente conseguiremos mudar esta realidade.

Eu percebi nos estudos de Freire (1987) que essa percepção anterior (expressão utilizada pelo autor para se referir ao momento que paramos para analisar o passado e passamos a olhar de forma diferente, que é o processo de conscientização) é importante para o processo de conscientização de uma situação vivenciada. De acordo com o autor “esse compartilhamento de experiências com pessoas que vivem ou já viveram a mesma situação é valiosa, pois ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade” (FREIRE, 1987, p. 109).

E esse “novo perceber”, para mim, como já salientado, só aconteceu nesse meu processo de doutoramento. As temáticas estudadas nessa etapa, oportunizaram-me olhar para minha carreira docente e refletir sobre algumas situações que enfrentei quando ingressei na profissão. Mas não consigo encaixá-las como uma etapa do meu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD, é como se esse momento estivesse apagado da minha memória e da trajetória

profissional.

Acredito que o meu DPD estava estagnado naquele momento, pois, para mim, foi apenas um caminhar entre a opressão, a ingenuidade e a necessidade. Mas, como afirma Freire (1987), o oprimido precisa se libertar através de uma reflexão crítica do que já vivenciou para que algumas dessas situações sejam superadas.

Finalizo essa carta mais fortalecida, “pois movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 52-53). Assim, espero o meu lugar na carreira docente e também espero que esse momento não demore para vocês também.

Espero ter contribuído através dessas reflexões, vocês não estão sozinhos/as!

Esperanças sempre, nobres colegas! Seguiremos confiantes, acreditando que em breve o nosso contexto político será favorecedor para a nossa classe⁶³.

Ah, quando puderem, façam a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido”, é transformador!

Um forte abraço,



Andreia Cristina Freitas Barreto

Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

⁶³ A escrita dessa carta ocorreu em 2022.

CARREIRA DOCENTE: MODELO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO

“Brasil, ame-o ou deixe-o”, proclamavam os donos do poder. O mesmo valia para o magistério: *“ame-o, sacrifique-se pelas crianças que merecem o nobre sacerdócio do professor, ou deixe-o”*. Assim fizeram as moças ricas, atraídas por profissões melhores; o magistério se proletarizou, salariamente, culturalmente, etnicamente [...] o modelo capitalista precisava de uma escola pública para a massa dos trabalhadores e para isto era fundamental o professor mal pago que só sobrevivia multiplicando as suas jornadas, os seus empregos e bicos (MOLEVAD; FERREIRA, 1998, p. 13-14).⁶⁴

⁶⁴ MONLEVAD, João; FERREIRA, Eduardo. Histórias antigas e recentes. O FUNDEF e seus pecados capitais. 2 ed. Ceilândia, DF: Idea Editora. 1998.

Levanta a mão, se você é professor/a e já ouviu esse questionamento: você dá aulas e faz mais o que? Não faz muito tempo que me fizeram essa pergunta, e no mesmo instante, lembrei de uma colega que trabalhava quarenta horas, mas precisava vender confecções para complementar a renda; e de outra, que atuava como manicure nos finais de semana; e, lembrei de um outro colega, professor de Física, que nos finais de semana, trabalhava como motorista para uma empresa de aplicativo, também com o objetivo de contribuir com as despesas da família.

Com base nessa situação e a partir da epígrafe de autoria de Molevad e Ferreira (1998), onde contextualiza a desvalorização do magistério no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) verificamos claramente que os/as docentes em nossa sociedade, vão de “super-heróis a coitadinhos”. Super-heróis por conta dos números de demandas que precisamos e/ou conseguimos atender, tais como: sucesso na aprendizagem dos/as alunos/as; resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas; desenvolvimento de práticas inovadoras e eficazes; atender às especificidades dos/as alunos/as, dentre outros.

Aparentemente, o termo coitadinho, está mais relacionado com a situação econômica do/a professor/a, uma vez que o salário é incompatível com a grande demanda de tarefas desenvolvidas e com o nível de formação exigida, se compararmos com outros profissionais que possuem a mesma escolaridade. Os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2021), mostram que a remuneração dos/as professores/as reflete na decisão de entrada e permanência na profissão e contribui para o baixo prestígio social.

Entretanto, é possível observar em algumas pesquisas nacionais (GATTI, 2012; JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2013; 2018; 2020; FERREIRA, 2014; 2017; 2021b; DOURADO, 2016; 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; SILVA, 2020; ALMEIDA, 2020) outros fatores que contribuem para o descrédito da carreira de professores/as no Brasil, que são: as péssimas condições de trabalho; a falta de reconhecimento social; ausência específicas de políticas que contemplem a valorização e acompanhamento de cada período da carreira⁶⁵ e o seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); as novas tendências no trabalho docente que podem ser contempladas com o cenário Pós-Golpe de 2016, “como a terceirização e a uberização da docência” (SILVA, 2020, p. 2).

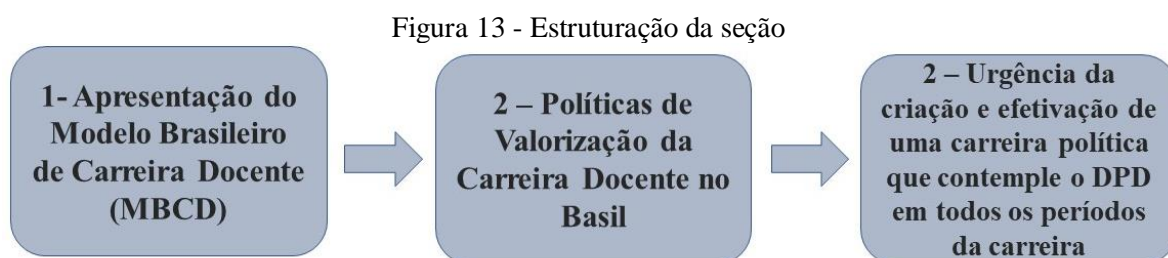
Diante de todos esses entraves elencados, é possível vinculá-los aos motivos que faz com que a carreira docente seja vista com total descrédito na sociedade brasileira. Mas, precisamos nos atentar que esse fato se deve, exclusivamente, ao lugar que a carreira dos/as

⁶⁵ De autoria de Ferreira (2014), já apresentado na tese.

professores/as ocupa nas agendas estatais. Podemos constatar “esse não lugar” presente no Relatório sobre “Atratividade da Carreira Docente no Brasil”⁶⁶, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2009 (p. 70), mostrou que a valorização desses/as profissionais, mesmo considerada na sociedade como de grande relevância, “não é uma questão de urgência, prioritária, que deve ser, portanto, objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretas capitaneadas por organizações civis e sindicatos”.

Após 14 anos da publicação desse documento, cabe-nos refletir: avançamos em algum aspecto, considerando o ponto de vista da valorização da carreira dos/as professores/as da Educação Básica? Por que ainda na contemporaneidade, pesquisadores/s brasileiros/as, cujo objeto de pesquisa é a carreira/trajetória de professores/as, se utilizam de modelos europeus em suas análises? Por que não valorizar os contextos e as particularidades desses/as profissionais brasileiros/as? Existe de fato uma diferença entre a realidade brasileira e a europeia? Se sim, qual a relevância da efetivação de um modelo de carreira docente desenvolvido para o Brasil?

Com base nesses questionamentos e, tendo a convicção que, a prioridade na agenda estatal é decisória para discussão e efetivação das políticas de valorização da carreira docente no Brasil, conforme aponta Silva Márcia (2019), esta seção está estruturada em três partes, conforme figura 13.



Fonte - Elaborada pela autora

1- Os modelos internacionais de carreira docente, contribuem/contribuíram significativamente nos processos de estudos e entendimento sobre a carreira de professores/as da Educação Básica no Brasil. Entretanto, para o contexto brasileiro estudos avançaram no sentido de dialogar com maior propriedade a respeito de como se processa o modelo de carreira docente em nosso país. Por isso, tomaremos como referência a pesquisa de Ferreira (2014; 2017; 2020; 2023) para apresentação de mais questionamentos que formulações conclusivas sobre a trajetória profissional do/a professor/a brasileiro/a, desenvolvidos no ápice dessa tese, ainda por concluir.

⁶⁶ Relatório Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

2- A partir de estudos brasileiros (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2012; OLIVEIRA, 2009; 2013; 2020; DOURADO, 2016; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020; SILVA, 2020; FERREIRA, 2021b) dentre outros, refletiremos sobre as políticas de valorização da carreira docente no Brasil, compreendendo que a carreira dos/as professores/as sempre será o reflexo da atuação do Estado e de quem está no poder, uma vez que são responsáveis não apenas por formular políticas, mas também por garantir a sua implementação.

3- Para finalizar, apresentaremos as considerações, remetendo a relevância da criação e efetivação de uma política que contemple o DPD em todos os períodos da carreira.

4.1 Carreira docente no Brasil: não desprezando as pesquisas europeias, mas precisamos de um modelo para chamarmos de “nosso”

O termo carreira está relacionado à trajetória profissional de um indivíduo em uma determinada área de atuação. Para Souza (2016), relaciona-se à uma mobilidade ocupacional, transmitindo uma ideia de percurso estruturado no tempo e no espaço por um trabalhador.

Quando se trata da carreira de professores/as, percebemos que é um termo de difícil definição, uma vez que, perpassa por uma série de particularidades, como pode ser observado em alguns estudos (NÓVOA, 1999; COTA, 2000; PIMENTA, 2002; DAY, 2001; MARCELO GARCIA, 2010; GATTI, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014; CERICATO, 2016; FERREIRA; 2014; 2017), que vão desde o processo histórico das profissões às especificidades da atuação docente.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 21) “a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito”. No Brasil, o trabalho docente tem o seu marco inicial como um trabalho de catequese realizado pelos jesuítas, logo na primeira etapa do Período Colonial (1549-1759), totalmente influenciado pelas culturas europeias. Naquele período era ofertado um tipo de ensino que visava atender exclusivamente as demandas da classe dominante, sem nenhuma relação com os contextos sociais, econômicos e culturais do Brasil, conforme aponta Reis (2011).

Essa demarcação europeia, ainda tão presente nas pesquisas brasileiras que possuem como foco a carreira de professores/as, como sinalizada nessa tese, através do Estado do Conhecimento (EC), está relacionada ao processo histórico da profissão, uma vez que, a evolução do exercício profissional docente teve destaque no continente europeu no século XVII, como uma atividade exercida exclusivamente por homens. No século seguinte, preocupados com o perfil desse profissional, passou a haver a exigência de um corpo de saberes específicos para

atuação no magistério, para isso, se tornou necessário a obtenção de uma licença do Estado para ensinar (NÓVOA, 1999).

Sobre a relevância da criação dessa licença (ou autorização) naquele contexto:

Foi um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento dos professores e o delinear de uma carreira docente [...] ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 17).

De acordo com Nóvoa (1999), esse documento marca a profissionalização docente, uma vez que consolida o estatuto, o perfil do/a docente e a organização de um controle estatal mais rigoroso, instituindo nesse período, o concurso público para ingresso no magistério. É válido destacar que, essa licença, na atualidade, equivale a uma licenciatura, que habilita para atuação na docência.

Nesse esteio europeu, mais adiante, no século XIX, através de diálogos constantes entre o Estado e professores/as são criadas as “Escolas Normais⁶⁷”. De acordo com Reis (2011, p. 40) “era um projeto antigo que teve ênfase a partir de ideias liberais da sociedade moderna [...] com a sua aprovação, houve a implementação do ensino público, multiplicando as Escolas Normais por todo o território europeu”.

Em relação a formação docente no Brasil, constata-se ao longo da história que até o século XVIII, não havia uma certa importância dos governantes acerca de uma política de formação de professores/as. Apenas no século XIX, através da Lei de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, o ensino passou a ser desenvolvido através de um método, intitulado “método mútuo”⁶⁸, com a exigência que essa formação deveria acontecer nos centros das províncias, mostrando, pela primeira vez, uma preocupação com a didática.

A inauguração da primeira Escola Normal no Brasil, só acontece oito anos depois dessa iniciativa no estado do Rio de Janeiro, seguida da Bahia em 1836 (REIS, 2011). Para Nóvoa (1999), a Escola Normal era um sonho dos/as professores/as, sendo de extrema importância na carreira, uma vez que, por demarcar saberes específicos à atuação, era a indicação de que se produzia de fato a profissão.

⁶⁷ Curso secundário, hoje Ensino Médio, possuía o objetivo de formar professores/as orientadores/as, supervisores/as e administradores/as escolares para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antigo ensino primário.

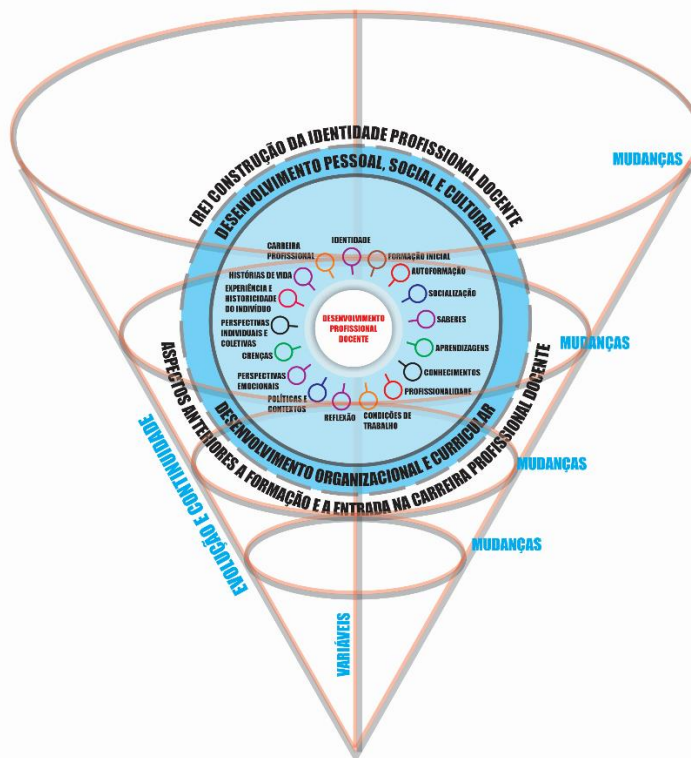
⁶⁸ O ensino Mútuo no Brasil ocorreu em 1808-1827, até esse período, professores/as utilizavam métodos individuais para ensinar. De acordo com Bastos (1997), o Mútuo era um método individual e coletivo, centrada no professor. Os alunos que se destacavam nas aprendizagens, se tornavam “monitores” e tinham a responsabilidade de compartilhar seus conhecimentos com os demais colegas.

Mas a docência enquanto profissão foi delineada no Brasil como uma ocupação importante, legislada, apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1961)⁶⁹ e reafirmada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, V, com a garantia na forma da lei de planos de carreira para o magistério, com piso salarial profissional e ingresso, nas redes públicas através de concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Progressos maiores ocorreram no século XX com a “nova LDB”, através da Lei nº 9.394 de 1996 e no século seguinte, com as políticas de valorização da docência, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007); da Lei do Piso (BRASIL, 2008); da Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009); e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Todas essas serão apresentadas na próxima seção.

Segundo Ferreira (2023) as políticas legitimam profissões, financiamento, formações, remuneração e condições de trabalho. Mesmo com todos os “ganhos” importantes que tivemos com essas políticas macros que legislam e demarcam a valorização da carreira, reafirmando a docência enquanto ocupação do/a professor/a, precisamos urgente destacar outras influências (internas e externas ao ambiente de trabalho) que “não são percebidas pelos governantes”, mas que atravessam e impactam no desenvolvimento da prática pedagógica e faz com que a carreira desse profissional seja de alta complexidade. Como podemos observar através da figura 2, de autoria de Ferreira (2020).

⁶⁹ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Garante a formação de professores/as para atuarem nos anos primários (Fundamental I e Fundamental II) e Ensino Médio. Introduce a descentralização do ensino, cabendo a responsabilidade do Estado a legislação e organização de seu sistema. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20. fev. 2022.

Figura 14 - Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte - Ferreira (2023, p. 64).

A figura elaborada pela pesquisadora brasileira mostra que é impossível desvincular a carreira docente do desenvolvimento profissional. Concebendo o DPD como um conjunto macro, apresenta alguns elementos que abarcam a sua caracterização, como: políticas e contextos, reflexão, profissionalismo, conhecimento, aprendizagens, condições de trabalho, autoformação, formação continuada, formação inicial, a própria carreira profissional, história de vida, experiência e historicidade do indivíduo, perspectivas individuais e coletivas, as crenças e perspectivas emocionais.

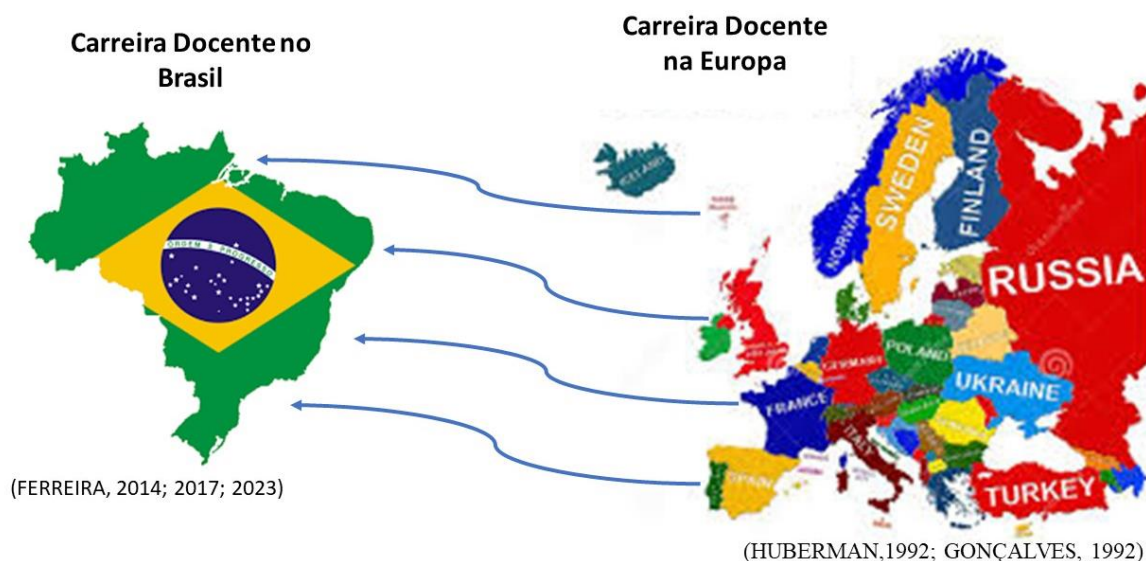
É válido sinalizar que essas especificidades do DPD, apresentadas por Ferreira (2020), coadunam com os estudos de diversos/as autores/as (MIZUKAMI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001; INBERNÓN, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2010; VAILLANT, 2014; BARRETO, 2020; 2022) que mostram a amplitude do termo, a partir de aspectos que perfazem a vida do/a professor/a, pois se trata de singularidades específicas de cada “pessoa” ou “grupo” que exerce a profissão.

Nesse sentido, é preciso considerar que o DPD está implicitamente relacionado ao modo como os docentes vivem, a forma como lidam com cada situação, como concebem e são afetado/as pelos diversos contextos que perpassa sua vida pessoal e seus desdobramentos no exercício da sua profissão. Partindo desse pressuposto, se torna urgente valorizar as particularidades

do nosso país e o modelo de carreira brasileiro que possuímos (no caso o de Ferreira, 2023).

Entretanto, sabemos que é uma tarefa árdua, ao considerarmos que a influência da cultura europeia (Figura 15) decorre da histórica e pesada carga colonial das quais o Brasil ainda não conseguiu se livrar, tanto no que se refere à carreira de professores/as brasileiros/as quanto em outros setores educacionais e demais esferas sociais.

Figura 15 - Influência de pesquisas europeias para a compreensão de modelos de carreira



Fonte - Construída pela autora, a partir de imagens disponibilizadas no Google⁷⁰.

A Figura 15, representa/demarca a influência de modelos de carreiras europeias em pesquisas brasileiras⁷¹ que possuem como objeto principal de estudo a carreira de professores/as da Educação Básica. Ela também serve para compreender que a defesa, nessa tese, é pela busca de um “mínimo de respeito” a nossa realidade cultural, educacional, histórica, política, social e econômica. Mesmo ponderando que durante séculos a sociedade brasileira caracterizou-se por reproduzir em todas as esferas, uma política eurocentrada que culminou em um processo de desvalorização que inferioriza e neutraliza a carreira do/a professor/a brasileiro, será um desafio romper com essa demarcação europeia em nosso país.

A respeito da carreira docente europeia e suas características, consideraremos os estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (1992). No Brasil, daremos ênfase aos estudos de Ferreira

⁷⁰ Mapa do Brasil, disponibilizado em: <https://pt.dreamstime.com/photos-images/mapa-da-bandeira-de-brasil.html>. Acesso em: 21. fev. 2023. Mapa político da Europa, disponibilizado em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-mapa-pol%C3%ADtico-de-europa-image53791368>. Acesso em: 21. fev. 2023.

⁷¹ Dado comprovado através do resultado do EC, apresentada nessa tese.

desenvolvido em seu doutoramento no ano de 2014 e potencializado a partir de 2017. Todos apresentados a seguir.

Quadro 6 - Caracterização das fases da carreira docente europeia

Huberman (1992)	Gonçalves (1992; 2009)
<p>Entrada na carreira, Tacteamto (1-3 anos de atuação)</p> <p>Caracterizada pelo choque de realidade e sobrevivência em meio ao desconhecido, entretanto é marcada pela descoberta que em muitos casos proporcionam entusiasmo, encanto pelas descobertas e suas potencialidades no trabalho docente.</p>	<p>Início (1-4 anos de atuação)</p> <p>Determinada pelo impacto da realidade e o “entusiasmo da descoberta” de um mundo profissional ainda idealizado pelos professores quando adentram a carreira.</p>
<p>Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos de atuação)</p> <p>Consiste em um pertencimento do corpo profissional. Relacionada ao compromisso definitivo, a consolidação de um repertório de habilidade que trazem segurança no trabalho e identidade profissional (BOLÍVAR, 2002).</p>	<p>Estabilidade (5-7 anos de atuação)</p> <p>Se sentem seguros, confiantes e possuem prazer pelo ensino.</p>
<p>Diversificação, “Activismo” Questionamento (7-25 anos de atuação)</p> <p>Marcado pelas trajetórias individuais, adquirem estabilização. Alguns demonstram comprometimento no ensino. Outros criticam os problemas que impossibilitam de desenvolver uma melhor atuação. Os homens sentem mais necessidades de promoção e possuem maiores expectativas profissionais.</p>	<p>Divergência (8-15 anos de atuação)</p> <p>Alguns professores desenvolvem desequilíbrios que muitas vezes o impedem de desenvolver profissionalmente. Enquanto outros investem na carreira e buscam a valorização profissional.</p>
<p>Serenidade, Distanciamento Afetivo e Conservadorismo (25-35 anos de atuação)</p> <p>É caracterizado como uma fase distinta de progressão na carreira do que de um “estado de alma” (HUBERMAN, 1992, p. 43). Fase de segurança no trabalho docente e conseguem prevê acontecimentos relacionados a situações no contexto da sala de aula.</p>	<p>Serenidade (15-20/25 anos de atuação)</p> <p>Período marcado pelo distanciamento afetivo. Possui satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.</p>
<p>Desinvestimento (35-40 anos de atuação)</p> <p>Fase em que a prioridade é si próprio que os problemas da escola. Assim, é marcado pelo desprendimento e descomprometimento com a profissão docente.</p>	<p>Renovação do interesse ou desencanto (23-31 anos de atuação)</p> <p>A maioria está cansado, saturado, sem paciência e aguardando impacientemente a aposentadoria. Um grupo menor mostra interesse em continuar.</p>

Fonte - Organizado pela autora a partir de Huberman (1992), Gonçalves (1992; 2009) e Fernández Cruz (1995)

Huberman (1992), desenvolveu os seus estudos na Suíça com professores/as secundários, tendo como foco a experiência docente, categorizando por fases e, considerando o tempo de atuação de até 40 anos. Como podemos observar, através do exposto no quadro 1, cada

período da carreira possui características específicas, pois são compostas por variáveis que a delineiam.

De acordo com Bolívar (2002) o modelo desenvolvido com base no “ciclo de vida” utilizado por Huberman, em sua pesquisa, favorece uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional e pessoal dos/as professores/as. Em contrapartida, Huberman (1992), sinaliza que mesmo considerando o ciclo de vida como um objeto de estudo científico, não devemos ficar restrito a ele em análises que versam sobre o DPD, pois é um processo e não uma série de acontecimentos.

Já Gonçalves (1992), realizou a sua pesquisa de mestrado em Portugal, mais precisamente em Algarve com professoras do primário, e considerou o tempo de 5 a 40 anos de exercício docente. Do mesmo modo que Huberman, identificou algumas etapas da carreira e mostrou em seus resultados que a trajetória profissional docente é um percurso sucessivo e permanente de obstáculos a vencer. Sobre isso, Bolívar (2002, p. 52), remete que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis”. Ou seja, as interferências dos diversos contextos direcionam os rumos da trajetória do/a profissional.

Além de identificar em seus estudos os melhores e piores anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica importância da formação e etapas da carreira, Gonçalves (1992) revelou que fatores pessoais como casamento, gravidez, nascimento de filho, separação conjugal, dentre outros, interferem no desenvolvimento da carreira, provocando, muitas vezes crises, adoecimentos e, em alguns casos, momentos de rupturas profissional.

A partir desses modelos apresentados brevemente, podemos observar que o desenvolvimento da carreira de um/a determinado/a professor/a/, está relacionado com um conjunto de fatores que interferem diretamente em sua profissionalização, principalmente, o contexto em que o/a professor estar imerso, seja do ponto de vista pessoal ou profissional. Nessa perspectiva, não faz sentido pesquisadores brasileiros utilizarem modelos que foram construídos a partir de vivências que não condizem com a realidade do nosso país.

Frente a essa problemática, em 2014, a professora Lúcia Gracia Ferreira, em seu doutoramento em Educação na Universidade Federal de São Carlos, localizada em São Carlos-SP, ensaiou o Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD). Segundo a autora, os diversos estudos desenvolvidos no Brasil sobre o desenvolvimento profissional de professores/as e os resultados da sua pesquisa empírica com docentes que atuavam em Escolas Rurais, na Educação Básica em município localizados no interior da Bahia foram motivacionais para o desenho do

MBCD.

É válido destacar que Ferreira (2014; 2017; 2023) ratifica as teorias de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), mas justifica a urgência de pensarmos numa carreira, com características próprias da nossa realidade. A seguir, no quadro 7, apresentaremos o MBCD, por gênero, conforme proposto pela autora brasileira.

Quadro 7 - Caracterização do Modelo Brasileiro de Carreira Docente

MODELO BRASILEIRO DA CARREIRA DOCENTE	
Períodos da carreira docente	(FERREIRA, 2014; 2017; 2023)
	Anos de atuação na <i>carreira feminina e masculina</i> e sua caracterização
Iniciação	Masculina e feminina (1-5 anos de atuação) Representa o momento de entrada na carreira docente, onde os/as professores/as iniciantes vivenciam momentos de práticas que os fazem perceber a importância da formação inicial e/ou deficiências. A autora elucida que é uma etapa de entusiasmo e euforia, entretanto, às vezes sentem (des)ilusão, lamentação, angústia, cansaço, reclamação etc., a qual possibilita um processo de aprendizagem do trabalho docente.
Estabilização	Masculina e feminina (5-8 anos de atuação) Ferreira (2014) afirma que é um período em que o professor já tem segurança para lidar com situações de ensino. Como não é mais iniciante, se envolve mais com as atividades da escola, há maturidade e já adquiriu confiança, assumindo um estilo de ensino.
Varição (+ ou -)	Masculina (8-14 anos + ou - de atuação) e feminina (8-15 anos de atuação) Está relacionada pela variação sofrida pelos/a professor/a que se divergem, tanto positivamente, quanto negativamente. Existe uma diversificação acerca da percepção sobre o trabalho docente, busca pela valorização profissional e novos desafios, porém a rotina e o cansaço levam a uma espécie de aborrecimento.
Examinação	Masculina (14-22 anos de atuação) e feminina (15-18 anos de atuação) O quarto período (15-18 anos professoras, 14-22 anos professores), ainda no esteio de Ferreira (2014), faz referência entre o meio e o fim da carreira e é marcado por realizações positivas e/ou negativas. É possível observar que os homens levam mais tempo nesta etapa. A autora, leitora de Huberman (1992), afirma que homens e mulheres se examinam de forma diferente e que os professores do sexo masculino fazem referências mais aos aspectos negativos que os positivos.
Serenidade	Masculina (22-25 anos de atuação) e feminina (18-20 anos de atuação) , caracterizada por Ferreira como a penúltima etapa, é marcada pela tranquilidade. Os/as professores/as estão maduros e não estão preocupados com críticas sobre o seu trabalho. A autora salienta que a diferença de idade entre professor e aluno pode gerar problemas no relacionamento entre ambos.
Finalização	Masculina (25-30 anos de atuação) e feminina (20-25 anos de atuação) A última etapa, denominada pela autora de finalização está relacionada aos últimos anos da carreira e vai até a aposentadoria. Segundo a autora, é um momento de desinvestimentos profissionais, pois muitos/as professores/as estão saturados/as e desencantados/as, entretanto, outros são movidos/as por uma renovação de interesse.

Fonte - Organizado pela autora.

Através do exposto (quadro 7), percebemos que da mesma forma dos estudos anteriores,

a autora apresentou etapas/períodos da carreira profissional docente de professores/as brasileiros/as, os quais são: Iniciação, Estabilização, Variação, Exatinação, Serenidade e Finalização. Essas etapas não são fixas e variam, se considerarmos as particularidades dos sujeitos, como: o mal-estar docente, problemas familiares, acidentes, nascimento de filhos/as, dentre outros aspectos que perfazem o seu perfil pessoal-profissional, conforme afirma Ferreira (2014).

Os resultados das suas investigações mostraram que as histórias de vida demarcam a constituição do sujeito/professor. Nessa perspectiva, com vistas a garantir as particularidades do docente, o desenho de carreira da autora contempla duas estruturas: uma masculina, outra feminina. Ferreira (2014) justifica essa opção afirmando que a questão de gênero deve ser levada em consideração, pois há diferenças no desenvolvimento profissional demarcada por este fator.

Outros fatores que influenciam também no desenvolvimento da carreira, segundo Ferreira (2014) é a situação funcional do/a professor/a (se é contratado ou efetivo), se a escola é pública ou privada entre outros. As experiências escolares anteriores à docência e programas de inserção à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contribuem para favorecer o início da carreira, afirma Ferreira (2014).

Em outros termos, compreendemos que as características apresentadas nas etapas não são fixas, uma vez que estão diretamente relacionadas às histórias de vida dos indivíduos e isso os tornam únicos, e influencia que cada professor/a vivencie, diferentemente, cada período da carreira. Mas, é importante ressaltar que todas as pesquisas encontraram características que são próprias de cada fase, tanto os estudos de Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2014) que possuem como base o ciclo de vida profissional dos/as professores/as, quanto os estudos de Fernández Cruz (1995) que utiliza a idade cronológica e a influência de fatores externos.

Se analisarmos os quatro estudos, considerando os mesmos níveis de experiências e a idade do/a profissional, percebemos que existem características que em sua grande maioria, são próprias e demarcam cada fase. Daí a urgência de considerarmos o nosso MBCD como teoria principal no desenvolvimento de pesquisas brasileiras com professores/as da Educação Básica.

Remetendo a esta relevância, foi realizada uma busca na internet com o objetivo de encontrar/conhecer os trabalhos existentes publicados (Trabalho de Conclusão de Curso, dissertações, teses, capítulos de livros, artigos publicados em anais de eventos e periódicos). Optamos pelas seguintes plataformas: *Scielo*; Portal de Periódicos da CAPES; Google; Google Acadêmico; Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Modelo Brasileiro de Carreira Docente” e na Plataforma Lattes para pesquisa no Currículo Lattes, foi

utilizado o nome completo da autora do MBCD⁷². A seguir, apresentaremos o mapa com os estados em destaques que tem publicações que utilizam o MBCD.

Figura 16 - Estados do Brasil com publicações que utilizam o MBCD



Fonte - Elaborado pela autora

Os estados em destaques de azul no mapa identificam os locais que foram encontradas publicações que utilizaram o MBCD, os quais são: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Alagoas, Piauí, Maranhão e Roraima. Os tipos de estudos foram diversos, tais como: teses de doutoramento, dissertações de mestrado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, capítulos de livros e artigos científicos. O quadro 8, a seguir, apresenta a natureza do trabalho encontrado e o seu quantitativo.

Quadro 8 - Tipos e quantidade de publicações que utilizam o MBCD

Natureza do Trabalho	Quantidade
Teses de doutoramento	1
Dissertações de mestrado	2
Trabalho de Conclusão de Curso/Graduação	5
Capítulos de livros	2
Artigos científicos publicados em periódicos	8

Fonte - Dados da pesquisa.

⁷² Lúcia Gracia Ferreira.

No total, foram encontrados 17 trabalhos científicos⁷³. Constatamos que, mesmo de forma tímida, o MBCD vem ganhando espaço nas pesquisas sobre a carreira docente de professores/as da Educação Básica no Brasil, obtendo maior ênfase nas Regiões Nordeste e Sudeste. Ao mesmo tempo, ao visualizar o mapa, percebemos que existem estados na Região Norte e Centro-Oeste que ainda precisam ser potencializados. Para isso, precisamos contar com o apoio dos Programas de Pós-Graduação, eventos e plataformas de divulgação científica. Essas parcerias serão extremamente necessárias para apresentar as potencialidades e limitações do Modelo Brasileiro para a construção/implementação/efetivação de políticas públicas de acompanhamento de carreira docente, elemento essencial para a valorização dos/as professores/as na contemporaneidade.

É válido destacar que a carreira, assim como a formação, condições de trabalho e salário são elementos que perfazem a valorização da classe professoral. Nessa vertente, apresentaremos brevemente na próxima seção, as políticas de valorização da carreira existentes no Brasil, considerando a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

4.2 Refletindo sobre as políticas de (des)valorização da carreira docente no Brasil

Podemos observar um número crescente de trabalhos no âmbito nacional que apresentam os impasses e desafios para a valorização da carreira docente no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2012; OLIVEIRA, 2009; 2013; GOUVEIA; TAVARES, 2012; FERNANDES, 2013; JACOMINI; PENNA, 2016; DOURADO, 2016; FRANCO, 2016; ALVES, 2017; GOUVEIA; FERNANDES, 2019; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; ALMEIDA, 2020; SILVA, M., 2019; FERREIRA, 2021b). Muitos/as desses/as autores/as mostram que as precariedades do trabalho, o salário incompatível com a formação exigida, a falta de reconhecimento social, a invisibilidade da classe por parte dos/as governantes são elementos que evidenciam o cenário de desvalorização de professores/as da Educação Básica no país.

Após a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a valorização profissional da carreira do/a professor/a passou a fazer parte da pauta de inúmeros eventos da área e também, tema recorrente para desenvolvimento de lutas/mobilizações da classe, impulsionadas pelo descumprimento de direitos conquistados historicamente. É importante destacar que a CF é considerada um marco na valorização porque regulamenta a situação laboral⁷⁴ e “representa a complexa

⁷³ O quadro completo composto com a natureza dos trabalhos, ano, autoria, tipos e locais de publicação encontra-se no Apêndice A desta tese.

⁷⁴ Artigo 206, inciso V, como princípio educacional, a garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, bem como o ingresso na carreira exclusivamente por concurso

relação de forças sociais no âmbito do processo de redemocratização do país”, conforme afirma Fernandes (2013, p. 1096).

Assim, considerando que as políticas de valorização docente no Brasil têm sido construídas por meio de disputas e tensionamentos para conquista de espaços e, que o Estado, a política e a lei constituem o tripé para essa efetivação, apresentamos brevemente, as legislações que versam sobre a valorização do magistério no país, a partir da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (quadro 9).

Quadro 9 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 9.394/96	MEC/CNE 20 de dezembro de 1996	As Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)
Lei nº 9.424/96	MEC/CNE 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Resolução 3/97	MEC/CNE 08 de outubro de 1997	Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
Lei nº 10.172/2001	MEC/CNE 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE)

Fonte - Elaboração própria (2021).

A LDB é um projeto de autoria do professor Darcy Ribeiro, senador do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro que, após alguns anos, levou o seu nome; foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. Entre os avanços propostos pela LDB, em relação a política de valorização profissional dos docentes, está a garantia de formação inicial e continuada. O documento destaca que cabe a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios adotar mecanismos para facilitar o acesso e permanência desses profissionais nos cursos de formação em nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 67, deste documento, aponta que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes aspectos:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

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 do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67. I-VI).

Entretanto, embora a valorização docente seja prerrogativa na legislação nacional, ainda não há a concretização desse ordenamento legal como realmente deve ser (SONOBE; PINTO, 2015). A preocupação com a desvalorização profissional e falta de atratividade da carreira docente é um tema presente em discussões anteriores a LDB. Em 1989, Almeida (1989) sinalizou, em seus estudos, que não via caminhos para que a valorização fosse consolidada, uma vez que se tratava de uma carreira penosa e com remuneração baixa. No mesmo ano da promulgação da LDB, O FUNDEF foi instituído através da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b) e revogado através do Decreto 2.264, de 27 de junho 1997 (BRASIL, 1997c). A proposta foi retirar 15% de cinco Fundos de receitas que deveriam ir para os estados e municípios, são eles: Fundo do Partido dos Estados (FPE), Fundo do Partido dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) dos municípios e estados, 60% desses valores arrecadados deveriam ser utilizados com os/as professores/as e profissionais da educação e os outros 40% a escola decidia em que aplicar (BRASIL, 1997c).

Apesar do FUNDEF apresentar várias deficiências, por não contemplar a Educação Infantil, Ensino Médio; “vetar sobre os alunos jovens e adultos do supletivo presencial; excluir os alunos da alfabetização; proporcionar desigualdades e desesperos nos municípios mais pobres, através de políticas de matrículas” (MONLEVAD; FERREIRA, 1998) e possuir prazo de validade de 10 anos (1997-2007), a proposta central visava impactar fortemente nos proventos dos/as professores/as e no crescimento do número de matrículas.

No dia 08 de outubro de 1997, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução nº 3, de outubro do mesmo ano, as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com o objetivo principal de valorização do professor e dos demais profissionais de Educação. Desse modo, esse documento fixa diretrizes aos novos planos de carreira e exige qualificações mínimas⁷⁵ para a atuação docente.

⁷⁵ Art. 4º: I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a

Outra conquista importante do governo FHC foi o Plano Nacional de Educação (PNE). Sem dúvidas ter um Plano com o objetivo de planejar a educação nacional é uma conquista fundamental para o país, pois o cumprimento de suas determinações pode mudar o cenário educacional.

Na forma da lei, em 09 de janeiro de 2001, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.172 que aprovou o PNE. Esse Plano tinha como objetivos e prioridades a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público.

Entre os objetivos destacamos a participação dos/as profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, como primazia do PNE em questão. Observamos que a lei pontua que a formação inicial e continuada dos/as professores/as, a garantia das condições adequadas de trabalho, o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério, são partes essenciais para a qualidade da educação (BRASIL, 2001). Ressaltamos que o Plano Nacional de Educação é uma norma legislativa prevista no Artigo 214 da CF. Entre a CF e a aprovação do Plano em 2001 teve um intervalo de 12 anos, o que indica pouco interesse, por parte do governo federal, nesta proposta, mesmo estando prevista na legislação. A postura indica que houve vários limites para que essa política, tão importante para a educação, fosse aprovada.

Como já fora dito, é inegável a importância do PNE para o planejamento de uma educação de qualidade, entretanto, Valente e Romano (2012) mostram que os interesses do governo FHC desfiguraram o projeto originário da sociedade, pensado, inicialmente em 1998⁷⁶, por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, reduzindo-o a uma carta de intenções. Os quadros abaixo (10 e 11) apresentam as políticas de valorização do magistério no contexto lulista.

docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 1997c).

⁷⁶ No Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Quadro 10 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 11.273/2006	MEC/CNE 06 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica
Lei nº 11.494/2007	MEC/CNE 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
Lei nº 11.738/2008	MEC/CNE 16 de julho de 2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Decreto nº 6.755/2009	MEC/CNE 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Fonte - Elaboração própria (2021).

A Lei nº 11.273, de 2006, foi um marco nas Políticas de Formação de Professores/as da Educação Básica. A concessão de bolsas de estudo e de pesquisa eram motivacionais para a participação em programas de formação inicial e continuada de professores. Em junho do mesmo ano, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 que, por meio da modalidade da Educação À Distância (EAD), ofertou cursos de licenciaturas e formação continuada em diversos lugares do Brasil, visando atender às exigências formativas propostas na LDB.

No ano seguinte, 2007, para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Medida Provisória n. 53, de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 20, de junho de 2007. A principal diferença entre os Fundos é a cobertura, enquanto o FUNDEF atendia apenas o Ensino Fundamental, o FUNDEB se estendia desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEB tem um caráter transitório com distribuição de recursos a partir do número de alunos da Educação Básica, aferidos por meio do Censo Escolar do ano anterior. O dinheiro deste Fundo vem dos Estados (20% de todos os impostos), Municípios (20% de transferências de impostos da União e do Estado) e União (complementação de 10%). Dentre as propostas do FUNDEB está a valorização dos professores e equipe de apoio pedagógico, incluindo sua condigna remuneração como mostra o Artigo 2º. A referida Lei sinaliza que 60% dos recursos

deverão ser destinados a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício, além de determinar a implantação de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o magistério e instituir o Piso Salarial que se materializou por meio da Lei n.º 11.738, de 2008.

A implantação de planos de carreira dos professores é uma ação que contribui para a valorização docente, entretanto, Masson (2017) destaca que, embora necessária, essa discussão é tardia, tendo em vista que é uma prerrogativa presente na Constituição Federal de 1988, no artigo 206. A autora reforça seu argumento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, em seu artigo 67, destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes piso salarial profissional (MASSON, 2017).

Dando continuidade às políticas de valorização, em 2008 é instituído o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, por meio da Lei n.º 11.738. Após essa legislação, os Estados, Distrito Federal e Municípios não poderão fixar o vencimento inferior ao piso nacional. Tanto a CF de 1988 quanto a LDB de 1996 e sinalizam a necessidade de um Piso salarial para os docentes.

O Artigo 2º desta Lei define o piso salarial no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para os profissionais da educação básica que possuíam formação em nível médio, na modalidade Normal. Ainda, pontua que o piso deve ser atualizado no mês de janeiro de cada ano. Como medida para garantir que o piso fosse pago, o § 2º do Artigo 4º estabeleceu que a União ficasse como responsável para cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir pagar o piso. Chama atenção na Lei, o fato da contribuição da União ser no assessoramento do planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos e não com complementação.

Com o objetivo de definir critérios de repasse de recursos do FUNDEB para complementação do Piso Salarial Profissional Nacional, o Ministério da Educação (MEC) torna pública a Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, com critérios para complementação do Piso Salarial. Essa resolução fixa a parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. No Artigo 1º da Resolução fica estipulado que 10% devem ser destinados a integralização do valor do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2012).

Entretanto, Diniz (2019) ressalta que muitas medidas não chegaram a se materializar, no âmbito dos Estados e Municípios, em melhorias salariais e em realização da jornada extraclasses. Outra questão levantada pela autora é sobre a Lei nº. 101, de 2000 (Lei de

Responsabilidade Fiscal):

Que impõe limites para gastos com pessoal e estabelece normas para as finanças públicas, acaba por restringir em muitos momentos o pagamento de maiores salários para os professores da educação básica pública no Brasil, fazendo com que, não raramente, o “piso” tenha se constituído em “teto salarial” (DINIZ, 2019, p. 331).

Diante dessas impossibilidades, Diniz (2019) afirma que a classe docente carece de uma legislação de responsabilidade educacional para que Estados e Municípios consigam minimizar o problema da baixa remuneração.

Outra conquista importante para a classe docente no governo lulista ocorre com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Artigo 3º define os objetivos da política, sendo:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, art. 3º, I-X).

Segundo Dourado (2016), essa política buscou atender a meta 15 do PNE, que estabelecia o prazo de 2 anos para o seu cumprimento. Para o autor, esse dispositivo legal é um dos mecanismos mais completo a nível de legislação sobre a valorização de professores/as, pois apresenta ações de formação inicial e continuada que estimulam o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Mas, as políticas de valorização não pararam por aí, pois, nos anos subsequentes (quadro 11), na gestão de Dilma Rousseff, tivemos legislações importantes que demarcaram aspectos e/ou tentativas para valorização da classe docente no país.

Quadro 11 - Políticas de valorização da carreira docente no governo da Presidenta Dilma Rousseff

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 13005/2014	MEC/CNE 26 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014-2024
Portaria nº 618/2015	MEC/CNE 24 de junho de 2015	Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Resolução 02/2015	MEC/CNE 01 de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
Portaria nº 387/2016	MEC/CNE 10 de maio de 2016	Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração

Fonte - Elaboração própria (2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política educacional prevista na Constituição Federal de 1998 e na LDB de 1996. Composto por diretrizes, metas e estratégias é um importante instrumento para o planejamento da educação nacional. De acordo com Dourado (2020), o PNE deve ser considerado como o epicentro das políticas educacionais, assim, todas as ações relacionadas devem ter como foco a materialização desta potente ferramenta.

Esse PNE, ainda em vigor, foi aprovado em 2014 por meio da Lei 13005. É um plano decenal para o período de 2014 a 2024. No PNE encontram-se quatro metas destinadas aos profissionais da educação que vão desde a formação inicial e continuada (Metas 15 e 16) até as condições de trabalho, carreira, piso salarial e saúde (Metas 17 e 18). Já sabemos que além de boa formação é necessário que os professores sejam bem remunerados e tenham condições de trabalho para o exercício laboral. Durante sua vigência deve ser realizado o Monitoramento e Avaliação para analisar o desenvolvimento das metas e estratégias. Para isso, o MEC instituiu a Rede de Assistência Técnica para dar suporte às Equipes Técnicas dos estados, Distrito Federal e municípios no acompanhamento do Plano.

Diniz (2019), aponta que a valorização dos profissionais da educação é um desafio, objeto de luta e reivindicação dos diversos segmentos acadêmicos e sindicais brasileiros. O autor ainda afirma que é necessário lutar por piso salarial compatível, planos de carreiras que

funcionem, por jornadas adequadas às diversas atividades docentes e por condições de trabalho apropriadas, como prevê a legislação educacional.

A Portaria nº 618, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Este Fórum foi instituído para fortalecer o diálogo entre os dirigentes e os trabalhadores sobre a valorização dos profissionais em educação, a partir do acompanhamento do cumprimento da Lei nº 11.738, de 2008, e da Lei nº 13.005, de 2014, e dos impactos financeiros produzidos pela forma de atualização prevista no art. 5º da Lei nº 11.738, de 2008, nas folhas de pagamento de pessoal do quadro do magistério da educação básica pública (BRASIL, 2015a).

Este Fórum é uma ação para fiscalizar o desenvolvimento das metas do PNE destinada a valorização dos/as profissionais de educação, especialmente a meta 17 que trata da necessidade de equiparar o salário dos/as professores/as ao rendimento dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente. O Fórum tem como objetivos:

- I - Propor mecanismos para a obtenção e organização de informações sobre o cumprimento do piso pelos entes federativos, bem como sobre os planos de cargos, carreira e remuneração;
- II - Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015a).

Como visto, a criação do Fórum foi de extrema importância na promoção do acompanhamento e fiscalização do rendimento salarial dos profissionais da educação. Porém, este mecanismo não funcionará sozinho, sendo necessário que o poder público assuma sua parte na responsabilidade do que está disposto na legislação educacional.

Em 01 de julho de 2015, foi instituída a Resolução nº 02, de 2015 (BRASIL, 2015b) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em um estudo desenvolvido por Oliveira e Leiro (2019), sobre as políticas de formação de professores/as no Brasil, mostrou que essa resolução é um mecanismo que regulamenta a formação no país, tanto no âmbito da formação inicial, como continuada e o perfil do egresso que conduzirá a reformulação dos projetos dos cursos das instituições formadoras. Outros elementos como a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa, a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior perfazem essa importante legislação.

No ano seguinte, 2016, tendo como foco a valorização profissional dos professores/as,

temos o último documento legislado pela presidente Dilma Rousseff, a Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016, em que é instituída a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. Esta Rede que visava orientar e assessorar as atividades referentes a construção/adequação dos Planos de Carreira e Remuneração.

É preciso destacar que esse dispositivo visa o cumprimento das metas 15, 16, 17, 18 e 19 do PNE (BRASIL, 2014) e da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), pois preza pela promoção da valorização da profissional do magistério por meio da construção de Planos de Carreira e Remuneração atrativa.

Alguns meses depois, Dilma Rousseff foi afastada da presidência e tivemos uma sucessão de ataques e retrocessos na carreira dos/as professores/as, iniciando um processo de intensificação de desvalorização da classe. Ambos, já apresentados no capítulo “Cenários e Contextos de Desenvolvimento Profissional Docente no limiar do século XXI”, desta tese.

4.3 Há muito para trilhar: algumas considerações

De acordo com alguns estudos (JACOMINI; PENNA, 2016; DOURADO, 2016; FRANCO, 2016; ALVES, 2017; GOUVEIA; FERNANDES, 2019; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; ALMEIDA, 2020; FERREIRA, 2021b) a carreira, do/a professor/a é marcada por avanços e retrocessos nas políticas. Esses motivos fazem com que o cenário de luta esteja presente em toda trajetória da profissionalização docente.

Como exposto no texto, a influência de modelos de carreira desenvolvidos em contextos europeus ainda é predominante nas análises das investigações brasileiras que versam sobre a trajetória profissional de professores/as. É necessário destacar que reconhecemos a relevância desses estudos, uma vez que são impulsionadores para o desenvolvimento de pesquisas em outros locais, como foi salientado por Ferreira (2014; 2017; 2023) no processo de criação do MBCD.

Apresentar o MBCD proposto por Ferreira (2014; 2017; 2023) e mostrar a necessidade de termos um modelo de carreira, significa voltar o olhar para o desenvolvimento profissional de docentes brasileiros/as, a partir de resultados de pesquisas que foram e estão sendo desenvolvidas nas diferentes regiões do país. Para além dessas percepções, precisamos justificar que a defesa de um “modelo de carreira” não é exclusiva ao elaborado por Ferreira (2014; 2017; 2023), mas que ele sirva como referência para o desenvolvimento de pesquisas sobre a carreira docente para, a partir do que já temos, constituirmos um Modelo Brasileiro de Carreira Docente para chamarmos de nosso.

É notável os avanços que tivemos acerca das políticas de valorização da carreira docente no Brasil, especificamente no período lulista. Entretanto, apesar de considerar a relevância dessas garantias legisladas, pois são mecanismos que deveriam assegurar direitos (como cumprimento de estatutos e planos de carreira), esses documentos que versam sobre a valorização da carreira docente, não representam uma garantia efetiva de sua implementação, o que tem gerado momentos de tensões para a classe, provocando impactos negativos no desenvolvimento profissional desses/as profissionais.

Nesse sentido, acreditando que ainda estamos vulneráveis, pois não existe uma política que contemple, exclusivamente, a carreira do/a professor/a, é que elaboramos uma carta aberta ao atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), apresentada a seguir.

4.4 Carta aberta ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva: perspectiva de esperança para a construção de uma política de carreira docente

Itapetinga-BA, 20 de janeiro de 2023.

Excelentíssimo Presidente da República,

Nunca os recursos do estado foram tão desvirtuados em proveito de um projeto autoritário de poder. Nunca a máquina pública foi tão desencaminhada dos controles republicanos. Nunca os eleitores foram tão constrangidos pelo poder econômico e por mentiras disseminadas em escala industrial. (Discurso⁷⁷ de posse do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro de 2023).

A escrita dessa carta ainda se encontra cheia da emoção de vê-lo subir a rampa do Palácio do Planalto ao lado do povo brasileiro. O sentimento que tenho é que a sua posse, colocou o povo brasileiro em seu lugar de honra, nos fazendo esperar novamente e acreditar na efetivação de uma sociedade justa que respeita as mulheres, os pretos, as crianças, os indígenas, a comunidade LGBTQI+, os/as professores/as, os/as operários e as minorias.

Senti-me contemplada e, ao mesmo tempo emocionada, ao verificar que um professor⁷⁸ também subiu a rampa com o Presidente da República. Afinal, os últimos quatro anos foram demasiadamente obscuros e ameaçadores. Estivemos à mercê de perseguições, humilhações e constantes ataques, na mira de um perverso projeto neoliberal executado por um desgoverno destruidor e elitista, que inferiorizou e invisibilizou os direitos da classe trabalhadora, em especial, a carreira dos/as professores/as da Educação Básica.

Sabe, excelentíssimo Presidente, não é tarefa fácil escrever essas linhas, pois nesse momento, atravessam-me sentimentos como angústia, tristeza e raiva, mas prometo assumir nessa escrita uma posição rigorosamente ética. É válido destacar que, “a ética que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 2019, p. 17-18). E, ainda tendo como base essa concepção de Freire (2019), a que condena o cinismo, o falseamento da verdade, a exploração da classe trabalhadora e, a que golpeia o fraco e indefeso. É desse lugar, Senhor Presidente, um lugar “de resistência”, que escrevo esta carta. Meu clamor vem de um espaço de vivências, de experiências acumuladas no chão da escola e no cotidiano da educação

⁷⁷ Texto completo do discurso disponibilizado em: <https://lula.com.br/discurso-de-posse-lula-2023/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

⁷⁸ Professor Murilo de Quadros Jesus, licenciado em Letras e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

básica brasileira. É desse lugar que ecoa o meu brado por um olhar atento da/na sua atual gestão⁷⁹ à carreira dos/as professores/as brasileiros/as que atuam na Educação Básica.

Peço-lhe que não intérprete esta carta como uma “cobrança”, mas como a realização de uma expectativa que se efetivou, logo no início da sua campanha política, através da leitura das “Diretrizes para o Programa de Reconstrução do Brasil: Lula e Alckmin 2023-2016/ (DPRB, 2022, p. 2)”⁸⁰, organizado pela Coligação da Esperança⁸¹. No tópico “Vamos juntos pelo Brasil – Compromissos para a reconstrução e transformação do país”, mostra que a sociedade brasileira precisava voltar a acreditar na mudança, nas transformações dos rumos da nossa História, para superação das crises acentuadas através do desgoverno negacionista. É exatamente, por acreditar, por sentir que temos a possibilidade de resgatar a esperança que ora clamo, através desta carta.

O documento (DPRB, 2022, p. 2) ressalta ainda que “o Brasil merece e pode mudar para muito melhor, pois nossa gente já provou do que é capaz”. Acreditamos nisso e estamos cientes de todos os avanços conquistados durante o período da sua segunda gestão como Presidente da República, como, por exemplo, a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e todas as outras nos anos subsequentes da era Lulista. Não temos dúvida da postura respeitosa com a qual o seu governo sempre tratou a carreira docente.

Excelentíssimo, conheço e admiro a sua trajetória política. Assim como o Ex.^{mo}, a classe docente também tem trilhado uma trajetória de luta, resistência, movimentos e militância. Sinceramente, é muito difícil falar em carreira docente sem estabelecer relação com a palavra “democracia”, regime político em que “todos”, independente da classe, raça, etnia possuem exercício do poder político.

Nessa direção, faço-lhe um convite para que, juntos, possamos realizar uma reflexão a partir dos seguintes questionamentos: Por que a profissão docente, ainda na contemporaneidade, é tão desvalorizada e desrespeitada? Qual será o motivo de sermos alvos das classes dominantes?

Frente a tal situação, aproveito a ocasião para descrever algumas das demandas que

⁷⁹ 2023-2026

⁸⁰ Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

⁸¹ Coligação da Esperança composta por representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Verde (PV), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Rede Sustentabilidade (REDE), Solidariedade (SOL), Avante (AVT) e Agir (AGR). As Diretrizes para o “Programa de Reconstrução do Brasil: Lula e Alckmin 2023-2016” foi publicado em agosto de 2022.

ainda afetam o nosso trabalho, enquanto docentes, e contribuem para que nos sintamos cada vez mais desvalorizados e desrespeitados na contemporaneidade. Dentre elas, destacarei: as condições estruturais de funcionamento das escolas, excesso de carga horária de trabalho e de ensino, atendimento as especificidades das salas de aula, falta de capacitação/formação em serviço, adoecimento do profissional docente, remuneração digna e descumprimento da Lei do Piso etc.

Com relação às condições estruturais das instituições públicas de ensino, destacamos que, na maioria das vezes, a estrutura física das escolas encontra-se em situações precárias com prédios deteriorados e insalubres. Muitas escolas não disponibilizam sequer de uma sala reservada para uso dos professores e professoras e quando a possui, estas não disponibilizam das condições básicas para que os/as docentes possam realizar as atividades de planejamento. Vale destacar ainda que, a realidade das salas de aulas também é precária, visto que problemas como iluminação precária, espaço inadequado para comportar a quantidade de estudantes e ambientes sem arejamento adequado são bastante costumeiros. Ainda, nessa esfera, não se pode deixar de mencionar a respeito da deficiência de recursos tecnológicos e até mesmo materiais básicos fundamentais à realização de práticas de ensinos mais inovadoras.

Outro aspecto que se relaciona com a precariedade nas condições do trabalho docente está ligado a carga horárias extensa de trabalho, visto que, na maioria das vezes, os docentes, com vistas a garantir uma remuneração mais adequada às suas necessidades, precisam se dobrar em diferentes turnos, acumulando carga horária de 40 e mesmo 60 horas semanais. Nesse cenário, o/a profissional precisa, muitas vezes, se dividir entre diferentes instituições de ensino, cujas exigências podem ser diferentes, a depender dos níveis e modalidades de ensino ofertados. Vale destacar que o tempo destinado às atividades de planejamento, pesquisa e ensino acabam sendo afetados diante dessa dinâmica, bem como as condições de saúde dos profissionais.

Ainda, no que concerne a precarização do trabalho docente, é necessário mencionar a respeito das condições humanas em sala de aula, uma vez que o cenário das escolas públicas brasileiras está permeado por superlotações, indisciplina e questões diversas relacionadas às necessidades educativas dos estudantes. Assim, o/a docente precisa lidar com turmas superlotadas, com a realidades de estudantes que requerem intervenções diferenciadas, visto que as dificuldades de aprendizagens permeiam contextos com questões específicas das turmas.

Paralelo às questões mencionadas, o cenário educacional do país ainda enfrenta problemas relacionados ao adoecimento do profissional docente, que é diretamente afetado pelos inúmeros desafios e responsabilidades da profissão. Afinal, o docente sempre lida com situações para além do ato de ensinar, pois uma sala de aula consegue refletir um retrato das mazelas

sociais que afetam as famílias, os/as estudantes e toda a comunidade na qual a escola se encontra inserida. Tais situações acabam influenciando a saúde física e mental de professores e professoras, como apontam os estudos de Moura (2020), realizado com professores/as de um município do interior da Bahia.

Diante das diversidades que compõe a sala de aula, na contemporaneidade, carecemos ainda de formação continuada para lidar com as novas demandas educacionais, afinal, o perfil dos estudantes também foi alterado. O contexto atual exige que o docente consiga lidar com as tecnologias, pois, os estudantes estão cada vez mais interessados pelos ambientes virtuais e alheios às relações face a face, especialmente aquelas que, costumeiramente, precisam ser desenvolvidas na sala de aula. O docente da atualidade necessita atualizar metodologias, rever estratégias, despertar o interesse dos estudantes e sistematizar os saberes, tudo isso levando em conta os aspectos sociais e emocionais que perpassa/representa cada estudante, considerando a forma como cada um consegue aprender. Diante de demandas como estas, carecemos de formação continuada, de estímulos, de acompanhamento pedagógico que, na maioria das vezes, encontra-se escasso.

Como se não bastassem todas essas demandas, a carreira docente ainda tem sido, frequentemente, atacada pela desvalorização por parte do poder público, especialmente nas esferas estaduais e municipais que, na maioria dos casos, não tem cumprido com direitos assegurados em lei, como é o caso do cumprimento da Lei 11.738, de 2008 que regulamenta o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. O cenário nacional tem sido fortemente marcado por protestos e greves com vistas ao cumprimento da lei que institui a remuneração dos docentes.

Infelizmente, Excelentíssimo Presidente, uma profissão tão relevante para o desenvolvimento integral da pessoa, para a efetivação da cidadania e para o desenvolvimento de uma nação, ainda precisa *gemer* por questões como as que foram apresentadas ao longo desses parágrafos. É nesse cenário que nos encontramos inseridos/as e é por respeito, valorização e dignidade que temos construído as nossas pautas de luta. E é por ela que clamo nessa carta, pela criação e implementação de uma política de carreira docente no Brasil. Não falo de uma política qualquer, que contemple aspectos isolados da profissionalização e/ou formação, falo de uma política que contemple o docente em todos os períodos da sua carreira. Para isto, nós, professores/as, precisamos ser considerados sujeitos singulares, que estamos imersos em diferentes contextos e neles nos desenvolvemos profissionalmente.

Sabe presidente, estamos cansados/as de cenários de embates, mas finalizo esta carta com o coração esperançoso, ansiando por dias melhores e na certeza que podemos contar o

excelentíssimo presidente, mais uma vez.

Abrços afetuosos,

A handwritten signature in blue ink, reading "Freitas".

Andreia Cristina Freitas Barreto

Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

METODOLOGIA

Escrever é, pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (FOUCAULT, 2000, p. 129).

A escolha por esta epígrafe de Foucault (2000), é motivada, sobretudo, pelos elementos objetivos e subjetivos⁸² presentes nela, que são extremamente necessários para a escrita de uma carta e por ponderar que todas as considerações finais das últimas seções desta tese, ocorreram por meio deste gênero. Por mais que tal tipo de texto não se encontre, na atualidade, em posição de destaque, no cotidiano das pessoas, em decorrência do avanço científico e tecnológico⁸³, desprezar o seu potencial e a grandiosidade que é transformar uma folha em branco (papel ofício ou página do *word*) em um texto que exigiu do remetente um momento de entrega/posicionamento e reflexão, não poderá se constituir uma opção sábia.

O exercício da escrita de uma carta é um momento de aprendizagem, pois cumprimos uma função social, ao mesmo tempo em que cumprimos, para além das funções comunicativa, informativa e afetiva. Escrever uma carta, implica em considerar um determinado contexto (em comum para o remetente e o destinatário), seja para fazer uma solicitação, uma reivindicação, seja para dar notícias a alguém. Há de se convir que, para algumas pessoas, não carece muito esforço para rememorar o quão grandioso, ou mesmo prazeroso, era o ato de enviar uma carta, e também, quão calorosa era a expectativa em torno da resposta.

Na sociedade hodierna, quando se trata de uma “carta aberta⁸⁴”, é possível usufruir dos avanços tecnológicos, à medida que a difusão e publicação são facilitadas pelas mídias digitais e impressas (jornais, revistas, plataformas digitais e redes sociais). Para Carvalho (2018), neste caso, o texto passa a pertencer ao campo da vida pública, pois tem o objetivo de expor um problema à sociedade e cobrar, sob a vista de muitos responsáveis, providências para a situação apresentada. Assim, a partir da rápida veiculação, temos a possibilidade de termos mais agilidade na resposta.

Por isso, “fazer uma carta e fazer uma tese”, se constituem, costumeiramente, como ações bem diferentes, contudo, nessa pesquisa, ambas são apresentadas como gêneros que se aproximaram na primeira ação de uma pesquisadora, pois relacionaram-se a uma tomada de decisão, que nasceu de um problema evidenciado a partir do ponto de vista ontológico e epistemológico, ou seja, houve uma intencionalidade que não pode ser perdida ao longo de toda construção.

Para além destas percepções, consideramos a produção de uma tese como um processo

⁸² Foucault (2000) apresenta a carta como uma representação da realidade, articulada por meio de uma produção textual. Sobre os elementos em destaque na citação, destacamos: remetente, destinatário, relevância da escrita de um texto direcionado a alguém e, expressão de sentimentos diversos.

⁸³ Tivemos que aprender lidar com outras formas de comunicação/ plataformas digitais mais velozes/ instantâneas, como o e-mail, WhatsApp e Telegram.

⁸⁴ Opção adotada nesta tese.

árduo de escrita, onde podemos compreender que apenas a visão/percepção particular que temos de uma determinada realidade não é confiável. Precisamos de um método científico, rigoroso e eficaz que vai nos direcionar na compreensão do fenômeno estudado e a sua validação, ou seja, objetivamos apresentar um trabalho necessariamente original.

Partindo dessa premissa e, considerando as particularidades desta pesquisa, que é “analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Examinação, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino”, nos debruçamos em diversos estudos sobre filosofia das ciências, técnicas de pesquisas e procedimentos de produção e análises de dados, o que nos proporcionaram fazer escolhas assertivas sobre os movimentos desta investigação.

Antes de iniciar a apresentação dos passos da pesquisa, é válido abordar sobre a estrutura da Tese em formato *Multipaper*, conhecido por seu diferencial em conter uma coletânea de artigos, com características próprias, que visam facilitar a divulgação/socialização dos resultados da pesquisa, de forma mais veloz que os outros modelos tradicionais. Mas, é possível ponderar que, em sua composição, mesmo tendo elementos dos padrões monográficos conhecidos como tradicionais - introdução, revisão de literatura, metodologia e considerações finais -, este novo formato ainda tem sido pouco difundido nos Programas de Pós-graduação brasileiros *stricto sensu*, mestrado e doutorado em Educação (MUTTI; KLÜBER, 2018; 2022).

Podemos constatar essa afirmação a partir da pesquisa de Mutti e Klüber (2018; 2022) que objetivaram investigar o formato *Multipaper* nos documentos que orientam a elaboração de dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros das áreas de Educação e Ensino. Os resultados mostraram que apesar de observar um campo em disputa em programas *stricto sensu* quanto à sua estrutura, as pesquisas qualitativas desenvolvidas nesse formato, têm atendido ao critério de confiabilidade, existindo como um *corpus* bem estruturado de diretrizes para o desenvolvimento de pesquisas nesse formato (MUTTI; KLÜBER, 2018).

5.1 Paradigma, abordagens, tipo e procedimento de pesquisa

Considerando as particularidades desta pesquisa, a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, optamos pelo paradigma de pesquisa Fenomenológico. Este, “trata-se de uma relação interdependente entre o aparecer e o que aparece, entre o sujeito do conhecimento e o mundo conhecido, entre a consciência que conhece e o mundo ou objeto que aparece ou se mostra cognoscível” (HUSSERL, 1989, p. 46).

Husserl (1989) tomou como base o seu conhecimento filosófico, posto que para ele todo o conhecimento deveria ser certo e rigoroso, como um ato intencional, pois acreditava que toda consciência é essência do conhecimento, e se apresenta como um problema, ou seja, como um mistério a ser investigado. De acordo com esse paradigma, é necessário olhar para o objeto de estudo como um conjunto de fenômenos que se manifesta através do tempo e do espaço, e que é extremamente necessário considerar as suas particularidades ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, foi a partir dessa intencionalidade proposta por Husserl (1989), que direcionamos o movimento desta pesquisa para o desenvolvimento cuidadoso de uma consciência atrelada ao objeto deste estudo. É válido destacar que para adentrar neste campo de investigação foi preciso considerar um conjunto maior, o qual a carreira se integra como um dos elementos principais, o DPD (FERREIRA, 2023). Considerar as especificidades do DPD, nesta pesquisa, nos possibilitou vê-lo em interação com diferentes contextos, como pessoais, profissionais, políticos, econômicos, sociais e de saúde e, propiciou uma melhor compreensão sobre as potencialidades e limites do MBCD. Partindo desse pressuposto e, considerando as características⁸⁵ em comum entre o paradigma fenomenológico e a abordagem qualitativa, é que justificamos a escolha por utilizá-los nessa pesquisa. Acreditamos que “não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 45).

Para Sandín Steban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, movida por uma intencionalidade, pois visa a transformação de práticas e de cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. Todas essas características apresentadas por Sandin Steban (2010) acerca da abordagem, evidenciam algumas responsabilidades do/a pesquisador/a no processo de produção de dados, especificamente: a forma cuidadosa que deve possuir ao considerar o contexto que os sujeitos da pesquisa estão imersos; os fundamentos teóricos-epistemológicos que os sustentam e orientam na pesquisa; as experiências humanas; o compromisso ético; e adoção de um método que seja eficaz para a análise da interpretação estudada.

Sendo assim, as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva:

[...] que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade,

⁸⁵ Como: o/a pesquisador/a ser direcionado/a por uma intencionalidade em todo o processo da pesquisa e; descrever, esclarecer, interpretar/explicitar exaustivamente o fenômeno estudado (SANDIN STEBAN, 2010).

transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013a, p. 13).

Podemos compreender que demanda do/a pesquisador/a uma ação ativa, sistemática e reflexiva, uma vez que irá exigir captações aguçadas, como ver, sentir, ouvir e cheirar. Essas compreensões sensíveis, a partir da imersão em campo, foram essenciais no desenvolvimento desse estudo, principalmente para conhecer, através da observação, as características do período de Exatinação que compõe o Modelo Brasileiro e sua materialização no ensino.

Destarte, considerando que cada tipo de pesquisa qualitativa em particular, se relaciona a uma característica específica de método, optamos por adotar “inspiraões etnográficas” no âmbito desta investigação. Acreditamos que adentrar na rotina da sala de aula, não é uma tarefa fácil, pois, precisamos considerar diversas variáveis que são constituídas através de interações humanas (professor/a, aluno/a e toda comunidade que compõe a escola) e são permeadas de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo. À vista disso, a abordagem qualitativa se fundamenta, neste estudo, numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformada (ANDRÉ, 2013b).

Nessa direção, a etnografia é o estudo da cultura de um povo ou de um determinado grupo, segundo Amado e Silva (2017). No nosso caso, esta etnografia está relacionada a cultura escolar como sendo algo que se constrói e se materializa num processo de socialização. Apesar de ser considerada como um tipo de abordagem apropriada para as investigações em escolas e em salas de aula (MACEDO, 2000; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019; MEIRA, 2021) muitos/as estudiosos/as da Educação ainda usam pouco este procedimento, o motivo estaria relacionado ao que poderia ou não ser considerada uma pesquisa etnográfica em Educação. Daí o motivo de muitos/as utilizarem, em seus estudos, termos como: “características etnográficas”, “procedimentos etnográficos”, “inspiraões etnográficas” ou “tipo etnográficas”.

Nesse esteio, é interessante considerar os estudos do pesquisador Roberto Sidney Macedo que, no ano 2000, sinalizou a importância da Etnopesquisa em Educação. Dessa forma, apontamos que os/as pesquisadores/as desta área precisavam ter um olhar sensível às indexabilidades culturais, pois se torna necessário compreender os atores/as pedagógicos e superar a

homogeneização e estereotipação de pesquisas normativas e descritivas no âmbito escolar.

Justificamos nossa escolha por esse tipo de pesquisa qualitativa explicitada, por considerar que essas características abordadas por Macêdo (2000), Earp (2008), Mattos (2011), André (2013b), Amado e Silva (2017), Borges e Castro (2018) e Meira (2021), bem como suas implicações teóricas, nos permitem compreender que o contexto diário da sala de aula sempre será instável, uma vez que é um espaço cultural, pautado na diferença e historicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, professor/a e aluno/a.

5.2 Campo empírico, colaboradores/as da pesquisa e instrumentos/técnicas para produzir dados

O campo escolhido para a realização desta investigação foi o município de Itapetinga, caracterizado como sendo de porte médio, conhecido na região como a “capital da pecuária” e é pertencente ao Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia, que é composto por 13 municípios (Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória). Ocupa uma área de 11.943,75 km², com densidade demográfica de 20,72 hab/km² e sua população é de aproximadamente por 77.4008⁸⁶ pessoas, de acordo com o último censo (2021), desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No campo educacional, temos o *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (onde disponibiliza oferta cursos de Graduação e Pós-Graduação) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBAIANO) (Ensino Médio integrado a cursos técnicos, Graduação e Pós-Graduação⁸⁷) e mais sete escolas de Ensino Médio (três escolas públicas, quatro privadas). Para atender ao Ensino Fundamental, Itapetinga possui 39 escolas da rede municipal e 10 de ensino privado. A rede municipal⁸⁸ de ensino tem em seu quadro profissional cerca de 38 coordenadores/as pedagógicos/as e 417 professores/as, destes últimos, 201 atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escolha pelo desenvolvimento desta pesquisa no município de Itapetinga se deu fortemente pela minha (esta que vos fala) trajetória pessoal e profissional neste Território de identidade e, conforme anunciado na introdução, por ser ação do projeto de pesquisa de âmbito

⁸⁶ Dados disponibilizados em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>.

⁸⁷ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>.

⁸⁸ Todos os dados das instituições educacionais, quantidade de escolas particulares, estaduais e os dados das escolas municipais - foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no mês de julho de 2022.

nacional, intitulado: “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica” que teve início no ano de 2017.

Assim, esta pesquisa se constitui como ação de um projeto maior, “guarda-chuva”, e já possui aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRB, através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número do documento 72103517.4.0000.0056 (ANEXO A). Desse modo, seguiremos com a realização da mesma, a partir do recorte de uma realidade municipal baiana, neste caso, Itapetinga-BA.

O primeiro contato para autorização no âmbito do município se deu por meio da Secretaria de Educação no dia 06 de julho de 2022. Através de uma reunião agendada com o Secretário de Educação, a qual tive oportunidade de apresentar a relevância do desenvolvimento da pesquisa e, suas potencialidades e possíveis contribuições para a área educacional do município e região. De posse, da carta de encaminhamento⁸⁹ (ANEXO B), com a autorização para realizar a observação da prática pedagógica dos/as professores/as nas escolas, me direcionei a escola para ciência da direção (uma vez que já tinha ocorrido o contato prévio com os/as professores/as participantes da pesquisa) para agendar o início da observação.

Os/as colaboradores/as deste estudo foram três professores/as que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, que estão no período de Exame do Modelo Brasileiro (FERREIRA, 2014; 2017; 2023), sendo duas mulheres e um homem. A escolha desses/as participantes correu por meio de dois momentos:

1- Contato com os questionários já aplicados, no âmbito do projeto central, no ano de 2018, que teve como amostra o Estado da Bahia, primeiro a ser pesquisado e abrangido até o atual momento. Foi aplicado pela equipe da pesquisa em Secretarias Municipais de Educação da Bahia e com o Núcleo Territorial de Educação 8 e 9⁹⁰, utilizando a estratégia de disponibilizar o questionário de forma pessoal. Entretanto, para esta tese, nos aproximamos dos dados produzidos referentes aos professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga que estavam apenas em três períodos anteriores a Exame no contexto da pesquisa, sendo eles: iniciação, estabilização e variação. Esse momento, além de servir como aproximação inicial da pesquisadora com os dados produzidos na pesquisa central, possibilitou identificar, a partir do ano de produção (2018), o quantitativo de professores/as da Educação Básica do município de

⁸⁹ Elaborada pelo diretor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA.

⁹⁰ Núcleo Territorial de Educação 8: Itapetinga, composto pelas cidades (Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória) e Núcleo Territorial de Educação 9: Amargosa composto pelas cidades (Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elisio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Lagedo do Tabocal, Laje, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra).

Itapetinga que se encontrariam no período de Examinação da carreira no ano de 2022.

2- De posse dessa informação e portando uma lista com uma relação de docentes que estavam nesse período da carreira na esfera pública municipal, realizei visitas em algumas escolas, no período de 06 a 12 de julho de 2022, com o objetivo de entrar em contato com os/as professores/as, apresentar a pesquisa e fazer o convite para serem colaboradores/as dessa investigação. De oito professores/as convidados, tivemos a aceitação de três que atuavam em uma única unidade escolar, caracterizada como de médio porte. Mediante o aceite dos/as três professores/as para participar da pesquisa, foi apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), para leitura e assinatura. Todos assinaram e receberam suas devidas cópias.

A instituição de atuação dos colaboradores deste estudo está localizada na área urbana, possui um total de 1.028 alunos/as matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 362 alunos/as na da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 71 alunos/as na Educação Especial⁹¹. Interessante destacar que, dos três professores/as colaboradores/as da pesquisa, apenas o professor atuava no período diurno (turno matutino e vespertino), as duas professoras atuavam no noturno com as turmas de EJA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A realização da pesquisa em uma única escola nos favoreceu traçar previamente as linhas gerais desta investigação a partir de inspirações etnográficas (MACEDO, 2000; SÁ, 2008; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019; MEIRA, 2021), e observar a prática pedagógica dos/as professores/as que estão no período de examinação, considerando as intercorrências que são incontornáveis no contexto em particular. A escolha por esse período da carreira se deu pela minha experiência como professora formadora, trajetória que me possibilitou perceber que muitos/as professores/as da Educação Básica que se encontravam nessa etapa profissional, eram impulsionados/as por fatores que constituíam o seu perfil pessoal-profissional e sofriam conflitos que enfraqueciam/fortaleciam o exercício docente, provocando conversões positivas ou negativas em sua carreira.

Com o objetivo de atendermos aos princípios éticos da pesquisa, foi sugerido aos professores/as que escolhessem pseudônimos com vistas à preservação de sua identidade na investigação. Os pseudônimos, dados sociais e os sentidos atribuídos estão apresentados, a seguir, no quadro 12.

⁹¹ Dados do Censo Escolar 2021. Disponibilizado em: <https://qedu.org.br/escola/29282616-centro-educacional-cultural-jose-marcos-gusmao/censo-escolar>.

Quadro 12 - Pseudônimos, dados sociais dos participantes e sentidos atribuídos

Pseudônimos Escolhidos	Dados Sociais	Sentidos Atribuídos
SEDENTARISMO	Idade - 57 anos Sexo- masculino Graduação – Educação Física Estado civil – casado Tempo de docência – 22 Quantidade de filhos – 2 Disciplina que leciona: Educação Física	Por ser uma palavra que se mostra presente no cotidiano da minha atuação. É um desafio na minha prática pedagógica.
ILUMINADA	Idade - 42 anos Sexo- feminino Graduação – Pedagogia Estado civil – casada Tempo de docência – 18 Disciplina que leciona: Ciências e Artes Quantidade de filhos – 2	Por acreditar que sou luz onde passo. Me vejo iluminada no meu ambiente familiar, profissional e social. Percebo que os alunos me veem assim.
BEMI	Idade - 46 anos Sexo- feminino Graduação – Pedagogia e Letras Estado civil – casada Tempo de docência – 18 Quantidade de filhos – 2 Disciplina que leciona: Língua Portuguesa	Optei por utilizar na composição desta palavra a junção de duas sílabas que são iniciais dos nomes dos meus dois filhos.

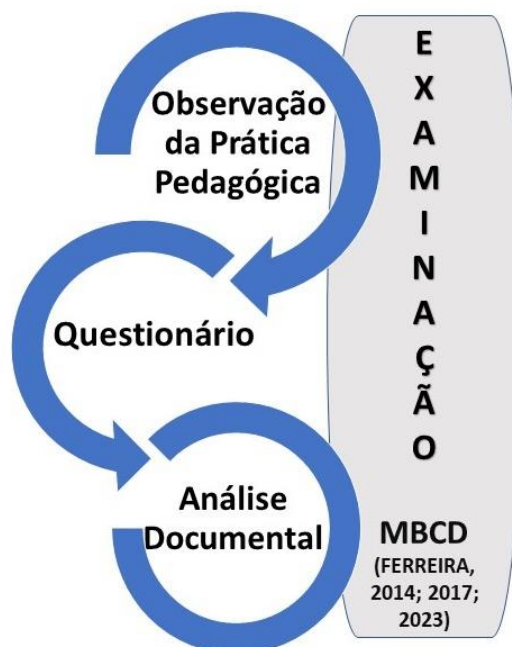
Fonte - Dados da pesquisa (2022)

A escolha dos instrumentos de produção de dados está diretamente ligada aos caminhos percorridos e aos procedimentos a serem desenvolvidos no âmbito de uma investigação. Por isso, nos remetemos, neste momento e, ao longo de todo o processo de pesquisa, aos nossos três objetivos específicos desta tese, os quais são: 1) Analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro; 2) Conhecer as características do período de Exame que compõe o Modelo Brasileiro e sua materialização nos desdobramentos desse no ensino; 3) Identificar/Avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira.

Sobre esse momento de remeter aos objetivos da pesquisa, durante a decisão de escolhas dos/as instrumentos de produção de dados, Gamboa (2013, p. 63) nos assevera que “é o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos”. Nessa perspectiva, as técnicas de produção de dados foram selecionadas, a partir da abordagem epistemológica (que sustenta esta tese) e sua compreensão para os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, implícitos no desenvolvimento desta investigação.

Assim, optamos por observação da prática pedagógica, questionário e análise documental, conforme apresentado na figura 1.

Figura 17 - Instrumentos utilizados na produção de dados



Fonte - Elaborado pela autora (2023).

A decisão por estes três instrumentos adotados para produção de dados no âmbito dessa investigação está diretamente relacionada às particularidades do nosso objeto de estudo, a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Exame do MBCD. Nos tópicos a seguir, apresentaremos com mais detalhes os instrumentos utilizados neste estudo.

5.2.1 Observação da Prática Pedagógica: um olhar a partir de inspirações etnográficas

A observação realizada a partir de inspirações etnográficas (MACEDO, 2000; CASTRO, 2009; SANDÍN ESTEBAN, 2010; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019; MEIRA, 2021) possibilitou o desenvolvimento de um olhar sensível para as novas formas de entendimento de uma realidade, neste caso, o ensino dos/as professores/as que estão no período da carreira (15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-22 anos de experiência carreira na masculina).

As discussões sobre pesquisas com característica etnográfica no contexto educacional,

ainda que de forma tímida, vem ganhando espaço no Brasil (SANDÍN ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019; MEIRA, 2021). Como qualquer abordagem de pesquisa, ela pertence a um campo epistemológico que precisa ser interpretada/compreendida para que possa ser utilizada pelo/a investigador/a.

Diante dessa relevância, acreditamos que o motivo de alguns/as estudiosos/as da área educacional no Brasil, ainda terem receio de utilizar a etnografia em sua totalidade, está relacionado às especificidades de suas pesquisas, que não é apenas descrever culturas (práticas, hábito, crenças, valores, linguagens, significados), como fazem os antropológicos, mas contemplar o contexto educativo que é cheio de nuances próprias. Para André (2013b, p. 25) “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido”.

Nessa vertente, compreendemos que não é uma tarefa fácil para o/a pesquisador/a adentrar em um determinado contexto e fazer interpretações do que está expresso em uma “realidade posta”. No caso de pesquisas desenvolvidas a partir de inspirações etnográficas em contextos escolares, deve se atentar, principalmente a alguns aspectos da prática escolar:

Formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto (ANDRÉ, 2013b, p. 36).

Percebemos que o entendimento a respeito das pesquisas, a partir de visões etnográficas em escolas, nos permitiu refletir sobre a diversidade das práticas cotidianas da sala de aula que é permeada de aspectos sociais, educacionais, políticos e econômicos que dão vozes aos sujeitos principais desse processo, professor/a e aluno/a. Assim, estes fatores contribuíram para optarmos por utilizar, neste estudo, inspirações “do tipo etnográfica”, para compreensão da observação da prática e demais instrumentos já sinalizados no texto para uma melhor contextualização do fenômeno estudado.

De acordo com Amado e Silva (2017), a observação configura-se como essencial em pesquisas que assumem algum tipo de caráter etnográfico em escolas, pois implica em uma aproximação do/a pesquisador/a com o objeto de pesquisa e o campo a ser investigado. Sandín

Esteban (2010), nos assevera que nem sempre a etnografia é sinônimo de observação participante, e que a redução instrumental, realizada em algumas ocasiões nos estudos etnográficos em Educação são necessárias por conta das múltiplas especificidades que estão envolvidas na compreensão do fenômeno estudado.

Nesse prisma, de observar os detalhes e ponderar padrões preestabelecidos e estruturados, imergimos no nosso campo de pesquisa por um período de dois meses (21 de julho a 23 de setembro de 2022). Um cenário real de investigação para compreensão do fenômeno estudado, constituído por uma escola, uma sala de aula, um/a professor/a, alunos/as, uma pesquisadora e as diversas nuances que se entrelaçam nesse contexto.

Como já salientado, a observação da prática pedagógica dos/as três professores/as ocorreu na mesma instituição educacional, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém em turmas e dias distintos. As aulas do professor de Educação Física *Sedentarismo*, aconteciam no período diurno (turno matutino e vespertino) sempre nas sextas-feiras, nos dois primeiros horários com a turma do 7º ano. Já as observações com as professoras que atuavam no turno noturno, ocorriam no mesmo dia, nas quintas-feiras. Com *Bemi*, professora de Língua Portuguesa, no primeiro e segundo horário com a turma do 8º ano, e, com a professora *Iluminada* na disciplina de Ciências no 7º ano, no terceiro e quarto horário.

A observação da prática pedagógica foi desenvolvida a partir do referencial etnográfico de pesquisa em Educação, mais especificamente, no contexto na escola, a partir de dois aspectos:

1- Aspectos abrangentes: cultura da escola (MACEDO, 2000; AMADO; SILVA, 2017; MEIRA, 2021);

2- Aspectos mais específicos: relacionados ao ensino que estão diretamente ligados às práticas pedagógicas do/a professor/a, tais como: a organização do planejamento pedagógico; tipos de atividades desenvolvidas; material didático utilizado; postura do/a professor/a em relação aos modos de perguntar e de responder aos alunos, as maneiras de corrigir as respostas e os modos de chamar os estudantes, ou seja, as interações entre professor e aluno; interações entre os alunos; organização da sala de aula; formas de avaliar o ensino e a aprendizagem; utilização de recursos tecnológicos; modos de organização de uma aula em diferentes espaços; dentre outras formas de organização do trabalho escolar; e as possíveis intercorrências que refletem na qualidade do ensino (CASTRO, 2009; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019).

Para fins de registrar, descrever e analisar a realidade observada, utilizei um caderno pequeno para as anotações sobre a observação de cada professor, com vistas a construir um

diário de campo. De acordo com Amado e Silva (2017), o uso desse instrumento de registro é obrigatório nas investigações deste tipo, por permitir escrever as impressões, sentimentos do/a investigador/a, as primeiras interpretações, palavras ou ações/situações recorrentes, esquematizar com rapidez, dentre outros aspectos.

O diário de campo foi extremamente relevante nesse processo de pesquisa, porém preciso salientar que não consegui utilizá-lo nas duas primeiras semanas em sala de aula. Para compreender melhor esta decisão, apresento um trecho da primeira observação, na aula de Língua Portuguesa ministrada pela professora *Bemi*.

A professora me recebeu muito bem, logo quando adentrei à sala, me apresentou à turma, dizendo que eu ficaria um tempo com ela e que se tratava de uma pesquisa de doutorado. Me pediu para sentar em uma cadeira na primeira fileira do lado direito da sala, bem no cantinho da parede. Um aluno aparentando ter 17 anos, logo me perguntou se para fazer doutorado precisava estudar muito, ele tinha vontade de se dedicar mais aos estudos, mas era pai de um recém-nascido de 7 dias, logo, precisava trabalhar para sustentá-lo. A professora respondeu a sua pergunta dizendo que dependeria muito do objetivo da vida dele e que nada seria impossível. Percebi que a turma é muito cheia, indisciplinada, senti que a professora ficou constrangida pelo comportamento da sala, pois por várias vezes me informou que seria interessante eu ir para outra turma na terça-feira que os alunos eram disciplinados. Fui preparada com um caderninho, o qual pretendia utilizá-lo como diário de campo, ou seja, como um instrumento de registro, não consegui utilizá-lo naquele dia na sala de aula. Todos os olhos estavam sobre mim naquele momento, qualquer movimentação que eu fizesse de diferente, contribuiria para uma interpretação de: “o que eu estava fazendo/anotando ali?” (Diário de campo, 21 de julho de 2022).

A impressão foi a mesma em todas as turmas na primeira semana. Mas, esses momentos iniciais de observações, me possibilitou o desenvolvimento de algumas questões referentes ao papel do pesquisador: Quem será o/a pesquisador/a para eles/as? Um intruso/as? Um invasor/a? Será qual tempo para acostumar-se com a presença de uma pessoa desconhecida no cotidiano da sala de aula? Estas questões, também, me proporcionaram refletir sobre o papel do/a pesquisador/a e mudar atitudes e posturas, que envolve a forma de adentrar na sala de aula, permanecer e se despedir da turma e do/a professor/a.

Sobre essas possíveis interpretações dos/as alunos referentes aos papéis dos/as pesquisadores/as nas escolas, Amado e Silva (2017) ressaltam que é comum acharem que é um intruso, um amigo, um professor, um fiscalizador ou um especialista da universidade e que esta atribuição está relacionada às características e qualidades, como sexo, idade, fama e simpatia e do/a pesquisador/a.

Sandín Esteban (2010), também chama a atenção para a postura da/a pesquisador/a em campo, uma vez que ao assumir o caráter etnográfico na compreensão da observação, deve

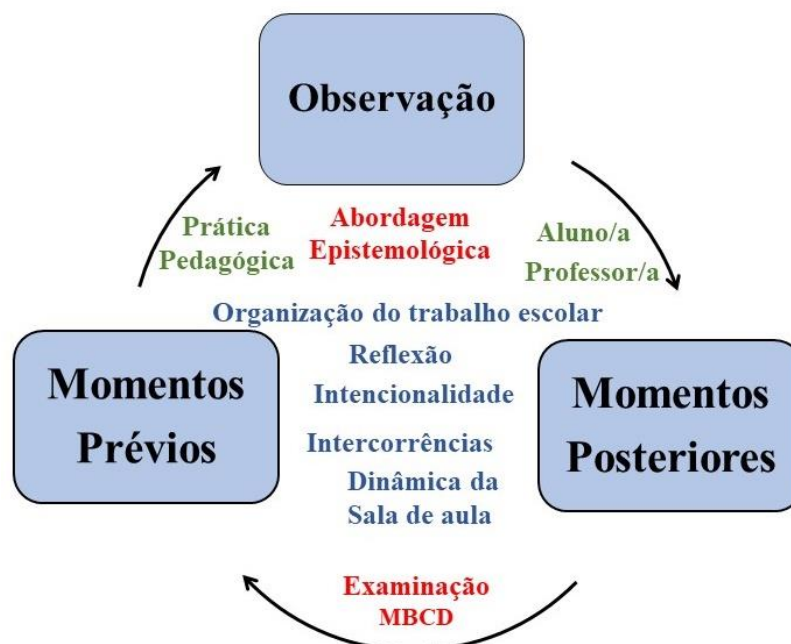
evitar emitir julgamento de valor. Para a autora, ao considerar o caráter fenomenológico, a compreensão dos significados interpretados deve sempre partir do ponto de vista dos agentes principais do processo de pesquisa.

Outro ponto comum nesse cenário de inspirações etnográficas, é o fato do/a pesquisador/a ser direcionado/a por perguntas ao longo da investigação. Sobre esta ação, André (2013b, p. 25) cita que o desenvolvimento de perguntas é comum neste tipo de pesquisa, geralmente as recorrentes são: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?”. E assim ocorreu por diversas vezes, no âmbito das observações nas diferentes turmas, elaborava perguntas e hipóteses que mediavam o processo de entendimento sobre o contexto singular observado.

Sobre a escrita no diário do campo, optei por fazer o registro logo após o término das observações nas salas de aula, apenas nas duas primeiras semanas. Percebi que, a partir da semana seguinte (terceira semana), já não mais era considerada um “corpo estranho” naquele ambiente. Foi perceptível que a presença do/a pesquisador/a não atrapalhava mais a dinâmica da sala de aula, assim conseguia fazer anotações do que estava sendo observado ao longo da observação.

É preciso elucidar que para este momento da pesquisa, não exigiu apenas a presença da investigadora em campo nos dias e horários combinados, mas uma entrega total também em momentos prévios e posteriores à observação, conforme apresentado na figura 2.

Figura 18 - Movimentos da investigação na observação da prática pedagógica



Fonte - Elaborado pela autora (2023).

A figura 18 expressa o movimento que aconteceu no período da observação. Demonstra que além da presencialidade, outros dois momentos se fizeram necessários na ação do/a pesquisador, prévios e posteriores. As palavras que aparecem no centro do círculo, como: reflexão, intencionalidade; organização do trabalho escolar; dinâmica da sala de aula; prática pedagógica; intercorrências; sala de aula; aluno/a; professor/a; abordagem epistemológica; e Exatinação, se fizeram presentes através de uma interação constante entre o/a pesquisador/a e o objeto pesquisado, provocando uma reflexão sobre o significado do que foi observado.

Sobre esse movimento de pesquisa nas instituições escolares, André (2013b, p. 34) afirma que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. [...]. Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Percebemos que o papel do/a pesquisador/a não é simplesmente descrever a situação observada, mas compreender essa dinâmica das relações e interações em um determinado ambiente. Contudo, conforme sinalizado na figura 2, a ação da investigadora foi desenvolvida através de dois momentos:

1) Momentos prévios de estudos sobre o instrumento de pesquisa adotado (MACEDO, 2000; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019; MEIRA, 2021) e o Desenvolvimento Profissional Docente (MIZUKAMI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001; INBERNÓN, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2014; FERREIRA, 2014; 2017; 2023). Essas leituras me direcionaram, possibilitando uma melhor compreensão e interpretação da situação observada. A partir delas, foi possível compreender que não temos como adentrar em um campo específico de pesquisa sem sermos guiados/direcionados por um conhecimento epistemológico consistente.

2) Momentos posteriores à observação: relacionado às reflexões desenvolvidas a partir de questões que guiam a atividade do/a pesquisador/a; também, é um momento de revisar a escrita do *diário de campo*, fazer inferências, a partir de variáveis que fortalecem e/ou

enfraquecem a caminhada na carreira docente.

As 10 semanas de observação (de 21 de julho a 23 de setembro de 2022), ocorreram sem interrupções nas aulas das professoras *Iuminada* e *Bemi*. Em contrapartida, as aulas do professor *Sedentarismo* foram suspensas por duas semanas, todas em decorrência de problemas de saúde do mesmo. Precisamos destacar que, para compreender o contexto de elaboração do planejamento pedagógico, senti a necessidade de observar também este momento. A organização dos dias de Atividade Complementar (AC) ocorre por área. Em Linguagem, reúne a integração de quatro disciplinas (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua estrangeira), por coincidência, todos/as os/as professores/as participantes da pesquisa, elaboram os planejamentos nas quartas-feiras. Vale salientar que, apesar de estar acompanhando a professora *Iuminada* nas observações no componente de Ciências, por ela também atuar com Artes em outras turmas, fizemos a opção de acompanhar o seu planejamento, juntamente com os/as professores/as desta área.

Destarte, realizamos a observação de três planejamentos, nos dias 27 de julho, 24 de agosto e 21 de setembro de 2022. A escola reserva uma sala com mesas e cadeiras para os/as professores/as e a coordenação pedagógica (que tem a sua mesa centralizada na sala). Os/as professores/as e a coordenação interagem, através de uma relação dialética e afetiva, abordam sobre temas diversos, tais como: projetos a serem desenvolvidos; avaliam as atividades; refletem sobre a organização central da escola; discutem sobre casos específicos de aprendizagens de alunos/as; abordam sobre salário e a precarização do trabalho docente.

5.2.2 Questionário

O questionário foi o segundo instrumento de produção de dados deste estudo, que possibilitou conhecer o perfil pessoal-profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa e as características do período de Exame do MBCD. Segundo Cerro e Bervian (2002), o questionário é uma das formas mais comuns para produzir dados, pois através de questões logicamente estruturadas, desenvolvidas a partir do objeto de estudo, possibilita compreender com melhor exatidão o fenômeno estudado.

De acordo com Moreira e Calfe (2008), este instrumento se constitui como de grande favorecimento e eficácia para pesquisas desenvolvidas com professores/as, uma vez que podemos contar com quatro vantagens, que são: o uso eficiente do tempo; o anonimato para o respondente; possibilidade de alta taxa de retorno; e, perguntas padronizadas (iguais para os/as mesmo/as participantes da pesquisa).

Sobre o uso eficiente do tempo, Moreira e Calfe (2008) apontam que o questionário pode ser respondido de acordo com o ritmo do participante da pesquisa, podendo ser entregue em outro momento, entretanto, também pode ter a facilidade de reunir o grupo em um determinado momento e fazer a aplicação para todos/as. Nesta investigação, o questionário (APÊNDICE C) foi respondido pelos/as colaboradores/as da pesquisa, logo após o período da observação da prática pedagógica, no dia 28 de setembro de 2022, no horário de AC.

Com o professor *Sedentarismo* ocorreu no turno matutino e com as professoras *Bemi* e *Iluminada* no turno noturno. Após entregar os questionários para preenchimento, expliquei a estrutura, mantive distanciamento dos/as professores/as e solicitei que me entregassem após a conclusão, por isso, fiquei no aguardo na sala de professores/as. A entrega do questionário respondido aconteceu imediatamente após finalização do seu preenchimento.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 100), “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado”. Sendo assim, o questionário utilizado foi adaptado do projeto central deste estudo, já sinalizado. O questionário foi composto por cinco eixos que versavam sobre perguntas acerca do perfil pessoal-profissional do/a docente, participante da pesquisa, como: 1- perfil; 2- formação/escolaridade; 3- composição familiar; 4- histórico profissional e 5- desenvolvimento da prática docente, descritos a seguir.

O eixo 1 visava conhecer o perfil do/a professor/a, para tanto, foi considerado as perguntas sobre: data de nascimento, raça, sexo, nível que atua, disciplina que ministra atualmente, cidade onde mora, cidade que trabalha, tempo de atuação como professor e situação funcional. Já o eixo 2 estava relacionado a formação/ escolaridade, deste modo, foi organizado a partir de perguntas com vistas a conhecer o grau de escolaridade do/a professor/a (Ensino Médio, graduação e Pós-Graduação), ano de conclusão, se estava em curso e, previsão para conclusão.

O eixo 3 está organizado a partir de perguntas sobre a composição familiar, como: situação conjugal, se é solteiro, casado, união estável, divorciado, viúvo e outros; se tem filhos/as e se são biológicos ou adotivos, se algum possui deficiências; se algum filho já veio a óbito; se já sofreu aborto, caso seja mulher; se os filhos residem com a família nuclear; caracterização e composição da família de origem; se alguém da família possui dependência química, doença mental/ transtorno psíquico, se já foi vítima de violência doméstica e sexual e cometeu suicídio.

Em relação ao eixo 4, este buscou conhecer aspectos sobre histórico profissional do docente, nesse sentido, as perguntas relacionavam-se às diversas nuances que impactam o DPD, tais como: sentimentos e ações do/a professor/a frente a situações de violência na escola; demandas emocionais relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente; se já foi acometido/a

por alguma doença no período da carreira, como lesão por esforço repetitivo, Acidente Vascular Cerebral (AVC), depressão, cansaço extremo, estresse, câncer, síndrome do pânico, problemas de circulação, dentre outros; se já sofreu algum tipo de acidente no período de carreira docente; se já sofreu alguma agressão no ambiente de trabalho; sobre as situações que ocorreram que influenciou positivamente e negativamente o desenvolvimento da docência; grau de satisfação com o salário; grau de satisfação com a docência; expectativa quanto a continuidade da carreira docente e expectativa quanto a continuidade dos estudos.

O último eixo, é composto por perguntas que estão relacionadas às práticas pedagógicas, buscou conhecer a frequência que os/as professores/as utilizam em suas aulas: o livro didático como principal instrumento da prática; recursos tecnológicos; trabalhos em duplas e ou/ em grupos; apoio e esclarecimento de dúvidas aos/as alunos/as individualmente; variedade de gêneros textuais nas aulas; vídeos ou documentários na aula; visita a diferentes espaços; momentos de reflexões sobre a aprendizagem; testes e avaliações; atividades individuais em sala de aula valendo ponto. Também identificar os recursos didáticos e tecnológicos que são mais utilizados em sala de aula; entender como ocorre o planejamento, os principais instrumentos de avaliação da aprendizagem e os principais desafios atuais para o desenvolvimento da prática pedagógica.

A garantia do anonimato para os/as participantes da investigação, em relação aos dados produzidos pelo questionário (MOREIRA; CALLEFE, 2008), foi atendida a partir dos princípios éticos para a realização de uma pesquisa científica, sendo assim, todos/as os/as professores/as fizeram escolhas de pseudônimos para serem identificados/as no texto e registraram na carta de cessão (APÊNDICE D). Sobre o uso do anonimato, Cervo e Bervian (2002) consideram importante, uma vez que os/as colaboradores/as da pesquisa se sentem mais confiantes ao utilizar pseudônimos, o que facilita a produção de dados reais.

Sobre a vantagem de poder ter um alto índice de retorno, Moreira e Callefe (2008) destacam que, quando o/a professor/a tem um vínculo mais próximo com os/as participantes ou, quando trabalham na mesma instituição escolar, fica mais fácil para um preenchimento a curto prazo. É válido destacar que nesta pesquisa, o vínculo entre pesquisadora e colaboradores/as foi constituído ao longo do processo da investigação.

Sobre a última vantagem do questionário, apontada pelos autores, que está relacionada a estrutura organizacional, percebemos que, para este estudo, a organização por eixos, tendo como base o perfil pessoal-profissional do/a docente, favoreceu a compreensão das perguntas por parte dos colaboradores/as. Notamos que os/as professores/as não tiveram dificuldades para responder, pois não solicitaram em nenhum momento que estavam respondendo, a presença da

pesquisadora para esclarecimento de dúvidas. O tempo médio de preenchimento foi de 40 minutos.

5.2.3 Análise documental: o que se tem e em qual caminho trilhamos

A pesquisa documental é considerada nas investigações do tipo etnográficas como um instrumento pertinente e necessário (SANDÍN ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2013b; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019), pois permite ao/a pesquisador/a compreender de forma aprofundada o fenômeno observado. Nesta pesquisa, se constituiu como um “instrumento complementar” (LIMA JUNIOR, *et al*, 2021), validando os dados produzidos por meio da observação da prática pedagógica e questionário.

Para André (2013a), documentos geralmente são usados nas pesquisas no intuito de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Nesse prisma, verificamos que seria impossível desenvolver esta pesquisa sem a utilização deste instrumento, pois nos permitiria conhecer, por meio dos documentos oficiais do município de Itapetinga-BA, a(s) referência(s) de carreira para os/as professores/as da Educação Básica da Rede Municipal.

Importante salientar que, temos ciência que a carreira docente não deve se resumir à legislações específicas que regulam a profissão, mas compreendemos a sua relevância, uma vez que elas demarcam a carreira do/a profissional. Entretanto, a forma como estas legislações são implementadas, ou a não garantia do que está expresso nelas, refletem de forma positiva ou negativa no desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Desse modo, foi selecionado quatro documentos que se referem a profissão dos/as professores/as da Educação Básica do município pesquisado, os quais são: 1) Lei Orgânica do Município - Lei de 05/04/1990; 2) Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; 3) Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal - Lei 941/2003, e; 4) Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei 1.101/2010. Apresentados brevemente a seguir.

Quadro 13 - Documentos pesquisados referentes as políticas públicas municipais

Documento/ Data	Breve descrição
Lei Orgânica do Município de Itapetinga - BA (LOM) Lei 1275 de 2015/ 05 de abril de 1990.	<p>A LOM é um documento composto por 13 capítulos, 146 artigos, totalizando, 53 páginas, elaborado pelo Poder Executivo, na gestão do prefeito José Marcos de Sousa Gusmão (1989-1992) se constitui como um documento maior do município, equivalente a uma constituição, porém aplicada ao âmbito municipal. Apresenta normas sobre a administração pública que orientam o seu funcionamento e dos poderes municipais, ou seja, é responsável por regular aspectos políticos do município e atende todos os servidores públicos municipais, inclusive a todos/as professores/as. Entretanto, a valorização da carreira do magistério é expressa, com exclusividade, no Capítulo VII, que versa sobre a organização da Educação no município, Art. 116º, através da garantia do plano de carreira e piso salarial profissional.</p> <p>§ 1º Será garantido, na forma da lei, plano único de carreira para todos os servidores em educação: professores, especialistas e funcionários, respeitando as especificidades, que será elaborado por comissão paritária, com representantes do Executivo, Legislativo e Sindicatos de Trabalhadores em Educação.</p> <p>§ 2º - O Poder Público assegurará a todos os profissionais do magistério, a capacitação permanente e, periodicamente, cursos de reciclagem e extensão.</p>
Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal (PCRMPM) - Lei 941/2003/ 18 de dezembro de 2003.	<p>Documento composto por 18 páginas, 3 capítulos e 35 artigos. Promulgado na gestão do prefeito José Otávio Curvelo (1997-2004) objetiva regulamentar um conjunto de normas que regem a carreira dos/as profissionais de uma determinada categoria, nesse caso, dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga - Bahia. O PCRMPM tem como objetivo valorizar a classe docente através da garantia de remuneração digna, desenvolvimento de processos formativos e condições de trabalho. As 9 seções apresentadas por meio dos 35 artigos, versam sobre os princípios básicos da carreira do magistério; a estrutura da carreira; da promoção; da qualificação profissional; da jornada de trabalho; da remuneração; das férias; da cedência ou cessão; da comissão do plano de carreira. O seu anexo I, apresenta a caracterização do emprego, forma de provimento, requisitos para provimento e atribuições.</p>
Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei 1.101/2010 02 de dezembro de 2010.	<p>Lei que dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Itapetinga-BA e dá outras providências. Sancionada na gestão do prefeito José Carlos Cruz Cerqueira Moura (2010-2016) estrutura e organiza o magistério público, contendo princípios e normas que lhe são peculiares, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LOM (ITAPETINGA, 1990) e LDB (BRASIL, 1996). Composto por 33 páginas, 19 capítulos e 127 artigos que versam sobre: princípios do magistério; da organização e estrutura da carreira; das condições de ingresso; da jornada de trabalho; das faltas ao trabalho; das férias; do afastamento; da remoção; da readaptação; das funções gratificadas; da direção das unidades escolares; dos vencimentos e vantagens; do aprimoramento profissional; dos direitos e deveres; do regime disciplinar; das disposições finais e transitórias.</p>
	<p>O PME (2014-2024) aprovado na gestão do prefeito José Carlos Cruz Cerqueira Moura (2010-2016) é um instrumento norteador das políticas públicas educacionais do município. Composto por 112 páginas, é estruturado da seguinte forma: caracterização do município; análise situacional da Educação (níveis da Educação Básica e Superior); modalidades e desafios educacionais; valorização dos profissionais de Educação; formação</p>

Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015 22 de junho de 2015	dos professores e valorização do magistério; gestão democrática do ensino público; recursos financeiros para a Educação no município; avaliação e acompanhamento; e metas e estratégias. Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta 10 diretrizes, dentre as quais, a 9ª trata da valorização profissionais de Educação; 20 metas para a política educacional no município e possíveis estratégias para a área a curto, médio e longo prazo no período de 2014 a 2024. Os temas das metas são diversos e estruturados a partir de 4 grupos: 1) ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; 3) valorização dos profissionais da educação; 4) Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.
--	---

Fonte - Elaborado pela autora.

A seleção pelos quatro documentos se justifica por tratarem de aspectos relacionados a regulação da carreira docente no município de Itapetinga-BA e o encontro deles ocorreu através de dois momentos: 1) Por meio do site de busca⁹² de legislações municipais, em que foi possível fazer os downloads de dois documentos, a Lei Orgânica do Município de Itapetinga-BA e Plano Municipal de Educação (sem o anexo 1) e; 2) Por visita à Secretaria Municipal de Educação no dia 15 de abril de 2022, onde obtivemos a versão impressa do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, do Estatuto do Magistério Público do município e o anexo 1 do PME.

Sobre a aproximação do pesquisador com os documentos, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) apontam que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Desse modo, percebemos que uma análise documental não se configura como algo simples, é necessário que, nesse momento, a primeira ação do/a pesquisador/a seja retornar o olhar para o fenômeno pesquisado e a partir dele, desenvolver técnicas para manusear os documentos.

Sendo assim, estando de posse dos documentos de fontes primárias⁹³, foi iniciada uma leitura minuciosa dos mesmos, buscando conhecer/identificar às referências de carreira, como: formação, progressões, promoções, avaliações, remuneração, jornada de trabalho e acréscimo dos vencimentos. Buscamos, também, a partir de um olhar atento a estes documentos, cotejar

⁹² Disponível em: <https://www.camaraitapetinga.ba.gov.br/site/leismunicipais>. Acesso em: 14 abr. 2023.

⁹³ As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

aspectos relacionados a modos de constituição e desenvolvimento profissional, como: atratividade, bem-estar, modos de permanência, identificação, profissionalização, saberes, condições de trabalho e atendimento as possibilidades individuais de cada professor.

5.3 Análise de Conteúdo

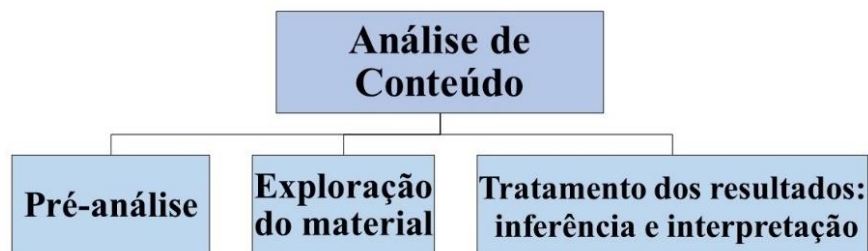
Foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017) para procedermos com a análise e a interpretação dos dados produzidos por meio da observação, questionário e análise documental. Dessa forma, buscamos dar respostas para os questionamentos levantados durante o processo de investigação, acerca da carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, tendo como base o MBCD. Segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo consiste:

No conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

É uma técnica metodológica potente que pode ser utilizada para analisar diversas formas de comunicações, como: entrevistas, questionários, documentos, formulários, dentre outros. Segundo Amado e Silva (2017), a análise de conteúdo também se configura como uma análise metodológica apropriada para dados produzidos através de pesquisas do tipo etnográfica, pois serve para demonstrar se as conclusões obtidas por meio dos processos de codificação, promove coerência interna com os dados produzidos.

Desse modo, a organização da análise se estruturou através das três fases propostas por Bardin (2010, p. 125): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme apresentada na figura 19.

Figura 19 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte - Adaptada de Bardin (2011)

A pré-análise, fase de organização e sistematização das ideias, iniciou com a aproximação da pesquisadora com os dados produzidos. Importante destacar que, os dados produzidos por meio dos três instrumentos utilizados nessa pesquisa, foram analisados separadamente, seguindo todas as etapas da análise de conteúdo.

O primeiro contato ocorreu por meio da realização de uma leitura flutuante do material que seria analisado, sendo: descrições das observações registradas no diário de campo; os questionários respondidos pelos três professores/as participantes da pesquisa e; os documentos que regulam a carreira do município de Itapetinga-BA.

O segundo momento foi direcionado a partir do objetivo central de estudo, a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Exame. Nesse momento, nos atentamos à algumas regras, como: *exaustividade* (foi realizado um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado, impressos e digitais); *representatividade* (os dados produzidos partiram de um universo maior); *homogeneidade* (referem-se ao mesmo assunto, carreira dos/as professores/as da Educação Básica que estão no período de Exame do MBCD, entretanto utilizamos três instrumentos que se completam, mas foram analisados separadamente); *pertinência* (adequação ao conteúdo e objeto de estudo) e; *exclusividade* (um dado foi classificado em um única categoria).

Observamos que a exploração de material foi a fase de tomada de decisões e de decisão sistemática. Tratou-se de uma fase longa, cansativa que intencionou codificar, classificar e categorizar os dados. A codificação foi o momento em que os dados produzidos por meio dos instrumentos foram transformados sistematicamente e transformados em unidades menores.

Para esse momento, foi realizado intensas leituras dos dados produzidos através dos três instrumentos com sinalização, recortes e classificação para organização de eixos. A classificação ocorreu por meio de escolha de temas enquanto unidade de significação, agrupamento de sentido de palavras, escrita, dentre outros. Constatamos que a organização dos dados produzidos, a partir de uma determinada característica, palavras-chave ou ideias-chave (que estão interligadas/conectadas ao fenômeno estudado) se constituiu como elemento-chave para organização central da análise do conteúdo.

Deste modo, precisamos sinalizar que, após várias leituras sucessivas do diário de campo, fizemos marcações, considerando os possíveis eixos de análise.

Sobre o questionário, estes foram lidos e tabulados, criando um quadro, em que era possível visualizar características do/a professor/a pesquisado/a.

A respeito dos documentos, estes foram impressos e realizamos leituras sucessivas e verticais, documentos por documentos com vistas a fazer marcações sobre as referências de

carreira identificadas. Através desse exercício, foi construído um quadro com 10 eixos (APÊNDICE E) para análises, constituindo-se como *corpus* para análise documental.

Sobre o processo de categorização, verificamos que, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios definidos” (BARDIN, 2010, p. 147) que permitiu uma descrição exata das características relevantes do conteúdo. Desse modo, agrupamos as categorias que foram constituídas por características/aspectos comuns, ou seja, que pertenciam a uma mesma unidade de registro.

Assim, imergiram três categorias gerais, sendo: 1) Referências de carreira dos/as professores/as da Educação Básica que será discutida no artigo 1; 2) Características do período de examinação e seus desdobramentos no ensino, que será apresentada no artigo 2 e; 3) Potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas que será apresentada no artigo 3. Precisamos sinalizar que os artigos se constituem como categorias para a tese geral, mas, subcategorias serão criadas dentro de cada artigo específico.

É válido destacar que a pesquisadora foi guiada nessa etapa por um referencial teórico consistente (MIZUKAMI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DAY, 2001; INBERNÓN, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; DOURADO, 2009; GATTI, 2012; MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2014; JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2013; 2018; 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; SILVA, 2020; ALMEIDA, 2020; BARRETO, 2020; 2022; FERREIRA, 2017; 2020; 2021b; 2023), permitindo a compreensão eficiente dos dados analisados e a validação ou não, de hipóteses desenvolvidas no processo da investigação.

Neste esteio, o tratamento dos resultados, caracterizada como última fase da análise foi relacionado ao momento de inferências e interpretações. Sobre essa última fase da análise, Bardin (2010, p. 131) aponta que:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significados (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pelas análises. [...] O analista, tendo a à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2010, p. 131).

Sobre esse momento, Amado, Costa e Crusoé (2017) ressaltam que para a apresentação final não precisamos obedecer a um determinado modelo, mas poderá ser feita um texto descritivo-interpretativo utilizando tabelas, quadros sinópticos e matrizes que revelam o sistema de

categorias e suas particularidades. Assim, “se constitui como o momento mais importante e, ao mesmo tempo, mais crucial para o pesquisador-analista” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017. p. 343).

Esse foi o momento de validação e significação dos dados produzidos. Foi desenvolvido um texto descritivo-interpretativo através de um processo de inferências e interpretações, a partir do referencial teórico, já apresentado no texto, com o objetivo de interpretar, com propriedade, o conteúdo expresso. Assim, constatamos que a análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados mais apropriada para esta investigação, pois as suas etapas deram rigor e validade ao método utilizado pela pesquisadora.

5.4 Carta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia

Itapetinga-BA, 28 de novembro de 2023.

À Coordenação do PPGE/UFBA

Aprendi com Paulo Freire que a Educação é um ato político. Aprendi no mestrado que não existe ensino sem pesquisa e que as crianças pequenas são investigadoras natas, deste modo, não posso ser responsável pelo seu silenciamento futuro e cabe a mim a responsabilidade em desenvolver uma prática eficaz nas minhas aulas para atender às especificidades de cada aluno. Aprendi com a pesquisa no doutorado que é necessário olhar para mim enquanto professora e essa atitude crítica-reflexiva me fez compreender, nesse processo de pesquisa, que os diversos contextos, tais como políticos, pessoais, profissionais, econômicos, sociais; e o meu tempo de carreira impactam diretamente no meu desenvolvimento profissional. E a pesquisa tem me proporcionado isso... pensar que mesmo acreditando que sou “professora de alma”, outras nuances me atravessam e elas impactam no que verdadeiramente sou... só sei que o PPGE/UFBA, a pesquisa e as leituras têm sido responsáveis pelo que estou me tornando e tenho orgulho disso (ANDREIA FREITAS, 2023).

Início esta carta com a epígrafe de minha autoria para mostrar-lhes o quanto que tem sido importante/grandioso estar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e também para falar da sua importância e significado no meu processo formativo.

Permita-me apresentar. Chamo-me Andreia Cristina Freitas Barreto, sou da cidade de Itapetinga, localizada no sudoeste da Bahia, sou filha de seu Manoel (trabalhador do campo) e dona Creuza (dona de casa), sou mãe de Alice e sou professora-pesquisadora de alma e de formação. Em 2019, inscrevi-me para participar da seleção do PPGE/UFBA, naquele momento “me vesti” de coragem e fui movida pela realização de um sonho, ser aluna do PPGE. Nós, do interior, sabemos que adentrar em uma instituição que apresenta excelência e relevância regional, nacional e internacional, não é fácil. Mas a história de vida do nosso atual presidente (2023), Luiz Inácio Lula da Silva, mostra que podemos chegar onde quisermos e que a universidade pública foi feita para nós.

Sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade - GEPEL, com pesquisa em andamento na linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação da UFBA, sob orientação da professora Lúcia Gracia Ferreira; e do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando em duas linhas de pesquisa: Formação docente, desenvolvimento profissional e Formação e trabalho docente. Tenho percebido que o doutorado é um lugar da problematização das questões teóricas

e práticas para a busca da resolução dos problemas; também que é lugar de busca da emancipação social. Assim, tenho aprendido muito nesse processo formativo, o que contribuiu para o início e agora para continuidade de um processo de reflexão e conscientização sobre a minha práxis.

Preciso revelar que, quando assumi o compromisso de fazer a tese, refleti arduamente sobre o modo de escrever, eu queria e ainda quero que o/a leitor/a sentisse prazer ao fazer a leitura da minha escrita e identificasse a minha voz entre aqueles tantos e tantos parágrafos que são cheios de teorias e problematizações. Desse modo, adotei a estratégia de ao final de cada capítulo escrever uma carta.

As cartas apresentadas nessa pesquisa não são caracterizadas como um instrumento metodológico, mas como uma estratégia que visa apresentar minhas considerações conclusivas acerca de cada seção. Acreditem, posso dizer que sou privilegiada, pois tudo que escrevi trata de algo que me toca, que me atravessa, sendo assim, senti-me na obrigação de escrever esses posicionamentos, pois estão vinculados ao meu processo de aprendizagens.

A vivência da pesquisa doutoral mostrou-me que a aprendizagem é um processo e como tal, não é estanque, sofre mudanças e vai se aperfeiçoando ao longo da vida. Não quero romantizar, mas, preciso confessar que aprendi tanto nas disciplinas, nas relações que foram construídas com os meus colegas e nos processos de orientação. Quando a este último, posso afirmar que os processos de construção e reconstrução são importantes, não só na escrita de uma tese, mas também em outros aspectos da vida, tudo isso foi aprendizagem, seria impossível descrever todas aqui.

Também, preciso dizer que foi um processo sofrido, pois sou mulher e vocês sabem das imensas obrigações que precisamos dar conta. Como exemplo cito o fato de ser mãe de uma criança, Alice, que, quando iniciei o curso tinha apenas 6 anos. Nos últimos dias ao me ver, praticamente, 24 horas do dia “trabalhando” na tese, me disse que eu não era um robô. Ouvir essa frase dela, tocou-me muito, pois tive que “trocar-la” em vários momentos pela tese, e isso não volta mais. Também sou professora substituta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVIII, viajo semanalmente 448 km (ida e vinda); sou esposa e sou dona de casa.

Sabe, emociono-me ao lembrar de todo o caminho percorrido para chegar até aqui, mas preciso dizer que os/as professores/as do programa sempre tiveram um olhar sensível para a realidade das mulheres pesquisadoras, foi visível e “sentível” em todos os encontros e em todas as aulas (presenciais ou online). Talvez, é por isso e pelo prazer de ser professora que resolvi estar nesse processo formativo.

Desse modo, posso dizer que o objetivo do programa (PPGE/UFBA) não é apenas formar um/a pesquisador/a capaz de elaborar e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão inovadores, assim como produzir conhecimentos teórico-metodológicos no campo da Educação comprometidos com a *práxis* pedagógica, conforme é sinalizado no projeto do curso. Mas, formar um/a pesquisador/a humano, sensível, responsável e ético, essas características que percebo em mim nessa trajetória final do doutorado. Só posso dizer-lhes, “gratidão”, PPGE/UFBA pela professora que estou me tornando!

Nessa vertente, eu não poderia deixar de registrar nessa carta uma anotação do meu diário de bordo que se refere ao meu primeiro dia de observação da prática pedagógica na escola:

Nesse dia acompanhei o professor em duas turmas 7º e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O professor me apresentou em todas as turmas, falou que eu estava ali por conta da minha pesquisa de doutorado. Uma aluna perguntou o motivo de professor fazer doutorado, logo que ninguém chama professor de doutor, o professor Sedentarismo explicou que era uma etapa da vida acadêmica..., mas refleti sobre aquela colocação, sobre o lugar da não valorização da nossa profissão (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 18 de julho de 2022, grifo nosso).

É sabido que, mesmo na sociedade hodierna, ainda existe um preconceito imenso com a nossa profissão. Os dados dessa pesquisa mostraram que as condições de trabalho, a remuneração indigna, dentre outros fatores contribuem fortemente para a desvalorização da nossa classe. Mas confesso a vocês que nesse dia, fui para casa pensativa... a pergunta daquela aluna me fez refletir arduamente sobre o lugar da pós-graduação na minha vida, parece que falava mais de mim que da minha classe.

Hoje, consigo compreender que esse processo de doutoramento que estou finalizando, significa muito para mim, e que é impossível negar o valor e a grandiosidade que esse título poderá me proporcionar. Sendo assim, quero deixar registrado os meus agradecimentos especiais aos professores/as colaboradores/as dessa pesquisa, Sedentarismo, Iluminada e Bemi, aprendi tanto com eles/as. A realização desta pesquisa só foi possível por conta da colaboração desses profissionais.

Agradeço ao coordenador do programa, à minha orientadora e todos/as os/as outros/as professores/as do programa. Aprendi a fazer pesquisa de verdade com vocês. Concluo essa carta com uma imensa gratidão ao PPGE/UFBA.

Gratidão!



Andreia Freitas
Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

QUAIS CAMINHOS?: HORIZONTES DE POSSIBILIDADES PARA UMA POLÍTICA DE CARREIRA DO-CENTE

Reafirmo, para o Brasil e para o mundo, a convicção de que a Política, em seu mais elevado sentido – e apesar de todas as suas limitações – é o melhor caminho para o diálogo entre interesses divergentes, para a construção pacífica de consensos. Negar a política, desvalorizá-la e riminalizá-la é o caminho das tiranias (Discurso⁹⁴ de posse do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro de 2023).

⁹⁴ Texto completo do discurso disponibilizado em: <https://lula.com.br/discurso-de-posse-lula-2023/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ARTIGO 1

REFERÊNCIAS DE CARREIRA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA- BA?

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro de Carreira Docente. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo documental, cujos documentos analisados regulam a carreira docente no município citado, especificamente: Lei Orgânica do Município - Lei de 05/04/1990; Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal - Lei 941/2003, e; Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei 1.101/2010. Os dados produzidos foram analisados a partir da técnica da Análise de Conteúdo. Através da análise das fontes primárias, foi possível identificar categorias que revelam as referências de carreira dos/as professores/as da Educação Básica de Itapetinga-BA, tais como: formação, condição de trabalho, remuneração e qualidade de vida. A partir dos estudos teóricos e da análise dos dados, foi possível identificar que as políticas que regulam a carreira docente do município pesquisado, não têm sido divergentes das políticas nacionais, mas, também, não atendem em si aspectos específicos da carreira, pois ela é muito mais ampla que um estatuto, plano de cargos, lei orgânica e plano municipal. Constatamos que os documentos precisam avançar no sentido de considerar as características de cada período da carreira do/a professor/a, conforme proposto pelo Modelo Brasileiro de Carreira Docente. Evidenciamos, ainda, a ausência de características do/a professor/a do ponto de vista subjetivo e objetivo, o que nos impediu de analisar aspectos como saberes, satisfação, atratividade, identificação, bem-estar profissional e do atendimento aos aspectos individuais.

Palavras-chave: Modelo Brasileiro de Carreira Docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Carreira de professores/as da Educação Básica.

1. Introdução

A carreira docente é constituída no Brasil como uma trajetória profissional marcada por lutas, movimentos, conquistas e retrocessos. É notório o número crescente de pesquisas no país (DOURADO, 2009; GATTI, 2012; JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2013; 2018; 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; SILVA, 2020; ALMEIDA, 2020; BARRETO, 2020; 2022; FERREIRA, 2017; 2020; 2021; 2023), que chamam a atenção do poder público para criação e implementação de políticas de carreira, que atendem os/as docentes em todo o seu desenvolvimento profissional.

Essa luta coletiva dos/as docentes brasileiros/as em prol da valorização da carreira, sempre decorreu de questões relacionadas às necessidades de melhorias na remuneração, na

formação, nas condições de trabalho, no cumprimento das garantias expressas nos documentos legais que regulam a carreira docente e nas condições complexas do contexto socioeducacional. Gatti (2012), assevera que esses fatores elencados desenvolvem um senso de injustiça nos atores do processo, pois impactam, paralisam, perturbam e interferem na prática pedagógica dos/as professores/as, por promover preocupações diversas, não só do ponto de vista pessoal, como da própria sobrevivência material cotidiana, e também de sua sobrevivência intelectual.

Desse modo, sabemos que as políticas legitimam e demarcam uma profissão, entretanto, muito estudos têm discutido sobre o lugar dos/as professores/as nas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2004; 2013; 2018; 2020; JACOMINI; PENNA, 2016; ALMEIDA, 2020; FERREIRA, 2021; 2023), uma vez que são concebidos/as nos programas governamentais como responsáveis pela qualidade da Educação e mudanças nos contextos de reforma. Diante desse quadro, “os/as professores/as sentem-se, muitas vezes, constrangidos/as ao tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132) e também pelos resultados das avaliações internas e externas.

Por traz do protagonismo do/a professor/a para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, há um processo intenso de desvalorização política e social desse/a profissional predominante nas agendas estatais. Verificamos na Constituição Federal (CF) de 1988, que os documentos que regulam a carreira docente demarcam contextos específicos, e é de responsabilidade de cada ente federado atender algumas especificidades locais (BRASIL, 1988).

Essa “autonomia” do município, garantida na constituição, tem impacto direto na forma de contratação, remuneração, movimentação na carreira, avaliação e outros elementos possíveis da vida funcional, pois depende de regras próprias de cada ente federado (GOUVEIA; TAVARES, 2012). Diante dessa relevância, e considerando as particularidades desse estudo, a carreira de professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, objetivamos analisar as referências de carreira desses/as profissionais e suas características, tendo como referência o Modelo Brasileiro, proposto por Ferreira (2014; 2017; 2023).

Nesse prisma, trata-se de uma investigação qualitativa, realizada a partir da análise documental, (SANDÍN ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2013; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019), através da qual nos debruçamos em documentos de fontes primárias que regulam a carreira docente no município de Itapetinga, especificamente: Lei Orgânica do Município – LOM, Lei de 05/04/1990; Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal – PCRMPM, Lei 941/2003, e; Estatuto do Magistério Público Municipal – EMPM, Lei 1.101/2010.

Tendo como base a perspectiva de carreira proposta por Ferreira (2014; 2017; 2023),

buscamos nos documentos oficiais identificar referências que permite o/a docente se constituir como profissional e se desenvolver profissionalmente, tais como: formação, progressões, promoções, avaliações, remuneração, jornada de trabalho, acréscimo dos vencimentos, mas, também, atratividade, bem-estar, modos de permanência, saberes, identificação, profissionalização, condições de trabalho, atendimento as possibilidades individuais de cada professor entre outras coisas.

Foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017) como técnica para análise e interpretação dos dados produzidos, por meio da análise documental, com a intenção de alcançar o objetivo da pesquisa e dar visibilidade ao objeto de estudo, a carreira docente brasileira. O processo de análise possibilitou identificar categorias que revelaram as referências de carreira dos/as professores/as da Educação Básica de Itapeitinga-BA, tais como: formação, condição de trabalho, remuneração e qualidade de vida.

Assim, tomando como base o desenvolvimento desse estudo, esse artigo foi delineado da seguinte forma: primeiro, refletir sobre a carreira e o Modelo Brasileiro de Carreira Docente; segundo apresentar os resultados e discussões, resultante das categorias que direcionaram para a construção das análises; por fim, as reflexões postas nas considerações finais.

2. Carreira Docente e o Modelo Brasileiro: breves reflexões

De modo geral, ao nos referirmos ao termo carreira, tratamos da trajetória profissional de um indivíduo, em uma determinada área de atuação. A carreira engloba conhecimentos específicos de uma área, comportamentos e decisões, em uma interconexão de saberes e práticas. No entendimento de Dutra (2016), relaciona-se à uma mobilidade ocupacional, transmitindo uma ideia de percurso estruturado no tempo e no espaço por um trabalhador. Diz também da estrutura jurídica que regulamenta uma profissão e sobre planos de avanço profissional ao longo do tempo.

Tratando-se da carreira docente, a compreensão é mais complexa, justamente porque é atravessada por muitas especificidades e particularidades, que transitam desde o processo histórico de constituição da profissão até as questões referentes à atuação docente, como observado em vários estudos (NÓVOA, 1999; PIMENTA, 2002; DAY, 2000; GATTI, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014; FERREIRA; 2014; 2017).

Partindo de algumas investigações (OLIVEIRA, 2013; 2018; 2020; FERREIRA, 2021; DOURADO, 2016; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020a; 2020b; BARRETO, 2020), é possível afirmar que a carreira docente, no Brasil, foi historicamente fragilizada, como

consequência dos baixos salários, das difíceis condições de trabalho e ausência específica de políticas que contemplem o desenvolvimento profissional, ao longo de toda a carreira.

Ainda no contexto de pesquisas desenvolvidas, no Brasil (GATTI, 2012; JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2013; 2018; 2020; FERREIRA, 2021; DOURADO, 2016; 2020; OLIVEIRA; SILVA, 2020; ALMEIDA, 2020), foram identificados outros fatores que contribuem para a desvalorização da carreira de professores/as, tais como: a falta de reconhecimento social e as novas tendências no trabalho docente que podem ser contempladas com o cenário Pós-Golpe de 2016, “como a terceirização e a uberização da docência” (SILVA, 2020, p. 2). Nessa perspectiva, é que urge uma discussão aprofundada sobre a carreira docente e o DPD no país.

Embora reconheçamos a grande relevância do Desenvolvimento Profissional Docente - DPD para as discussões sobre a carreira docente, é importante assinalar que não se trata de um conceito dado, já que ele apresenta também uma questão polissêmica, por estar relacionado aos diversos âmbitos do contexto de vida do professor, estando muita além de abarcar apenas a formação inicial e continuada. Autores como Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Ferreira (2014; 2017; 2020; 2023) e Barreto (2022), chamam atenção para a relação do DPD com os inúmeros fatores internos e externos à profissão docente que impactam a atuação profissional de professores/as.

Ferreira (2023) mostra toda a amplitude do conceito de DPD ao afirmar que ele é um:

Processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e sofrem influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais), sendo atravessado por variáveis, provocando mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, aluno e a escola (instituição)” (FERREIRA, 2023, p. 63).

Ainda, nesse sentido, o DPD envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica e política do lugar e dos modos de ser professor/a, estando, para além dos processos formativos. Ele está relacionado com a organização coletiva que deve tensionar a melhoria das condições de trabalho, que permita, institucionalmente, a ampliação da autonomia e capacidade de ação individual e coletiva. Assim, o DPD também se relaciona com o aumento de recursos econômicos, materiais e pessoais, no âmbito das escolas, objetivando promover/potencializar/valorizar/facilitar caminhos que visam atender as demandas dos professores/as (MARCELO GARCIA, 1999).

Por ser um conceito amplo, permeado por diversas perspectivas, é perceptível que o DPD está sempre atravessado por diversos elementos e variáveis que interferem na carreira

docente. Ferreira (2023) o entende como um processo que exige algumas competências e habilidades específicas do/a professor/a, mas que ocorre no contexto coletivo e multidimensional. Inclusive, essa condição de escapar ao controle do professor/a, por não depender apenas do trabalho ou do esforço do docente para a sua consolidação, gera incômodo e insegurança a muitos/as professores/as iniciantes, o que também vai impactar o DPD desses profissionais.

Há 10 anos (2013), Oliveira sinalizou, em seus estudos, a importância do termo DPD estar expresso nos documentos legais que se referem à carreira no Brasil e chamou a atenção para o desenvolvimento de mais estudos sobre a temática. Segundo a autora, esse poderia ser um dos motivos que fez o governo focar mais na formação que na carreira dos/as professores/as.

Outro fator que leva os documentos legais direcionados à docência terem uma preocupação centrada na formação e muito pouco preocupada com a carreira docente, ainda de acordo com Oliveira (2013), está na crença equivocada de que a formação inicial é a principal determinante para a melhoria da Educação Básica. Obviamente, não estamos desconsiderando a relevância da formação inicial nesse processo, contudo, não é possível diminuir a importância dos contextos socio-históricos, políticos e econômicos de desenvolvimento profissional que impactam, fortemente e de forma direta, na qualidade da prática docente.

Ao longo da carreira docente, no processo de DPD, os/as professores/as vivenciam diversas etapas, em um percurso complexo e dinâmico. Nesse sentido, até muito recentemente, tínhamos apenas modelos de análise dessas etapas produzidos em outros países, especialmente, da Europa. Embora possam existir semelhanças e até proximidade entre essas etapas na carreira de professores/as europeus/eias e brasileiros/as, são inegáveis e consistentes as diferenças entre ser professor/a lá e aqui. Fazendo essas considerações, e uma análise e reconfiguração dos modelos europeus de carreira docente em confronto com a realidade brasileira, Ferreira (2014; 2017; 2023) propõe o Modelo Brasileiro de Carreira Docente – MBCD.

O MBCD foi configurado a partir da perspectiva de gênero - feminino e masculino - ambos compostos por seis períodos da carreira profissional docente de professores e professoras brasileiros/as da Educação Básica, que são: *Iniciação* (1-5 anos de experiência na carreira feminina e masculina), *Estabilização* (5-8 anos de experiência de carreira feminina e masculina), *Variação* (8-15 anos de experiência para carreira feminina e 8-14 anos de experiência para a carreira masculina, + ou -), (*Examinação* 15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-22 anos de experiência carreira na masculina), *Serenidade* (18-20 anos de experiência na carreira feminina, 22-25 anos de experiência na carreira masculina) e por fim, o período de *Finalização* (20-25 anos de experiência na carreira feminina, 25-30 anos carreira de experiência na masculina).

É válido destacar que, ainda que todas essas etapas possam ser vivenciadas por todos/as na carreira docente, ela será vivida e percebida de modos distintos por cada sujeito, disso decorrendo ressonâncias diferentes em sujeitos diferentes. Cada um, além da formação, experiências e práticas profissionais, em cada etapa da carreira, será também atravessado por suas vivências e experiências no âmbito pessoal, além dos sentimentos e emoções. Em um contexto tão complexo, não pensar em políticas que deem suporte ao desenvolvimento desse/a profissional tão relevante para a sociedade, mesmo que não reconhecido como tal, é um ato de pouca responsabilidade.

Concordamos com Ferreira (2023) quando afirma que as políticas públicas deram legitimidade às profissões, especialmente, à docência. Contudo, em que pesem todos os avanços que tivemos na profissão, especialmente, após a Constituição Brasileira de 1988, precisamos garantir uma educação de qualidade, para isso, é necessário ampliar as políticas educacionais, considerando âmbitos que atravessam e impactam o desenvolvimento da prática pedagógica.

Assim, para este estudo tomaremos carreira na concepção de Ferreira (2023), sendo apoiada em etapas que, possibilita, também caracterizar as necessidades e demandas subjetivas e objetivas desses profissionais. De acordo com a autora, a referência da carreira do/a professor/a é muito além do que está expresso atualmente nos planos de carreira, pois é necessário contemplar nas políticas aspectos de DPD, como: atratividade, bem-estar, modos de permanência, identificação, profissionalização, saberes, condições de trabalho, atendimento as possibilidades individuais de cada professor entre outras coisas.

Em síntese, as singularidades de cada período da carreira precisam ser contempladas urgentemente pelo poder público, pois refletem no modo como cada profissional lida (de modo particular) com os diversos contextos que impactam/refletem em seu trabalho e em sua vida pessoal.

3. Os documentos legais do município de Itapetinga-BA: concepção de carreira docente

A carreira se constitui como um dos instrumentos principais da valorização docente, pois pressupõe a organização de um trabalho com perspectivas de progressão/evolução. Essa evolução se dá por elementos que, em sua maioria, estão expressos nos documentos legais que regulam a carreira, como: formação; remuneração; formas de progressão e promoção; jornada de trabalho; cumprimento de direitos e deveres. Além, também, de outros elementos expressos por singularidades que perfazem o DPD, como afirma Ferreira (2023), que são: saúde; saberes; as relações com os/as colegas de trabalho e com os/as alunos/as; as implicações dos contextos

políticos, econômicos e, sociais; identificação e os atendimentos às possibilidades de cada docente.

Desse modo, compreendemos que as referências de carreira de um/a determinado/a professor/a impactam diretamente na qualidade do ensino, tanto de forma positiva quanto negativa. Sendo assim, considerando que o percurso profissional dos/as professores/as também é trilhado por influências subjetivas que refletem no grau de satisfação com a profissão, buscamos conhecer por meio da análise de documentos legais as referências de carreira que os/as professores/a do município de Itapetinga-BA possuem. Os quatro documentos de fontes primárias⁹⁵ analisados, que regulam a carreira dos/as docente, são do município de Itapetinga, conforme já exposto na introdução, são: LOM (1990), PME (2015), PCRMPM (2003) e EMPM (2010).

O A LOM é um documento composto por 13 capítulos, 146 artigos, totalizando, 53 páginas. Este apresenta normas sobre a administração pública que orientam o seu funcionamento e dos poderes municipais, ou seja, é responsável por regular aspectos políticos do município e atende todos os servidores públicos municipais, os/as professores/as. O PCRMPM é um documento composto por 18 páginas, 3 capítulos e 35 artigos., que regulamenta um conjunto de normas que regem a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga, Bahia. O EMPM é composto por 33 páginas, 19 capítulos e 127 artigos e visa estruturar e organizar o magistério público, contendo princípios e normas que lhe são peculiares, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LOM (ITAPETINGA, 1990) e LDB (BRASIL, 1996). O PME é um instrumento norteador das políticas públicas educacionais do município, sendo organizado em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), é composto por 112 páginas que apresentam 10 diretrizes e 20 metas para a política educacional no município e possíveis estratégias para a área a curto, médio e longo prazo no período de 2014 a 2024.

A aproximação da pesquisadora com os quatro documentos deu-se, no primeiro momento, por meio de uma leitura individual, com vistas a conhecer e também identificar referências de carreira expressas nas legislações municipais. No segundo momento, a realização da leitura foi considerada a partir de um olhar atento da pesquisadora, onde, por meio de marcações, sendo possível identificar aspectos da carreira que se sobressaíram nos documentos, como: caracterização e função do/a professor/a; forma de ingresso na carreira; forma de progressão/ promoção; incentivos para a formação continuada; remuneração; jornada de trabalho; atendimento as possibilidades individuais de cada professor; saúde; valorização e; condições

⁹⁵ As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

de trabalho.

Todas essas referências de carreira identificadas nesse segundo momento de leitura, se configuraram em 10 eixos e foram alocadas em um quadro⁹⁶. O terceiro momento foi constituído a partir da leitura do quadro, que compõe o *corpus* da pesquisa. O desafio principal, foi procurar modos de sintetizá-lo, pois foi perceptível que os aspectos não se constituíam como elementos sozinhos/isolados, mas estavam interligados, ou seja, um sobrepunha o outro. Por exemplo: “formação”, estava interligada ao modo de ingresso; modo de progressão, incentivo e remuneração e assim sucessivamente.

A partir desse exercício de agrupamento, foram emergindo as categorias, as quais foram: formação, condições de trabalho, remuneração e qualidade de vida, conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análises

Categorias	Por meio de:	Documentos
Formação	Modo de Ingresso	PCRMPM/ EMPM/ PME
	Modo de Progressão/ promoção	PCRMPM/ EMPM /PME
	Incentivo	LOM /PCRMPM/ EMPM / PME
	Remuneração	PCRMPM / EMPM
	Titulação	LOM/ PCRMPM/ EMPM /PME
Condições de trabalho	Jornada de Trabalho	PCRMPM/ EMPM
	Incorporação por cargo	PCRMPM
	Recursos físicos e materiais	EMPM / PME
	Planejamento	EMPM
	Remuneração	PCRMPM/ EMPM
Remuneração	Titulação	PCRMPM/ EMPM / PME
	Tempo de docência	LOM /PCRMPM/ EMPM / PME
	Ocupação de Cargos	PCRMPM
	Classes peculiares	PCRMPM
	Progressões/ Promoções	PCRMPM/ EMPM
	Auxílio por deslocamento	EMPM
Qualidade de Vida	Remuneração	LOM /PCRMPM/ EMPM
	Condições de trabalho	LOM /PCRMPM/ EMPM
	Formação	LOM /PCRMPM/ EMPM
	Saúde	PME

Fonte- Dados da pesquisa (2023)

O quadro exposto mostra as categorias que emergiram no processo de entrecruzamento das análises dos quatro documentos e do quadro composto pelos 10 eixos iniciais. A primeira

⁹⁶ Anexo da tese.

coluna apresenta as categorias definidas; a segunda, os aspectos que estão interligados ao tema da categoria; a terceira, os documentos que abordam.

A categoria *formação* é apresentada nos quatro documentos: I) Como *modo de ingresso*, uma vez que assinala a formação específica na área de atuação como exigência para prestar o concurso; II) Como *modo de progressão*, no EMPM e PME, ao assegurar através de curso de formação a progressão/promoção na carreira; III) Como *incentivo*, ao garantir ao servidor o cumprimento apenas de meio turno para os que trabalham 40 horas, gratificação de 20% como incentivo para concluírem o curso superior (LOM), ao garantir licença particular e também a cada quinquênio de efetivo exercício, o professor poderá, no interesse do ensino, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses para participar do curso de qualificação profissional (PCRMPM), ao garantir concessão de auxílio (EMPM) e ao desenvolver convênios com instituições das Redes Federal, Estadual e Municipal para oferta de processos formativos, redução de carga horária e ajuda financeira de 50% da mensalidade para as graduações e pós-graduações, se a Universidade for Pública e fora do município receberá o incentivo financeiro referente às despesas de locomoção (PME); IV) *Remuneração*, ao estabelecer critérios para fixação de vencimentos, tendo como base a classe/titulação ou formação específica (PCRMPM; EMPM); V) *Titulação*, para estabelecer mudança de nível e consequentemente, obter acréscimo em sua remuneração.

As condições de trabalho se integram nos documentos, como: I) *Jornada de trabalho*, ao ser resguardada a garantia de proporção entre horas de aulas e horas de atividades, quando em sua jornada é ofertada condições adequadas ao exercício da sua função (PCRMPM/EMPM); II) *Incorporação por cargo*, quando o docente exercer o cargo em comissão de diretor de unidade escolar, obedecendo o interstício de 03 (três) anos, quando do seu retorno à as atividades do magistério, havendo disponibilidade de vagas, fica assegurado o enquadramento em carga horária de 40 horas (PCRMPM); III) *Recursos físicos e materiais*, quando garante oferecer condições dignas de trabalho, dispondo de instalações e materiais técnicos-pedagógicos, suficientes e adequados para que exerçam com eficiência e eficácia suas funções (EMPM; PME); IV) *Planejamento*, quando dispõe de período planejamento e avaliação, incluídos na carga-horária de trabalho (EMPM); V) *Remuneração*, ao garantir o cumprimento do plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos/as professores/as e a implementação Piso Nacional Salarial estabelecido (EMPM; PME).

A remuneração está interligada a: I) *Titulação*, uma vez que é utilizada como critério para fixação/ajuste de vencimentos (PCRMPM/ EMPM / PME); II) *Ao tempo de docência*, ao utilizá-lo como estímulo financeiro, 5% do vencimento básico da carreira para cada 5 anos de

efetivo exercício, a partir do 5º ano, observado o limite de trinta por cento (LOM/PCRMPM/EMPM/PME); III) a *ocupação de cargos*, com as gratificações financeiras acrescidas ao salário em caso de mudança de função, como 35% pela coordenação pedagógica de unidades escolares, 50% pela coordenação pedagógica da Rede Municipal e de 40 a 60% pelo exercício de direção ou vice-direção de unidades escolares (PCRMPM); IV) *Classes peculiares*, ao receber um acréscimo de 20% para o exercício da docência em classe de alunos/as com deficiências e 10% pelo exercício em escolar rurais, somado a 20% ofertado a título de auxílio alimentação rural (PCRMPM); V) *Progressões/promoções* quando é concedida a passagem do titular do cargo de uma classe para outra superior. O valor dos vencimentos referentes às classes da carreira do Magistério será obtido pela aplicação de coeficientes sobre o valor do vencimento básico da carreira (PCRMPM/EMPM); VI) *Auxílio por deslocamento*, quando oferece a garantia desse auxílio como vantagem para professores/as que residem distante do local de trabalho (EMPM).

A categoria *qualidade de vida* emergiu de todas as outras anteriores, uma vez que é impossível o/a professor/ ter qualidade de vida se não tiver boas condições de trabalho; se não receber uma remuneração condizente com o desenvolvimento do seu exercício profissional e da sua formação; se não lhe der condições para participar de processos formativos. Observamos que, dos quatro documentos, apenas um, o PME, apresenta preocupação com a qualidade de vida da/o professor/a da Educação Básica, ao fazer referência a sua saúde, como estratégia da meta 7, “desenvolver ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação da rede pública municipal, como condição para a melhoria da qualidade educacional” (PME, 2015, p. 92).

Podemos observar que todos esses elementos apresentados por meio das quatro categorias, perfazem as referências de carreira de um/a professor/a, ficando evidente que que ela não se constitui sozinha. A partir dessa concepção, para uma melhor compreensão de carreira docente, daremos continuidade à discussão dos dados produzidos e entrecruzamento por meio da análise documental, tendo como base o aporte teórico deste estudo.

3.1 Entrecruzamento dos dados: entre teorias e reflexões

Os dados produzidos nessa pesquisa foram analisados tomando como base o MBCD (FERREIRA, 2014; 2017; 2023). A utilização deste como referência para estas análises aponta o olhar atento da pesquisadora aos documentos legais que regulam a carreira dos/as

professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga, com vistas a identificar características do DPD, a partir dos períodos específicos da trajetória profissional.

Precisamos sinalizar a importância dessas legislações para a efetivação da profissionalização dos/as professores/as, pois foram constituídas através de lutas e mobilizações. Entretanto, precisamos destacar que, o percurso profissional também envolve aspectos subjetivos (saberes, satisfação, motivação, atratividade, identificação, bem-estar profissional) que impactam diretamente no DPD e refletem em sua carreira.

Desse modo, tornou-se impossível discutir as categorias que emergiram nessa pesquisa (formação, condições de trabalho, remuneração e qualidade de vida) isoladamente. Por exemplo, é impossível falar sobre condições de trabalho, se não fizer referência aos elementos que os influenciam, como: jornada de trabalho, incorporação por cargo, recursos físicos e materiais, planejamento, titulação, tempo de docência, ocupação de cargos, classes peculiares, progressões/promoções, auxílio por deslocamento, qualidade de vida, dentre outros. E assim, sucessivamente.

Destarte, organizar/compreender os dados, a partir do MBCD, possibilitou-nos verificar que os documentos de referência de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA atendem a legislação nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2007; 2008; 2009; 2014), através do cumprimento da LOM (1990), PME (2015), PCRMPM (2003) e EMPM (2010), garantindo exclusivamente aspectos “objetivos”, tais como: formação, progressões, promoções, avaliações, remuneração, jornada de trabalho e acréscimo dos vencimentos.

Constatamos que essas garantias, expressas na legislação municipal Itapetinguense, são apresentadas de forma fragmentada/isolada, não atendendo por completo às necessidades do/a professor/a. E isso é muito sério. Estudos como os de Oliveira (2013; 2020) e Ferreira (2023) mostraram que a ausência de uma política de carreira que contemple o DPD tem impactado as vidas profissionais e pessoais dos/as professores/as da Educação Básica.

Verificamos, por meio dos estudos de Oliveira (2013), que há uma complexidade quanto ao entendimento do termo DPD no Brasil, o que contribui para a inexistência de uma política, a partir de um delineamento conceitual. Mas precisamos demarcar que, no ano de 2023, Ferreira (2023), a partir de sua pesquisa, cujo objetivo foi analisar “como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino”, revela que estamos avançando acerca dessa compreensão, no sentido de mostrar que a amplitude do conceito extrapola à termos objetivos, como atualmente estão apresentados nos documentos legais.

Seguindo esse entendimento, Ferreira (2023) propõe que, o conceito de DPD, assim

como o de carreira é constituído por diversos elementos que estão interligados. Para Ferreira (2023, p. 73):

A melhoria de um elemento do conjunto contribui para melhoria de outros. Também a precarização ou ausência de fatores que levam a melhoria de um influenciam na debilidade e fragilidade de outros. Por exemplo: em um município que se tem 100% dos professores com nível superior, poderia se pensar que o desenvolvimento profissional dos professores é maravilhoso e que este município é super bem-sucedido e isso nem sempre será verdade, visto que este percentual são índices que nem sempre impactam em resultados maiores porque dependem de outros elementos do conjunto, como condições de trabalho. Além do mais, o DPD impacta no projeto de vida do sujeito. Então, ter, numa escola, todos os professores com título de doutorado não é sinônimo de que esta escola terá o melhor IDEB.

Fica perceptível, por meio do exemplo utilizado pela autora, que todos os elementos que compõem o DPD estão interligados; que a ascendência ou decadência de um elemento, acaba por influenciar todos os outros. Isso nos traz a lembrança sobre o que está sinalizado em alguns estudos (OLIVEIRA, 2013; GATTI, 2012), a respeito da concepção errônea que muitos governantes possuem ao investir em políticas de formação, acreditando que apenas ela contribui para a qualidade da Educação, ou seja, para melhorar os índices das políticas e/ou avaliações externas.

Nessa vertente, notamos que os quatro documentos sobre carreira (LOM/PCRM/EMPM/PME) do município de Itapetinga dão ênfase à formação como um dos principais instrumentos do desenvolvimento profissional do/a professor/a. Resultado semelhante aos estudos desenvolvidos por Oliveira (2014; 2013; 2018; 2020) e Gatti (2012), em que mostram, muitos documentos “referências” de carreira no Brasil, trazendo, em sua maioria, a formação como um dos elementos principais para a valorização da trajetória docente.

Precisamos destacar que a formação, assim como a remuneração e as condições de trabalho são elementos importantes/essenciais para a valorização, mas não são exclusivos do desenvolvimento profissional. Sobre esse entendimento Imbernón (2011, p. 46) destaca que:

A melhoria da formação ajudará no desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida.

O exemplo utilizado por Imbernón (2011) para mostrar que o termo DPD assim como carreira, perfazem de fatores que se conectam e entrelaçam, possibilita-nos refletir sobre a compreensão equivocada dos governantes acerca da remuneração. Sabemos que ela afeta

diretamente a valorização dos/as docentes no Brasil, pois representa para a classe, um elemento importante para o reconhecimento da profissão (OLIVEIRA, 2013), entretanto, esse não tem sido o único problema, outros fatores precisam ser melhorados.

Sobre esta compreensão, foi verificado por meio dos documentos analisados (PME/PCRMPM) que o município tem se esforçado para cumprir o que está expresso nas legislações nacionais, como a garantia da implementação do piso salarial, o que se configura como aspecto importante e motivacional para a permanência na carreira. Porém, mesmo sabendo que elas expressam a valorização do trabalho realizado pelos/as professores/as, há outros atravessamentos que refletem no desenvolvimento profissional, como: péssimas condições físicas das instituições escolares e a escassez de materiais; salas super lotadas; carga horária de trabalho duplicada/triplicada; problemas de saúde adquiridos pelas atividades laborais, resultado da ausência de medidas preventivas de doenças físicas e mentais; em alguns casos, a falta de liberação das atividades laborais, para o processo de formação continuada; qualidade de vida; dentre outros.

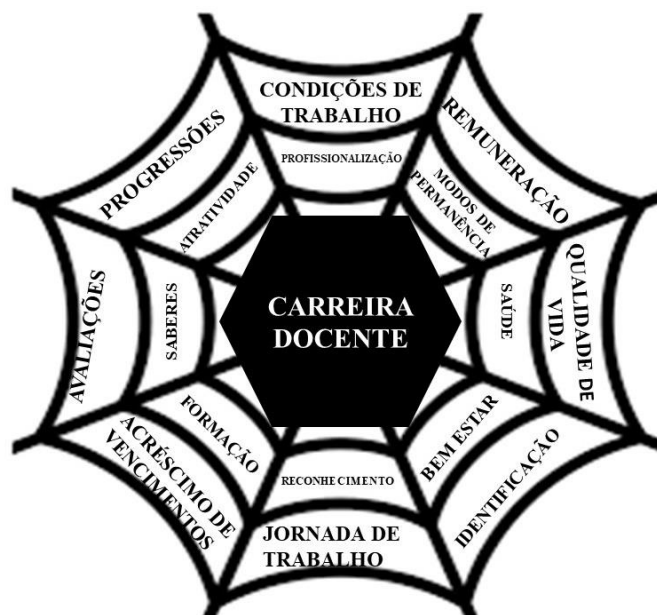
Portanto, nessa análise, destacamos a opção por não abordar os elementos que compõe a carreira como algo estanque, ou seja, isolados. Para Ferreira (2023, p. 72):

Então, não falamos só de um plano de carreira que expõe aspectos mais gerais da profissão (remuneração, formação etc.), mas de uma política de carreira que também considera as peculiaridades, por isso, olhar para o DPD na carreira do professor é importante, porque é dessa forma que estas particularidades se tornarão conhecidas.

Desse modo, torna-se relevante considerar o DPD nos documentos legais para atender as especificidades advindas de cada período da carreira e as singularidades presentes nestes períodos, pois poderá, assim, contemplar os aspectos subjetivos como aqueles relacionados à saúde, qualidade de vida e motivação para continuarem na profissão. Podemos perceber a necessidade e urgência da construção de uma visão sistêmica sobre documentos que regulam a carreira docente por meio dos estudos de Soldatelli (2011), Moura (2020) e Pereira (2020) em que mostram o adoecimento docente como uma resposta as políticas que não contemplam o professor em sua totalidade e falta de políticas para tal.

Percebemos, com base nos diferentes estudos e no desenvolvimento da análise, que a carreira é como “uma teia”, conforme ilustrada na figura a seguir.

Figura 1 – Elementos subjetivos e objetivos que perfazem a carreira docente



Fonte - Elaborado pela autora, a partir da análise dos dados, 2022

A teia apresentada mostra que não é possível conceber a carreira como algo isolado. Observem que os elementos presentes nas dimensões dos fios estão interligados a carreira docente. Se um fio se romper, independente da dimensão que esteja localizado, haverá um impacto no DPD e, conseqüentemente, na carreira.

Os resultados dos estudos de Ferreira (2023) desenvolvido a partir da análise de questionários respondidos por 182 professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA revelou que o impacto negativo em algum dos elementos que compõe a carreira reflete consideravelmente na vida pessoal dos/as professores/as. A autora elucida que o reflexo desenvolvido por alguma ruptura de elementos provoca não só o adoecimento físico, mas o adoecimento mental.

Segundo as pesquisadoras Ferreira (2023) e Almeida (2020) o adoecimento mental influencia no DPD e traz graves implicações para a carreira desse/a profissional, pois “se a saúde mental do docente estiver comprometida, se o seu estado emocional/psicológico estiver desequilibrado, será difícil para este sujeito ter continuidade no desenvolvimento do seu trabalho, interagir, estudar e evoluir enquanto profissional” (MOURA, 2020, p. 142). E tudo isso pode ser provocado pela ausência de qualidade de vida que deve estar integrada aos outros elementos que perfazem a carreira.

Ainda é importante ponderar que apenas o PME (2015) apresenta indícios para a garantia de ações efetivas direcionadas à prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação da rede pública municipal de

Itapetinga. É válido salientar que não identificamos nos documentos aspectos que estivessem relacionados à atratividade da carreira, ao bem-estar, aos modos de permanência, aos saberes, a identificação, aos atendimentos específicos individuais de cada professor/a, com vistas a atender as características de cada período da carreira, conforme propõe o MBCD (FERREIRA, 2014; 2017; 2023).

Almeida (2020) realizou uma pesquisa em que analisava estes mesmos documentos (LOM, 1990; PME, 2015; PCRMPM, 2003; EMPM, 2010) e constatou que “as condições de trabalho do professor são delimitadas por instrumentos jurídicos basilares da educação fundamentados por meio de políticas públicas do sistema educacional brasileiro” (ALMEIDA, 2020, p. 128). De acordo com a autora, tanto no âmbito municipal, quanto nacional, as garantias ao trabalho docente expressas nos documentos legais, possuem resultados diferentes na prática, daqueles que são instituídos em lei. Os seus resultados ainda mostraram que a organização da carreira do magistério público de Itapetinga-BA, através do Planos de Carreira e Remuneração, foi consolidada nos termos da Lei, entretanto, a falta de reformulação do plano indica uma despreocupação em apresentar atualizações de aspectos que se referem a trajetória profissional do professor/a. Do mesmo modo, destacou que as vantagens asseguradas ao professor nesses documentos que regulam a carreira do município, apresentam-se como estímulo para melhoria na remuneração e permanência na carreira do magistério e que as condições de trabalho docente estão intrinsecamente relacionadas ao seu desenvolvimento profissional.

Destarte, os dados produzidos por meio dessa análise documental nos permitiram perceber que tratar apenas de aspectos de progressões, promoções, remuneração, formação, não é o bastante como referências de carreira, é necessário pensar em políticas de carreira que atendam aos/as professores/as. Contemplar o/a professor/a em sua singularidade torna-se urgente, a preocupação com a qualidade de vida em toda a carreira deve ser alvo das agendas estatais. Um/a docente frustrado com o não cumprimento de alguns dos elementos apresentados nesse estudo, não terá motivação para desenvolver um bom trabalho.

Enfim, verificamos que, por meio dos documentos analisados, é possível conhecer apenas aspectos de alguns elementos referentes a carreira docente, mas não o Desenvolvimento Profissional do/a professor/a. É através de políticas amplas e integradas que contemplem o desenvolvimento profissional do/a professor/a por períodos da carreira que as individualidades/singularidades deste profissional serão visibilizadas, conforme propõe o MBCD (FERREIRA, 2014; 2017; 2023).

Considerações Finais

A partir dos estudos teóricos e dos dados produzidos por meio da análise documental, foi possível identificar que as políticas que regulam a carreira docente do município de Itapeitinga, tem atendido a legislação nacional, a partir do cumprimento do PCRMPM, do EMPM e do Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Porém, é válido destacar que uma carreira de professores/as não é feita apenas de formação, remuneração, condições de trabalho e qualidade de vida, mas de profissionalidades, saberes, dentre outros. Desse modo, os documentos atendem a legislação, como já sinalizado, mas não atendem aspectos mais específicos da carreira, pois ela é muito mais ampla que um estatuto, um plano de cargos, uma lei orgânica e um plano municipal. A carreira abarcar planos estratégicos de construção e mobilização de saberes, de partilhas, de satisfação, modos de dar continuidade aos estudos, modos de permanência e sucesso, busca pelo bem-estar, equilíbrio emocional e espiritual, entre outros.

Os documentos foram analisados tomando como base o MBCD e foi perceptível que estes não abarcam características da carreira expostas neste modelo que equilibra aspectos objetivos e subjetivos. Isso nos impediu de analisar aspectos como saberes, satisfação, atratividade, identificação, bem-estar profissional, entre outros. A proposta do modelo é demonstrar que o conhecimento dessas características do DPD, por períodos da carreira, tende a possibilitar melhorias no atendimento das necessidades do/a professor/a e a construção de políticas públicas específicas e integradas.

Constatamos que os documentos analisados precisam avançar e progredir, visando a docência como profissão complexa que, portanto, necessita ser atendida em suas particularidades e que o MBCD é um caminho para tal. Através deste estudo, chamamos a atenção do poder público para assumir sua responsabilidade, pois o professor como categoria profissional clama por uma política que atenda as especificidades da sua carreira.

Referências

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3 ed.

Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 147-170.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 303-353.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. *E-book*, 2020, p. 297-306.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Exame do Modelo Brasileiro de carreira docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 51-62, 2022. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61235>. Acesso em: 22. jun. 2022.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Ana Paula de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Periferia**, vol. 11, núm. 2, 2019. pp. 404-423. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39126>. Acesso: 07 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.494%2C%20DE%2020%20DE%20JUNHO%20DE%202007.&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Brasil: Câmara Legislativa [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasil: Câmara Legislativa [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014.

BRASIL. Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016. Institui a Rede de Assistência Técnica dos Plano de Carreira e Remuneração. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, nº 89, 11 de maio de 2016, p. 38. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Legislacoes/portaria_387_2016_rede_PCR.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Pt: Porto Editora, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Uma política de estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**. Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf. Acesso em: 20. abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649>. Acesso: 12 abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33.

DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreira**: uma proposta para repensar a gestão de pessoas São Paulo. Atlas, 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 21 maio 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11. jul. 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07

set. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 2, n. 3, set.-dez. 2021. p. 55-77. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo-Planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 185-197, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/178>. Acesso em: 30 abr. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 31-61.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ITAPETINGA-BA. **Lei Orgânica do Município**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do município de Itapetinga-BA. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA, 05 de abril de 1990. 53p.

ITAPETINGA-BA. **Lei Municipal nº 941, de 18 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA, 18 dez. 2003. 18 p.

ITAPETINGA-BA. **Lei Municipal nº 1.101, de 02 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Itapetinga-BA e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA. 22 de dezembro de 2010. 33 p.

ITAPETINGA- BA. **Lei Municipal nº 1.275, de 22 de junho de 2015**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década. Gabinete do Prefeito. Itapetinga-BA, 2015. 112 p.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**, v. 27, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 20 maio. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 29 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>. Acesso: 01 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso: 12 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020b.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora. 2010.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso: 16 abr. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9,

p. 587-610, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SODALTELLI, Rosângela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, CARLOS. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ARTIGO 2

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO PERÍODO DE EXAMINAÇÃO DO MODELO BRASILEIRO DE CARREIRA DOCENTE

Andreia Cristina Freitas Barreto

Resumo: Neste artigo, objetivamos conhecer as características do período de Examinação que compõe o Modelo Brasileiro de Carreira Docente e seus desdobramentos no ensino. Assim, esta investigação se configura como qualitativa, desenvolvida a partir de inspirações etnográficas, com a utilização de dois instrumentos de produção dos dados: questionário e observação da prática pedagógica. Os/as colaboradores/as deste estudo foram três professores/as que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, que estavam no período de Examinação do Modelo Brasileiro, sendo duas mulheres e um homem. Os dados produzidos foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram que a Examinação é um dos períodos mais críticos da carreira docente e que precisa urgentemente da atenção do poder público; revelaram que, as características sentimentais-emocionais são mais de ordem negativa, como: estresse, cansaço, frustração, ansiedade, adoecimento e mental. Verificamos, por meio da observação da prática pedagógica, que as ações, em sala de aula, dos/as docentes desse período da carreira, demarcam “aspectos da experiência” e essa é uma característica importante que faz a diferença na carreira e contribui para o desenvolvimento profissional. Constatamos que as características do período de Examinação, identificadas por meio das análises possuem desdobramentos direto no ensino e que tem ocorrido por meio das escolhas que os/as docentes fazem para desenvolver suas práticas. Todos esses desdobramentos, impactam diretamente no desenvolvimento profissional do/a professor/as, pois estão relacionados com as diversas características que são de ordem pessoal e profissional, sendo totalmente vinculadas à aspectos da carreira como as políticas de oferta, de acesso, de melhoria, de formação, de condições de trabalho, dentre outras.

Palavras-chave: Modelo Brasileiro de Carreira Docente; Período de Examinação; Professores/as da Educação Básica.

1. Considerações Iniciais

O Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) (FERREIRA, 2014; 2017; 2023), ainda que de forma tímida, vem ganhando destaque no Brasil por meio de pesquisas desenvolvidas a nível de graduação e Pós-graduação (mestrado e doutorado) em diferentes estados do Brasil (BARRETO, 2022). Inspirado em modelos europeus como os de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), é composto por cinco períodos da trajetória profissional docente que vai desde a etapa de iniciação até a finalização⁹⁷.

A autora Lúcia Gracia Ferreira, tendo como base os resultados dos seus estudos

⁹⁷ São eles: iniciação, estabilização, variação, examinação, serenidade e finalização.

desenvolvidos em 2014 e 2023, mostrou que a docência é uma profissão bem diferente das outras, pois possui características próprias e que nenhum/a professor/a percorre esse caminho igual ao outro, tendo em vista que as etapas da carreira não são fixas e variam muito de professor/a para professor/a, conforme suas histórias de vida e trajetórias pessoais-profissionais.

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) está sempre sendo influenciado por diversos fatores e atravessado por diversos elementos e variáveis, principalmente, por ser um conceito amplo, polissêmico e permeado por diferentes perspectivas. Conforme Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional não é algo equilibrado, uma vez que o/a professor/a passa por momentos de equilíbrios, desequilíbrios e que as mudanças vitais do/a docente e acontecimentos externos da profissão interferem na maneira destes docentes vivenciarem a carreira.

Assim, na busca pelo respeito as diversas questões que perpassam a trajetória profissional e para atender especificidades no âmbito brasileiro, uma vez que, a regionalidade do país produz diversidades, é que o DPD, influenciado fatores, como: gêneros; tipos de escola públicas ou privadas; a situação laboral, se é efetivo, contratado ou uberizado⁹⁸; as relações externas e outros – é aqui estudado (FERREIRA; 2014; 2017; 2020). Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa, a partir do paradigma fenomenológico (TRIVIÑOS, 1987), com características e estratégias do tipo etnográficas de investigação (ANDRÉ, 2013; AMADO; SILVA, 2017).

Para responder ao objetivo - conhecer as características do período de Exame que compõe o Modelo Brasileiro e seus desdobramentos no ensino - utilizamos como instrumentos de produção de dados o questionário e a observação da prática pedagógica. A técnica da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2010) foi selecionada para analisar os dados por entender que contemplaria melhor as produções alcançadas por meio dos questionários e das observações dos/as três professores/as colaboradores/as da pesquisa que estavam no período de Exame.

O período da carreira – exame – aqui escolhido, teve como principal motivação a minha experiência como professora formadora, junto a professores/as da Educação Básica na quarta etapa do MBCD, cuja trajetória docente refletia aspectos de vários fatores de influências que constituíam o seu perfil pessoal-profissional. Dessa forma, percebi que estes docentes vivenciavam conflitos que ora se configuravam como negativo, enfraquecendo, ora como positivo, fortalecendo, o exercício docente, refletidos na carreira.

⁹⁸ Este termo atende a uma demanda atual, que perpassa também as variáveis sinalizadas por Ferreira (2014), mas que não foi citado por ela, por ser inclusive, um termo que vem sendo usual no Brasil a partir do cenário Pós-Golpe de 2016.

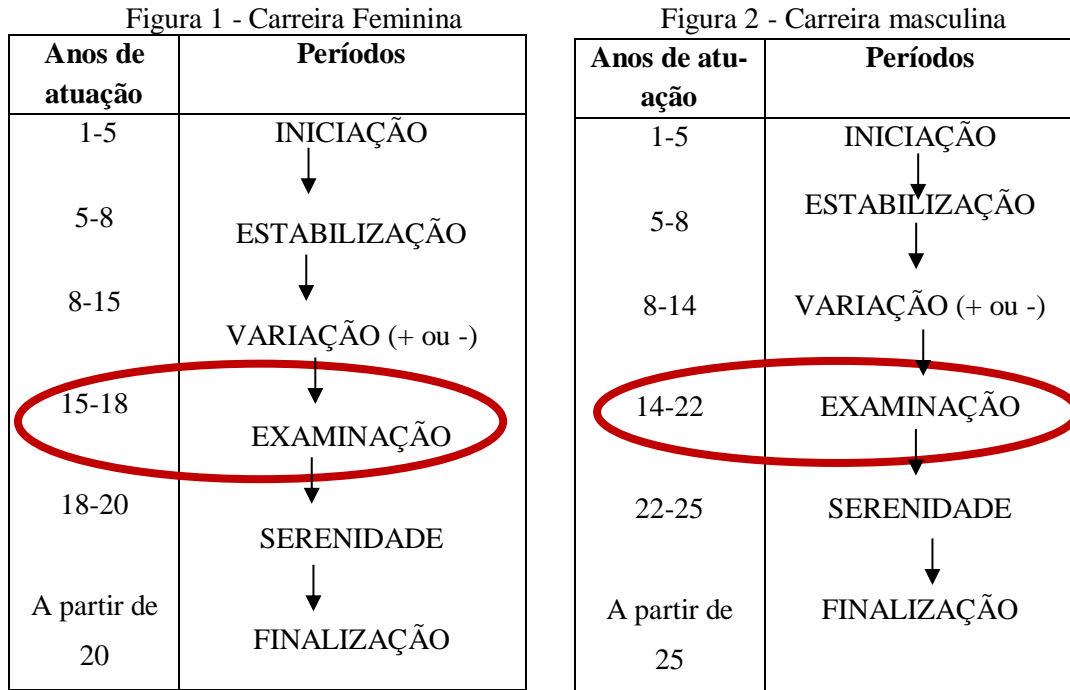
2. Carreira docente: a etapa de examinação

Os estudos sobre carreira docente, advindos de modelos internacionais como os de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), marcam a significativa contribuição para compreensão da necessidade de pensarmos uma carreira para professores/as da Educação Básica brasileira. Sobre isso, percebemos, no âmbito da literatura, avanços que nos possibilitam dialogar com domínio teórico e conceitual sobre o tema, considerando as peculiaridades do nosso país.

Destacamos que, na Suíça, Huberman (1992) realizou um estudo com professores/as que atuavam no ensino secundário, sobre o seu ciclo de vida profissional, e Gonçalves (1992), em Portugal, realizou com professores/as do ensino primário. No Brasil, o Desenvolvimento Profissional e a carreira docente tem sido foco das investigações de Ferreira (2014; 2023), pesquisadora brasileira, autora do MBCD, que tem como colaboradores os professores da Educação Básica. Os três autores descreveram a carreira docente a partir de fases, etapas e períodos (respectivamente), apontando diferenças relacionadas aos sexos, conforme já sinalizado. Salientamos que Ferreira (2014; 2023) ratifica os estudos de Huberman e Gonçalves, apontando especificidades brasileira que colaboram para a construção de políticas de carreira a partir da realidade do nosso país.

Nesta perspectiva, a professora Lúcia Gracia Ferreira, no processo de seu doutoramento em Educação, realizado na Universidade Federal de São Carlos, ensaiou o Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD). A autora (FERREIRA, 2014) apresenta como motivações para o desenho do MBCD, principalmente, os resultados de sua pesquisa empírica e os vários estudos sobre desenvolvimento profissional de professores/as, desenvolvidos no Brasil.

A seguir, por meio das figuras 1 e 2, apresentaremos o MBCD, por gênero, conforme proposto pela autora brasileira.



Fonte - Ferreira (2023)

A autora apresenta, nas figuras 1 e 2, seis períodos da carreira: iniciação, estabilização, variação, examinação, serenidade e finalização. Apesar de serem as mesmas etapas para professores e professoras, a duração delas (apesar de não serem fixas) diverge a partir da etapa de variação e se estende até à finalização. Ainda, podemos afirmar que nesse percurso há características que são predominantes em determinados períodos da carreira docente e fazem referências tanto a questões profissionais quanto pessoais que refletem de maneira direta ou indireta no trabalho docente.

O período de Examinação (15-18 anos para professoras, 14-22 anos para professores), elemento principal deste estudo, em conformidade com Ferreira (2014; 2023), refere-se a etapa do meio da carreira, sendo marcada por realizações positivas e/ou negativas. A autora, a partir de Huberman (1992), afirma que homens e mulheres se examinam de forma diferente e que os professores do sexo masculino, além de passar mais tempo nessa etapa tem suas referências mais ligadas aos aspectos negativos que positivos.

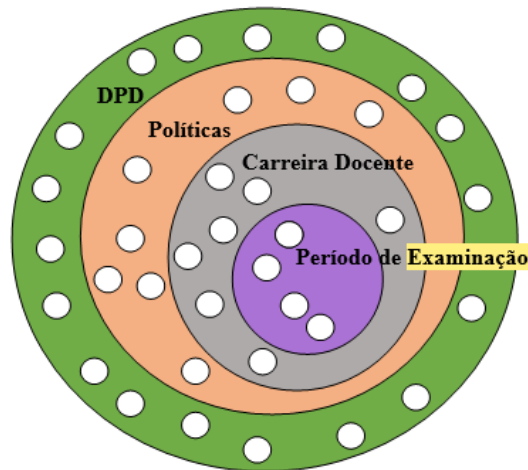
O estudo desenvolvido por Barreto (2022) com professores/as da Educação Básica que estavam no período de Examinação do MBCD, mostrou que esta fase da carreira é reflexo de diversos fatores que impactam diretamente nas práticas pedagógicas, dentre eles estão: as histórias de vida, as políticas educacionais e de (des)valorização da carreira, o salário, as precariedades no trabalho, a indisciplina dos/as alunos/as, a situação crítica das aprendizagens e, também, as formas de estruturas e gestão da escola.

De acordo com Barreto (2022) os/as professores/as vivenciam a carreira de forma singular, pois, existem características específicas de cada fase que são experienciadas e devem ser valorizadas pelo/a pesquisador/a no âmbito do processo da investigação. Nesse sentido, é preciso compreendermos que a trajetória de professores/as da Educação Básica não está vinculada apenas às formações, experiências, mas aos contextos socio-históricos, políticos e econômicos de desenvolvimento profissional que interferem de maneira direta na qualidade da prática docente.

Ante ao exposto, Ferreira (2023) afirma que o Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as precisa ser percebido não como algo isolado, mas como um conjunto, uma vez que engloba aspectos como: políticas e contextos, reflexão, profissionalismo, conhecimento, aprendizagens, condições de trabalho, autoformação, formação continuada, formação inicial, a própria carreira profissional, história de vida, experiência e historicidade do indivíduo, perspectivas individuais e coletivas, as crenças e perspectivas emocionais, entre outros.

Para uma melhor compreensão, acerca do DPD como conjunto e do lugar do período de “Examinação”, apresentaremos a seguir a Figura 3, elaborada por Ferreira (2023).

Figura 3 - O Desenvolvimento Profissional Docente como conjunto (Período de exame do MBCD)



Fonte - Ferreira (2023, p. 71)

O DPD pode ser visualizado na figura como um conjunto, o maior, e que ele é abrangente, englobando vários outros conjuntos e elementos que se ligam e dialogam, influenciando e sendo influenciado. Para a autora, as políticas, como modos de organização e diretrizes de uma sociedade, aparecem como constituindo o conjunto subsequente e que inclui a carreira como elemento que é legitimado pelas políticas. Para Ferreira (2023, p. 71) “a carreira docente

tem a ver com aquilo que é próprio da profissão de professor, que precisa ser atendida levando em consideração características e condições necessárias para/no exercício profissional”.

Sobre o conjunto Ferreira (2023, p. 72) sinaliza que:

A proposta de estudar o DPD na carreira (proposta por autores como HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992; FERREIRA, 2014 entre outros), considerando fases/etapas/períodos por tempo de atuação, leva-nos ao próximo conjunto (micro), pois dentre os períodos da carreira proposto por Ferreira (2014) está o de avaliação (se refere ao meio da carreira). Temos um conjunto que parte do macro para o micro, sendo: DPD, Políticas, Carreira docente e Período de Avaliação. Este último não é um elemento isolado, ele depende dos anteriores que o sustentam, influenciam e legitimam; outros elementos (bolinhas brancas) presentes em todos os conjuntos, também o influencia. O DPD integra, não isola.

Nesta perspectiva, o período de Avaliação é um “micro integrante” de um conjunto maior, e, assim como, qualquer outro período da trajetória profissional, é influenciado e legitimado por elementos que abarcam outras dimensões, como o DPD, a política e a carreira. Desse modo, é impossível fazer referência a esse período sem abordar outros elementos que o influenciam. Então, o/a professor que se encontra no período de Avaliação carrega características específicas/particulares que estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento profissional que deve ser orientado por políticas coerentes.

Destarte, precisamos dar atenção ao período de Avaliação (meio da carreira) e contemplar as suas singularidades, isso significa respeitar o/a profissional, a partir do seu desenvolvimento.

3 Da invisibilidade ao protagonismo: o período de Avaliação do MBCD

Os estudos desenvolvidos por Ferreira (2023), assim como o de Huberman (1992) e Gonçalves (1992) mostraram que mesmo considerando as particularidades de cada período da carreira, os modelos não são permanentes, uma vez que, assim como qualquer outra profissão, a docência precisa acompanhar as mudanças do tempo. De acordo com Ferreira (2023), os modelos de carreira docente, precisam estar abertos para a inserção de dados de novas pesquisas.

É importante salientar que, para adentrar neste campo de investigação foi preciso considerar não apenas o período de Avaliação do MBCD, mas o conjunto maior, o qual a carreira se integra como um dos elementos principais, o DPD (FERREIRA, 2014; 2023). Assim, os dados produzidos a partir do questionário (adaptado de Ferreira (2023) e dos registros da

observação⁹⁹ da prática pedagógica de três professores/as que se encontravam no período de Exame, possibilitaram emergir duas categorias de análises: 1- Entre o ser e o sofrer; 2 – Entre o ser o ter.

3.1 Entre o ser e o sofrer

Para Huberman (1992) e Ferreira (2023), o período de Exame é uma etapa da trajetória profissional cheia de dúvidas e questionamentos que, em sua maioria, foram desencadeadas por meio de situações virtuosas ou conflituosas, provocando encanto ou desencanto com a docência.

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram professores/as que atuam na Educação Básica, sendo duas mulheres e um homem que estavam no período de Exame do MBCD (Quadro 1). Com o objetivo de atendermos aos princípios éticos da pesquisa, foi sugerido aos professores/as que escolhessem pseudônimos com vistas à preservação de sua identidade no processo da investigação.

Quadro 1 - Perfil dos/as participantes da pesquisa

Colaborador/a da pesquisa	Bemi	Iuminada	Sedentarismo
Tempo de docência	18 anos	18 anos	22 anos
Disciplina que leciona	Língua Portuguesa	Ciências e Artes	Educação Física
Situação funcional/ Carga horária de trabalho	Efetiva 20 horas	Efetiva 40 horas	Efetivo 40 horas

Fonte - Dados da pesquisa (2022)

A questão de gênero feminino no Brasil sempre foi uma característica da docência (OLIVEIRA, 2021), não necessariamente deste período, conforme mostra os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2022), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que 79% dos docentes da Educação Básica no Brasil, são mulheres, sendo predominante em todos os níveis de ensino.

Segundo Oliveira (2021, p. 21) “a divisão de gênero é talvez a maior segmentação que

⁹⁹A palavra “Observação” quando utilizada para se referir às observações da prática pedagógica dos/as professores/as, serão apresentadas no texto da seguinte forma: O-Bemi, para se referir as observações da professora Bemi; O-Sedentarismo, para se referir as observações do professor Sedentarismo e O-Iuminada, para se referir as observações de Iuminada.

historicamente marca a profissão docente, não só no Brasil, e exerce importante influência na identidade desses profissionais, apesar de presente em muitas profissões”. Compreendemos, com base nos aspectos históricos, sociais e econômicos que a feminização da docência, está muito relacionada a expansão dos cursos de formação para o magistério, uma vez que se tornou a “porta de entrada” de muitas mulheres para o mercado de trabalho.

A partir dos anos de atuação na docência é possível identificar características que demarcam o período de Exatinação. Para Huberman (1992) essa etapa da trajetória profissional é sempre o momento em que professores e professoras se autoexaminam, refletem e fazem um balanço sobre a sua carreira. Assim como os estudos de Huberman (1992) e Ferreira (2023), percebemos que a fase de autoexatinação é maior para homens e menor para mulheres. Verificamos que, apesar de Sedentarismo ter um tempo maior de atuação em relação as duas professoras colaboradoras da pesquisa, ainda se mostra em processo de autoexatinação, como fica constatado por meio da apresentação dos dados na figura 2, ao dizer que se encontra satisfeito com a docência, mas não quer continuar na carreira docente.

Sobre a indecisão de Sedentarismo, é possível compreendê-lo, já que, com base nos resultados da pesquisa de Ferreira (2023) tal comportamento se apresenta como uma possível avaliação do que se quer e não se quer, sem de fato definir, mas examinar mais e mais. A autora explica que esse é um momento em que o/a docente está mais vulnerável e que a influência dos diversos contextos (políticos, econômicos, sociais, culturais, pessoais, saúde, as condições de trabalho, dentre outros) fazem com que esse/a professor/a, ora esteja motivado, ora desmotivado com a docência.

A situação profissional, no que tange ao vínculo empregatício, reflete bastante no DPD do/a professor/a (OLIVEIRA, 2020; 2021; OLIVEIRA; PEREIRA-JÚNIOR, 2016). Ser efetivo ou estar contratado são duas situações bem distintas, mas comuns nas esferas municipais e estaduais. Os contratados atuam por meio de vínculo precário de trabalho por um tempo determinado, já os efetivos, aqueles que lograram aprovação em concurso público, possuem estabilidade no trabalho. Sobre essa comparação Oliveira (2021, p. 13-14) afirma que:

A segmentação entre professores efetivos e professores contratados é provavelmente a mais incômoda de todas as situações vividas pelo corpo profissional, pois ela institui hierarquias informais, já que os efetivos são mais pertencentes à escola que os contratados e, por isso, se sentem mais donos da instituição. Ela também repercute em disparidades no tocante à participação na gestão escolar e nas decisões sobre o destino dos estudantes.

Para Ferreira (2023), nessa etapa, observamos um número reduzido de professores/as contratados/as e que essa situação decorre devido a rotatividade dos/as profissionais

temporários que, pela situação - ora empregados, ora desempregados -, muitas vezes, optam por atuar em outras áreas que proporcionam uma maior segurança na trajetória profissional.

Em relação a jornada de trabalho, acreditamos, tendo como base os estudos de Ferreira (2023) e os resultados do Censo Escolar (BRASIL, 2022), percebemos que esta não se configura como uma especificidade de algum período da carreira. Segundo Ferreira (2023), atuar 40 horas de trabalho é uma característica de todas as fases da carreira, que “se trata de uma escolha ou necessidade pessoal ou profissional [...] o trabalho com uma jornada mais ampliada, colabora com a renda familiar, assim como contribui para o aparecimento de doenças ocupacionais e/ou emocionais” (FERREIRA, 2023, p. 167). Isso pode ser constatado, também, ao visualizarmos a figura 4, que apresenta algumas características (positivas e negativas) que são respostas a diversos atravessamentos que impactam a carreira do/a professor/a da Educação Básica.

Quanto a formação em nível superior (Figura 4), esta se configura como uma tendência dos/as professores/as que estão nos diferentes períodos da carreira, já que tiveram acesso às políticas de formação desenvolvidas no governo Lulista (2003-2016). Segundo Dourado (2016), a Política Nacional de Formação de Professores foi um dos mecanismos mais completos a nível de legislação sobre a valorização de professores/as, pois apresenta ações de formação inicial e continuada que estimulam o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Figura 4 - Aspectos pessoais-profissionais



Fonte - Dados da pesquisa (2022)

A “satisfação” é uma característica muito pessoal e se configura como um sentimento necessário para o desenvolvimento profissional. As definições de satisfação do/a professor/a encontradas na literatura estão vinculadas a um estado positivo emocional que influencia no desempenho do/a docente e tem repercussão direta no processo ensino-aprendizagem (SOARES, 2020; FURTADO; MEDEIROS, 2019).

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento da satisfação do/a professor/a está diretamente relacionado a alguns contextos, como: econômicos, institucionais, pedagógicos, relacionais, políticos, sociais, pessoais e de saúde (OLIVEIRA, 2021; SOARES, 2020; FURTADO; MEDEIROS, 2019; OLIVEIRA; PEREIRA-JÚNIOR, 2016). Desse modo, quando há frustração acerca de algum desses elementos que perfazem o DPD, reverberam no desenvolvimento de emoções negativas, como ansiedade e frustração, citadas pelos três colaboradores/as da pesquisa.

Estudos realizados em diferentes regiões do Brasil têm mostrado que a docência vem se constituindo como uma profissão produtora de adoecimento (FERREIRA, 2023; PEREIRA, 2020; FERREIRA-COSTA; PEDRO-SILVA, 2020; MOURA, 2020; OLIVEIRA; PEREIRA-JUNIOR, 2016; SODALTELLI, 2011). Os resultados dessas pesquisas revelam que a frustração

e a ansiedade são provocadas, principalmente, pela jornada de trabalho, reestruturação do trabalho docente, salário indigno e o descumprimento de políticas públicas direcionadas às condições laborais.

Desse modo, verificamos que a frustração e a ansiedade são características do período de Exatinação, sendo responsáveis, muitas vezes, por desencadear crises que, quando não tratadas, tendem a permanecer até o final da carreira. Convém lembrar que o cansaço sinalizado por Bem, Sedentarismo e Iluminada, não se refere apenas como uma condição desse período, mas, também, como fruto das emoções (frustração/ansiedade) vivenciados por eles/as. Assim, Ferreira (2023, p. 174) destaca que apesar do cansaço “ser uma condição, pode ser oriundo, muitas vezes, das demandas sentimentais-emocionais, do trabalho desenvolvido e suas condições e dos desafios enfrentados na prática docente”, como foi constatado nas observações da prática pedagógica dos/as três professores/as, apresentadas a seguir:

Na aula anterior o professor tinha solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre os tipos de esportes desenvolvidos na cidade de Itapetinga. Entre os 34 alunos/as presentes, apenas 2 alunas tinham levado. O professor falou com a turma que estava decepcionado que aquela aula seria para as apresentações, que ele estava cansado, uma vez que os alunos não tinham responsabilidade (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 25 de julho de 2022).

A professora por várias vezes pediu silêncio à turma. Uma aluna, aparentando ter 18 anos, iniciou uma discussão com um colega, os outros começaram a gritar. A professora, pediu que a aluna se retirasse da sala e a encaminhou para o SOE (Serviço de Orientação Educacional), quando retornou, avisou aos demais que ficassem ali apenas os interessados (Bem, trecho extraído do diário de campo, 28 de julho de 2022, grifo nosso).

Ao observar que os alunos estavam jogando “Uno”, pediu o jogo e falou que na sala de aula não era permitido, o aluno falou rapidamente, “se o uno não pode ficar na aula, também não posso”. A professora encaminhou o aluno ao Serviço de Orientação Educacional, ao retornar, falou com os alunos que precisava de respeito (Iluminada, trecho do diário de campo, 03 de agosto de 2022).

Percebemos que as práticas reverberam e ratificam características já apresentadas desse período, materializando no ensino. A indisciplina, além de se fazer presente no período de observação da prática pedagógica, também foi sinalizada pelos/as professores/as no questionário como um dos principais desafios das práticas na contemporaneidade acompanhada de relação família-escola e dificuldades de aprendizagens.

Sabemos que a indisciplina tem se tornado um dos principais obstáculos para a realização do trabalho pedagógico (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018). É válido considerar nesta pesquisa que, como o público-alvo é de adolescentes, a indisciplina torna-se mais evidente. Entretanto, a falta de interesse dos/as alunos/as em relação aos conteúdos trabalhados na sala de aula, associada a obrigatoriedade (por parte dos pais) de frequentar a escola (com o intuito de receber

auxílio do governo, como é o caso do Bolsa Presença¹⁰⁰), refletem no comportamento os/as alunos/as.

Nesse sentido, a indisciplina, também somada as dificuldades de aprendizagens e a ausência da família na escola (Figura 4), constitui-se como desafios para a prática pedagógica, segundo os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. Sabemos que a parceria da família é essencial para a formação do/a estudante e do/a seu rendimento. A seguir, apresentamos um trecho do diário de bordo, referente às aulas de Bemi e Sedentarismo que demarcam essa ausência:

“Gente, o plantão é a noite, os pais ou responsáveis que trabalham durante o dia, poderiam fazer um esforço para comparecer, não conheço praticamente ninguém da família de vocês”. (Bemi, trecho do diário de campo, 01 de setembro de 2022, grifo nosso).

O professor explicou que antes era mais tranquilo, não tinha tanta violência, pois as famílias acompanhavam de perto. “Acredita que tem alunos que estão aqui há 2 anos e que nunca conheci um responsável?” (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 22 de agosto de 2022, grifo nosso).

Percebemos que é impossível a escola assumir o papel da família, ambas desenvolvem papéis diferentes e de extrema relevância na sociedade e na vida dos/as alunos/as. Segundo Ferreira (2023, p. 139) “o envolvimento da família com a escola tende a promover o fortalecimento dos espaços democráticos seja de socialização e/ou de trabalho/estudo e contribuir para a construção de relações harmoniosas capazes de incidir, positivamente, no processo de aprendizagem dos alunos”. A parceria família-escola abre possibilidades de diálogo, de realizações e de perspectivar mudanças.

Essas situações somadas a violência verbal e moral provocam esgotamento físico e mental, contribuem para um aumento do quadro de “mal-estar docente”, pois impacta diretamente na saúde desses/as profissionais (PEREIRA, 2020; MOURA, 2020; OLIVEIRA; MÜLLER, 2018). Sabemos que a violência nas escolas não é um fenômeno novo, mas tem ganhado destaque na mídia na atualidade, afirma Faustino (2017). O autor mostra que tem sido cada vez mais recorrente na sociedade hodierna, brigas nos interiores das escolas e que, muitas vezes, o/a professor/a tem sido alvo de agressões ou mesmo de morte.

Dentre os três participantes da pesquisa, apenas a professora Bemi relatou que já recebeu um soco no peito quando foi separar uma briga entre duas alunas. Essas situações violentas refletem a falta de respeito do/a aluno/a com o/a professor/a e aluno/a com aluno/a, fazem com

¹⁰⁰ O programa está vinculado à assiduidade do/a estudante nas aulas, concede R\$ 150,00 por mês, acrescido de R\$ 50,00, a partir do/a segundo/a filho/a matriculado/a.

que os/as docentes se sintam vulneráveis na sala de aula, como foi observado na aula do professor Sedentarismo e Bemí:

O aluno, ficou muito nervoso e jogou o caderno na cabeça da colega. Nesse momento, todos os/as alunos/as olharam para mim, o professor, rapidamente, encaminhou os alunos ao SOE-Serviço de Orientação Educacional. Quando retornou, me falou que está difícil lecionar dessa forma, que ele já sabe o que pode falar, que precisava ter cuidado, pois nunca se sabe qual será o comportamento do aluno (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 15 de agosto de 2022, grifo nosso).

No término da aula, a professora me falou que fica triste com o comportamento dos alunos e me perguntou o que eu estava achando das observações. Me disse que preferia que eu estivesse observando a turma de terça-feira, pois é mais tranquila (Bemí, trecho extraído do diário de campo, 01 de setembro de 2022, grifo nosso).

Percebemos, por meio da observação da prática pedagógica dos participantes da pesquisa que a “experiência” é um aspecto que demarca o período de Exatinação, sinalizado, principalmente, na narrativa de Sedentarismo ao dizer que “já sabe o que pode falar”. Verificamos que são professores/as seguros dos conteúdos e de suas decisões, pois conseguem prever situações, evitar sansões e repercussões frente às diferentes situações. Entretanto, as interações, em sua maioria, têm sido tensas e que pequenos conflitos podem concretizar em agressões verbais ou físicas entre.

Para além disso, os dados mostraram que os/as três colaboradores/as da pesquisa já se afastaram do trabalho, em períodos diferentes e curtos (duração média de 1 a 3 semanas) em decorrência do estresse e, por conta dessa condição, desenvolveram doenças como Labirintite e pressão alta (figura 5). Esses diagnósticos reverberam como influência negativa na profissão docente. É válido destacar que o estresse não se configura como um aspecto específico do período de Exatinação, mas se faz presente em todos os outros períodos que compõe a carreira (FERREIRA, 2023).

Estes dados dialogam com o resultado da pesquisa de Pereira (2021), realizada na cidade de Patos em Minas Gerais (MG), que mostrou o estresse como uma das principais causas de afastamento de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2018 a 2019. Ferreira (2023, p. 145-146) conceitua o estresse como:

Uma situação fisiológico-emocional que pode ter como causa e como consequência o cansaço. Essa exatidão física ou emocional, caracterizada como estresse, é oriunda de alguma situação de sofrimento, doença ou outros, que pode levar a inaptidão do professor desenvolver sua função. O cansaço e o estresse podem até passar despercebidos pelos trabalhadores e pelas políticas educacionais por se manifestar na vida cotidiana, mas se apresentam como fatores de risco a saúde psicológica e física das pessoas.

Notamos que a invisibilização do cansaço, assim como do estresse, pode afetar

significamente a saúde mental e física dos/as docentes, impactando definitivamente em seu DPD e, conseqüentemente, na carreira, pois, “se a saúde mental do docente estiver comprometida, se o seu estado emocional/psicológico estiver desequilibrado, será difícil para este sujeito ter continuidade no desenvolvimento do seu trabalho, interagir, estudar e evoluir enquanto profissional”, afirma Moura (2020, p. 142).

De acordo com Ferreira (2023) o cansaço é uma característica de todos os períodos da carreira, não apenas da Examinação e são advindas das respostas emocionais, como o estresse, vivenciados pelos/as professores/as. Do mesmo modo, a referência a sofrer acidentes não se configura como característica específica do período aqui estudado. Segundo Ferreira (2023), assim como as mudanças nas condições de saúde e agressões, os acidentes são progressivos e só o/a professor/a no final de carreira para avaliar melhor essas intercorrências.

Diante dessas situações, é necessário refletir o quanto à docência é uma profissão desgastante e complexa (Soares, 2010), uma vez que não depende apenas do domínio de conteúdos e formação específica para atuar em uma determinada área, mas visa a garantia da aprendizagem que acontece quando ocorre a mobilização de uma enorme diversidade de saberes, competências, habilidades e atitudes que são extremamente necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Além disso, é uma profissão que tem o seu trabalho avaliado a nível nacional¹⁰¹, a cada dois anos, com resultados expostos nos diferentes tipos de mídia, sem levar em consideração uma gama de fatores (de ordem pessoal-profissional) que atravessam as suas práticas. Nesse sentido, observamos que, no período de Examinação, os sentimentos e emoções são mais de ordem negativo que positivo e que eles podem ter sido desencadeados não somente por questões pessoais, mas também por situações referentes ao exercício do trabalho docente, como é o caso dos desafios das práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Partindo desse viés, a figura 5 contribui para compreendermos as influências negativas e positivas na carreira, seguidos de grau de satisfação com o salário e a docência, também as expectativas dos/as colaboradores da pesquisa quanto a carreira e os estudos.

¹⁰¹ Destaco, acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é um conjunto de avaliações realizadas a cada dois anos, que visa avaliar o nível de aprendizagem dos alunos do Brasil.

Figura 5 - Aspectos pessoais-profissionais



Fonte - Dados da pesquisa (2022)

O adoecimento físico, em muitos casos, ocorre em decorrência do estresse e influencia negativamente na carreira do/a docente. Pesquisas como a de Soldatelli (2011), Moura (2020) e Pereira (2020) realizadas em regiões distintas do Brasil - sul, nordeste e sudeste -, apresentaram o adoecimento docente como resposta a diversos atravessamentos que impactam na execução do trabalho em sala de aula. O trecho extraído do diário de campo, apresenta bem a situação do professor Sedentarismo quanto a isso:

A sala de aula estava quente, os 39 alunos estavam bastantes agitados, o professor parou várias vezes para explicar o conteúdo para os poucos que estavam ali interessados. Faltando 15 minutos para encerrar a aula, o professor teve um mal-estar e precisou se ausentar da sala de aula, estava com pressão alta. Antes de se retirar da sala, me disse que estava com estresse acentuado em decorrência do exercício profissional docente e que a Secretaria de Educação estava negando duas licenças que tinha direito (Sedentarismo, trecho do diário de campo, de agosto de 2022, grifo nosso).

Todo profissional para desenvolver um bom trabalho, precisa de uma estrutura e recursos apropriados. No âmbito da docência, as condições laborais estão diretamente relacionadas com a valorização da classe professoral, abarcando aspectos que são necessários para a realização profissional (OLIVEIRA, 2020).

A condição climática da sala de aula exerce forte influência no desempenho dos/as professores/as e no processo ensino-aprendizagem, pois, o calor provoca irritabilidade, impaciência tanto em professor/a, quanto em aluno/a, afirma Santos (2018), criando condições difíceis, *quixá*, impossíveis para desenvolvendo da aula.

A sala superlotada sempre foi uma característica da escola pública brasileira. Percebemos por meio dos estudos realizados por Da Silva e Dos Santos (2023) com professores/as da Educação Básica, que atuar em uma sala de aula de adolescentes superlotada gera desmotivação e desencadeamento de estresse nos/as professores/as por não conseguirem realizar o trabalho.

As frustrações contínuas desenvolvidas no exercício da profissão, faz com que muitos/as professores/as que estão no período do meio da carreira desencadeiem “crises” (HUBERMAN, 1992). Para Huberman (1992), os acontecimentos da vida familiar, as características da instituição e o contexto político são determinantes para isso.

Ainda, o não cumprimento de garantias legais, presentes em documentos que regulam a carreira, expressa a desvalorização do/a profissional docente (PAZ, 2020; MISSAKI, 2020). É perceptível a falta de empatia da Secretaria de Educação do município ao negar as licenças ao professor. Essas condições, em que Sedentarismo se encontra, impactam no seu desenvolvimento profissional e pode ser um fio condutor para o processo de descontinuidades (FERREIRA, 2020; 2023).

Outro fato relevante, é o próprio docente reconhecer que precisa ausentar-se da sala de aula para cuidar de si. Ter esse direito negado, gera desânimo, tristeza, revolta, ansiedade, indignação e reflexos negativos em seu desenvolvimento profissional.

Esses sentimentos e emoções precisam ser contemplados na perspectiva do DPD. Sobre essa situação Ferreira (2023) ressalta que é urgente a criação de uma política que atenda as singularidades da docência com o objetivo de reforçar mais os sentimentos positivos que os negativos, principalmente nesse período da carreira. Temos ciência que pensar na criação de uma política de acompanhamento de carreira docente, não é uma tarefa fácil, uma vez que está relacionada a um conjunto de ações que, para serem desenvolvidas, precisam da parceria e atuação de diversos setores, mas não é impossível, se a gestão pública assumir o compromisso com a classe professoral.

Contudo, verificamos que o adoecimento (mental e/ou física) que afeta do/a professor/a se apresenta como uma característica negativa do período de Examinação, entretanto, como já salientado na análise, é um reflexo das suas emoções/sentimentos advindas, em sua maioria, das condições de trabalho.

Sabemos que o salário é um dos elementos principais da valorização docente

(OLIVEIRA, 2020; 2021; DOURADO, 2016). Sem um salário digno o/a professor/a não sente estímulo para desenvolver o seu trabalho de forma motivada. Sendo assim, os dados mostraram divergência quanto a satisfação com o salário recebido pelos/as três participantes da pesquisa; Iluminada, nem está satisfeita, nem insatisfeita; Bem, satisfeita; Sedentarismo, insatisfeito. Os resultados coadunam com estudos de Huberman (1992) e Ferreira (2023) ao dizerem que os/as docentes passam pelos períodos da carreira de forma diferente e que a autoexaminação ocorre de forma individual.

O Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), instituído em 2008, através da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) garante um salário inicial para os/as professores/as que atuam 40 horas no valor de R\$ 4.420, 55 (2023). Segundo Oliveira (2021, p. 12) a “União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar abaixo desse valor o salário inicial de nenhum/a professor/a com formação em nível médio, na modalidade normal, 40 horas semanais”.

A melhoria na estrutura física da escola, apontada por Iluminada e Sedentarismo como influência positiva está relacionada às condições de trabalho. É válido destacar, considerando os estudos de Oliveira (2020) que, infelizmente, a precarização dos prédios escolares públicos no Brasil é uma situação real e que as escolas federais são as que mais possuem uma estrutura adequada.

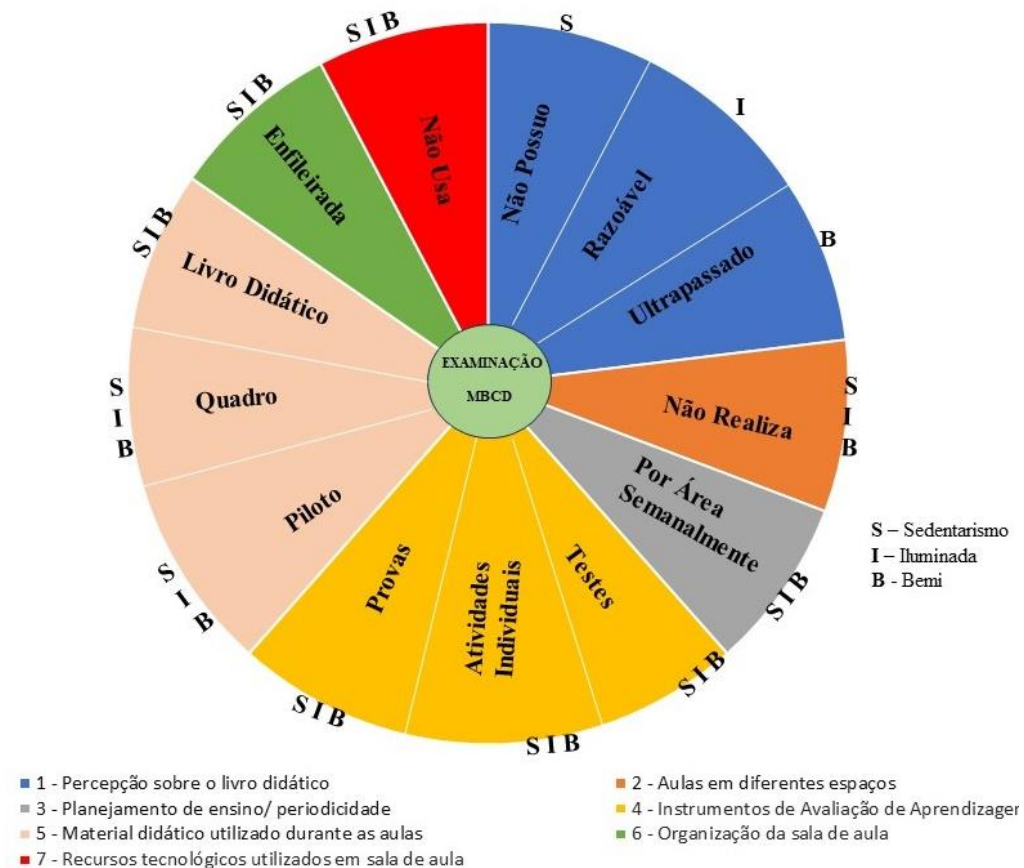
A satisfação é algo bem particular de cada docente e pode estar vinculada: ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem; as relações interpessoais com os colegas da escola e com os alunos; ao reconhecimento da profissão; as questões familiares e de saúde; ao cumprimento do plano de carreira; ao processo formativo; a melhoria da estrutura física da instituição que trabalha, dentre outros. Todas essas situações que são bem particulares despertam em cada professor/a o grau de satisfação com a docência (OLIVEIRA, 2021; FERREIRA, 2023), sua motivação para estudar/atualizar e o desejo de permanecer, ou não, na profissão.

Percebemos que as respostas dos/as professores/as são reflexos das vivências práticas. Por exemplo, Sedentarismo não tem interesse em seguir os estudos nem continuar na carreira porque a prática para ele é o lugar de adoecimento, do estresse, da perda de saúde mental e física, da perda de investimentos mais individuais, da falta de respeito com os direitos historicamente conquistados. Já Iluminada e Bem querem continuar na docência apesar dos desafios diários, dos problemas que existem na prática, mostrando-as bem resilientes na profissão.

3.2 Entre o Ser e o Ter

Percebemos, por meio dos dados referentes aos aspectos pessoais-profissionais, que a docência é uma construção diária (TEIXEIRA, 2009), pois se trata de uma atividade profissional que é realizada de modo bem particular por cada pessoa. Por mais que os/as professores/as se encontrem no mesmo período da carreira, com características semelhantes, dialogando entre si, ela nunca será igual, pois cada docente tem uma história de vida e dá conta de seu ciclo vital de maneira diferente. Por isso, é impossível pensar no desenvolvimento profissional do/a professor/a sem considerar as diversas nuances que lhe atravessam cotidianamente. Muitas dessas características são visibilizadas no processo de ensino, conforme a figura 6.

Figura 6 - Aspectos didático-pedagógicos



Fonte - Dados da pesquisa (2022)

A forma de avaliar, de lecionar, como organizam a sala, os recursos tecnológicos que utilizam, o material didático e atividade que utilizam são resposta de quê? Do que a escola oferece? Do que se aprendeu de como fazer? De como é possível fazer diante de uma turma de adolescentes? Do que a estrutura física proporciona? Certamente, os aspectos didático-

pedagógicos adotados pelos/as docentes estão relacionados diretamente com o seu desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2014; 2017; 2023).

Para um melhor entendimento sobre essa resposta, optamos por utilizar o conceito de Ferreira (2013, p. 68), para afirmar que o desenvolvimento profissional não está vinculado apenas às questões de trabalho na escola, mas relaciona-se a:

A formação inicial, a formação continuada, a profissionalidade, os processos de autoformação e aprendizagens. Ocorre ligada ao contexto de atuação, contextos de desenvolvimento organizacional e curricular; envolve processos de melhorias de competências e atitudes do professor, processos individuais e coletivos; implica (melhorias e influências) das condições de trabalho; ocorre no âmbito pessoal; envolve as histórias de vida e a historicidade do sujeito, portanto, dá-se também no social; e dá-se numa encruzilhada de caminhos que tende a unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. O DPD é um processo constante de oscilações, variáveis, mudanças e sujeito a pressões; é influenciado por fatores externos e internos; envolve e é influenciado por crenças e pelas experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal e informal, experiência escolar, ou seja, envolve e é influenciado pelas experiências anteriores ao curso de formação e à entrada na profissão (a experiência de ser aluno, de ser filho, de ser mãe, de ser tia, por exemplo).

Portanto, compreendemos que, as ações dos/as docentes e as suas decisões em torno de questões didáticas-pedagógicas dizem muito sobre os diversos contextos que influenciam diretamente em suas práticas, como a forma de planejar, de avaliar, de organizar a sala de aula, de utilizar um determinado recurso, a opção por um determinado livro didático, dentre outros.

Em relação ao livro didático, esse é um dos principais instrumentos de ensino do/a professor/a brasileiro/a que atua Educação Básica para o desenvolvimento da prática pedagógica (OLIVEIRA; PEREIRA-JÚNIOR, 2016). Nesse esteio, a forma como o professor concebe esse instrumento, reverbera na prática e também impacta/modifica o seu desenvolvimento profissional. Por exemplo, a percepção de Sedentarismo sobre o livro didático tem a ver com a especificidade da disciplina dele, Educação Física, marcando o tipo de prática que desenvolve (teoria – sala de aula e prática – quadra de esportes). A disciplina ministrada por Bemí, Língua Portuguesa possui uma carga horária extensa, a sua análise é reflexo dessa área de conhecimento que leciona. Assim como as disciplinas ministradas por Iluminada, Ciências e Artes, a sua resposta tem a ver com a análise que faz a partir das demandas da sua prática.

As narrativas, apresentadas a seguir, da observação da prática pedagógica de Bemí e Sedentarismo, mostram as aulas como reflexos das condições dispensadas aos docentes para desenvolverem seu trabalho.

O que mais me chamou a atenção hoje, foi quando um aluno no final da aula falou com a professora que a aula poderia ser diferente, sugeriu um filme. Disse que a professora

poderia passar um filme para eles que estivesse relacionado com a atividade da disciplina, pois seria legal uma aula diferente. A professora respondeu que ia ver a possibilidade, ele disse: “pode ser um de Nelson Mandela... um que tenha um bom ensinamento, seria legal, pois só caderno e livro cansa!” (Bemi, trecho do diário de campo, 01 de setembro de 2022).

Um aluno questionou que o professor poderia levá-lo algum dia para conhecer o estádio da cidade, pois mora distante e quando tem jogo de futebol, ele não tem o dinheiro para comprar o ingresso. O aluno ainda sugeriu que fizesse uma parceria entre a Secretaria de Esportes com a Secretaria de Educação, todos os colegas gostaram da ideia. O professor se aproximou até a mim e disse que não faz mais esse tipo de atividade que ele está cansado de não ser valorizado [...] que já desenvolveu muito esse tipo de atividade, mas como já tem 22 anos em sala de aula, certas coisas, não faz mais, melhor deixar para os novatos (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 23 de agosto de 2022).

O posicionamento do professor Sedentarismo, ao dizer que “certas coisas, não faz mais, melhor deixar para os novatos”, demonstra que foi constituído a partir de suas vivências na sala de aula, pois, os/as docentes desse período da carreira, sabem fazer, sabem preparar uma aula em diferentes espaços, ou utilizar diferentes recursos como filmes, músicas, dentre outros, mas eles não têm condições de fazer. E isso tem a ver também com as condições do trabalho docente nas escolas públicas.

Verificamos que o planejamento dos/as professores/as que se encontram nesse período da carreira é realizado/pensado a partir das condições que se tem, não das condições que necessitam e isso reflete no desenvolvimento profissional do/a professor/a e em sua prática. Segundo Luckesi (2011), o ato de planejar é sempre intencional pela qual se estabelece fins e meios para atingi-los, por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.

A organização e periodicidade do planejamento pedagógico é semanal, das disciplinas dos professores aqui pesquisados eram sempre nas quartas-feiras e por área de conhecimento, e, percebemos uma certa organização ao dispor de uma sala específica na escola para esta ação. Os/as colaboradores/as utilizam esse momento para fazer os planejamentos semanais e as correções das atividades desenvolvidas em sala de aula. No momento em que pesquisam no computador sobre os conteúdos, conversam com os seus colegas sobre as demandas da escola, tais como: dificuldades de aprendizagens, precariedade do trabalho docente e desvalorização da classe.

Sobre a avaliação da aprendizagem este é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno (LUCKESI, 2011). As formas de avaliar dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa ocorrem por atividades individuais, testes e provas como principais instrumentos de aprendizagens. Em relação às atividades individuais, verificamos ao longo das observações que as

professoras Bemí e Iluminada possuem o controle dessas atividades por meio de um visto (assinatura) no caderno dos/as alunos/as:

A professora passou em todas as fileiras, olhando os cadernos para observar quem tinha feito. Quem estava com a atividade pronta, ganhava um visto da professora. Pois se tratava de uma atividade avaliativa (Iluminada, trecho do diário de campo, 04 de agosto de 2022).

Nesse dia, os alunos estavam respondendo atividades no caderno (relacionadas a atividade da aula anterior) e, assim que fossem concluindo, teriam que levar até a mesa da professora para ela fazer a correção e dar o visto no caderno (Bemí, trecho do diário de campo, 21 de julho de 2022).

A professora iniciou a aula distribuindo uma atividade impressa sobre texto descritivo com questões objetivas, subjetivas e no final era necessário construir um texto. Explicou todas as questões e pediu que eles fizessem silêncio, pois aquele seria o momento de responder a atividade e que valeria 0,5 (meio) ponto. Alguns alunos reclamaram sobre o valor da atividade que era muito pouco 0,5 ponto que teria que ser mais, pois fariam mais felizes (Bemí, trecho do diário de campo, 01 de setembro de 2022).

Sabemos que há diferentes formas de avaliar um/a aluno/a, cabe ao/à professor/a verificar qual é a mais apropriada para o nível de escolarização que atua (HOFFMAN, 2003). A estratégia mais apropriada que as professoras Bemí e Iluminada encontraram para trabalhar com os/as alunos/as do público noturno foi o “visto” no caderno. Segundo a professora Iluminada, essa estratégia é utilizada para motivar os/as alunos/as a realizarem as atividades, pois quando sabem que é uma atividade avaliativa, desenvolvem com mais satisfação.

Em relação ao uso das tecnologias na escola, sabemos que é uma estratégia que tem sido necessária para o processo ensino-aprendizagem e que o papel do/a professor/a é o/a de mediador/a desse processo. Mas, ao mesmo tempo, é válido salientar que não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão (MORAN, 2013). Do mesmo modo, verificamos que houve tentativas para utilizar recursos tecnológicos, como a utilização do datashow:

A professora levou os alunos para a sala de vídeo. O objetivo da aula era apresentar o vídeo sobre o Museu de Artes e Ciências do município de Itapetinga. [...] o computador demorou muito para ligar, entrou em processo de atualizações e foi preciso reiniciar. Quando estabilizou, a internet estava muito lenta, demorou bastante para carregar o vídeo. A professora caminhou até a porta por várias vezes, procurando alguma pessoa para lhe ajudar com o computador, ela havia preparado uma aula na sala de vídeo. A professora salientou para os alunos gostam de aula diferente, mas esses problemas fazem com que ela não utilize o recurso (Bemí, trecho do diário de campo, 28 de julho de 2022).

A aula prática de hoje foi sobre o Sistema Muscular, o professor apresentou o conceito, tipos de músculos e classificação dos músculos. Utilizou o quadro e o piloto para explicar. Ele queria utilizar a sala de vídeo, mas estava ocupada, falou que fazia duas semanas que estava tentando fazer a reserva, mas não tinha conseguido (O – Sedentarismo, trecho do diário de campo, 01 de agosto de 2022).

Verificamos que o recurso tecnológico não é utilizado com frequência, devido as inúmeras intercorrências que impossibilitam a atividade docente. Desse modo, entendemos que a opção por não utilizar esse recurso tecnológico, em muitos casos, não é por não saber usar, mas se trata de uma decisão ligada a disponibilidade, condições desse recurso e ao seu acesso. A não utilização, muitas vezes, se configura como a melhor escolha para o processo ensino-aprendizagem como no caso das professoras Bemil e Iluminada, que atuam no noturno com horários reduzidos¹⁰².

Destarte, percebemos nesta análise, claramente, que as atitudes ligadas a tomada de decisões dos/as professores/as, desse período da carreira, em sala de aula são reflexos do seu desenvolvimento profissional. Notamos que assumir uma postura de ensino habitual não tem sido uma opção para o/a docente, mas também são reflexos daquilo que lhes é oferecido para desenvolverem o seu trabalho.

3.3 Afinal, quais são as características do período de Exatinação?

Por meio das análises dos dados produzidos durante a observação da prática pedagógica e respostas dos questionários dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa, foi possível conhecer/identificar características do período de Exatinação que compõe o MBCD (FERREIRA, 2014; 2017; 2023). Verificamos, assim como na pesquisa de Ferreira, realizada em 2018 com professores/as da Educação Básica, que este é um momento da trajetória profissional que requer atenção do poder público, pois é permeada por diversos atravessamentos (econômico, social, pessoal, político, pessoais, condições de trabalho, saúde, dentre outros) e reverberam em características que impactam/refletem no desenvolvimento profissional.

Os dados revelaram características exclusivamente negativas em relação as emoções dos/as professores/as que se encontram nesse período da carreira (frustração, cansaço e ansiedade). Percebemos, assim como Ferreira (2023), que essas características negativas são decorrentes das péssimas condições de trabalho, do não cumprimento de direitos adquiridos e dos desafios das práticas pedagógicas na contemporaneidade.

O cansaço, característica também identificada nos/as docentes, não é apenas uma condição de professores/as que estão nesse período da carreira, mas é reflexo das emoções (frustração/ansiedade) desenvolvidas no exercício profissional, como foi constatado ao longo das

¹⁰² A duração da hora-aula no noturno é diferente do diurno, por exemplo: no diurno a hora-aula é equivalente a 50 minutos, no noturno, 30 minutos.

observações das práticas pedagógicas dos/as três professores/as. Percebemos que, as práticas reverberam e ratificam características já apresentadas nesse período, materializando-se no ensino.

Verificamos que a indisciplina, além de se fazer presente no período de observação da prática pedagógica, também foi sinalizada pelos/as professores/as no questionário como um dos principais desafios do exercício profissional docente na contemporaneidade, acompanhada de relação família-escola e dificuldades de aprendizagens. Essas três características, que não são exclusivas desse período da carreira (FERREIRA, 20023), têm desdobramentos no ensino, uma vez que provoca o aumento da reponsabilidade e do trabalho do/a professor/a e, como intercorrência dessas situações, surge o cansaço e, a partir dele, o desenvolvimento de estresse, provocando o desencadeamento de problemas maiores e descontinuidade profissional.

O estresse é uma característica que foi visualizada nas respostas dos questionários e na observação da prática dos professores/as colaboradores/as da pesquisa, contudo, Ferreira (2023) mostra que ela está presente em todos os outros períodos da carreira docente. Do mesmo modo, o adoecimento, apesar de ser uma característica encontrada na maioria dos/as professores/as que estão na Examação, os resultados de Ferreira (2023) apresentam que essa condição também está presente em outras fases da carreira. Mas é importante considerar que autora revela, em sua pesquisa, que o índice de professores/as doentes aumentam na etapa de Examação e triplica no período de finalização. Isto é preocupante.

Apesar das características negativas (estresse, cansaço, frustração e ansiedade), a satisfação aparece como uma característica positiva da maioria desses/as profissionais que se encontram nesse período da carreira docente, coadunando com a pesquisa de Ferreira (2023), ao demonstrar, por meio dos seus dados, que a satisfação é recorrente em todos os períodos e, muitas vezes, é representada por meio de emoções como a motivação à docência.

Verificamos, por meio da observação da prática pedagógica, que as ações em sala de aula dos/as docente desse período da carreira, demarcam “aspectos da experiência” e essa é uma característica importante que faz a diferença na carreira e contribui para o desenvolvimento profissional, pois, ao longo do período de atuação desenvolveram habilidades e competências para fazer escolhas que acreditam ser assertivas no processo ensino-aprendizagem. É por meio dessa experiência que os/as professores/as conseguem fazer previsões sobre possíveis consequências que surgirão, caso opte por determinada ação; sabem sair de situações embaraçosas; podem optar por assumir uma postura menos envolvente em atividades diversas na escola, pois sabem que não terá retorno e, que os desgastes advindos podem impactar a saúde física e mental, conforme já foi demonstrado na análise.

Nesse esteio, identificamos nas observações que os/as professores/as que estão nesse período da carreira, possuem uma postura de segurança nas aulas; têm domínio do conteúdo; têm facilidade para resolver problemas advindas das situações rotineiras da sala de aula; possuem autonomia e controle, desde ao modo de perguntar e responder ao/a aluno/a, corrigindo-o/a com respeito, sempre quando necessário. Percebemos que as intercorrências nas salas de aula, principalmente, quando se trata de indisciplina e violência ou quando o seu direito é negado do ponto de vista das políticas de valorização, tem reflexo na qualidade do ensino.

Constatamos que as características do período de Examinação, identificadas por meio das análises do questionário e da observação da prática pedagógica, possuem desdobramentos diretos no ensino. O desdobramento tem ocorrido por meio das escolhas que os/as docentes fazem no desenvolvimento de suas práticas, como a forma de planejar, de avaliar, ou seja, por meio das escolhas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos adotados pelos/as docentes. Nesta perspectiva, entendemos que a forma de planejar está diretamente relacionada com o que lhes é oferecido, ou seja, com os recursos que possuem; não usar o data show nas aulas, não significa que eles não sabem ou não querem utilizar, mas, a depender do contexto, conseguem prever intercorrências e, conseqüentemente, poderá haver desgastes da saúde física ou mental, como foi ocorrido com a professora Iluminada, apresentada na análise; do mesmo modo, a forma de avaliar, que é adequada ao contexto e realidade dos/alunos/as, como foi mostrado na pesquisa, que no turno noturno exige uma forma específica de avaliar, diferente do turno diurno.

Todos esses desdobramentos, impactam diretamente no desenvolvimento profissional do/a professor/as, pois estão relacionados com diversos aspectos que são de ordem pessoal e profissional que estão totalmente vinculadas à carreira, como as políticas de oferta, de acesso, de melhoria, de formação, de condições de trabalho, dentre outras.

4 Considerações Finais

O desenvolvimento da pesquisa a partir de inspirações etnográficas permitiu-nos refletir sobre a diversidade das práticas cotidianas da sala de aula que é permeada de aspectos sociais, educacionais, políticos e econômicos que dão vozes aos sujeitos principais desse processo, professores/as e alunos/as. Importante destacar que os dados produzidos nessa pesquisa foram analisados, tomando como base o período de Examinação do MBCD (FERREIRA, 2014; 2017; 2023).

Percebemos que, o período de Examinação é aquele em que o/a docente faz um balançamento do que é realmente importante para ele. Movido pelas demandas sentimentais-

emocionais e pelos desafios para o exercício docente, muitas vezes, o/a docente apresenta-se desmotivado/a frente as diversas intercorrências que atravessam e impactam o seu DPD, como é o caso do professor Sedentarismo que não tem interesse em continuar na carreira docente.

Verificamos, assim como nos resultados da pesquisa de Ferreira (2023), que o período de Examinação é um dos mais críticos da carreira, e suas características se apresentam como sendo mais de ordem negativa que positiva. Os dados dessa pesquisa revelaram que apesar de se sentirem satisfeitos com a docência, estão frustrados, cansados e com ansiedade. O adoecimento físico adquirido em decorrência do estresse acentuado, influencia negativamente na carreira desses/as profissionais.

Ter, neste estudo, uma referência brasileira, permitiu-nos compreender/entender o perfil pessoal-profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa e conhecer as características do período de Examinação. Foi perceptível que os percalços de ordem pessoal e profissional impactam diretamente no DPD - como as questões pessoais, sociais, políticas e econômicas; as relações interpessoais no ambiente laboral; violência; dificuldades de aprendizagens dos/as alunos/as; a excessiva carga horária de trabalho; falta de parceria entre família e escola, dentre outras situações -, se desdobram no ensino.

As análises indicaram que precisamos urgentemente de uma política que contemple os diversos contextos que atravessam/impactam a carreira, ou seja, que “olhe” para o/a docente, não só do período de Examinação, mas de todos os períodos da carreira como sujeito singular que precisa ser assistido/a ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional. Para isso, precisamos de mais estudos que analisem a carreira em todos os seus períodos.

5 Referências

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 303-353.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Examinação do Modelo Brasileiro de carreira docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 51-62, 2022. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61235>. Acesso em: 22. jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do

caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasil: Câmara Legislativa [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

DA SILVA, Antônio Laércio Nunes; DOS SANTOS, Maria Pricila Miranda. A indisciplina no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1960-1970, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10818>. Acesso em: 29. nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso: 12 abr. 2021.

FAUSTINO, Heitor Henrique. Violência nas escolas e políticas públicas: programas e ações de intervenção sobre o fenômeno. **Ensaios Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/15>. Acesso em: 29. nov. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 21 maio 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 11, p. 1-18, e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160143, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/prLXmmdXG3hdQW-TSBgm6JZD/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

FURTADO, Sheila Catherine Oliveira; MEDEIROS, Tereza. Satisfação Profissional dos Professores em Pré-Reforma. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 2, p. 24–39. 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14153>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores da Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100, dez./jan./fev., p. 33-46, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário: *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 141-169.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 31-61.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-66.

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo**: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260095, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. n. 127. p. 27-40. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso: 01 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA-JUNIOR, Edmilson Antônio. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4093>. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Claudeney Licínio; MÜLLER, Antônio José. A indisciplina na escola: desafios e transformações. **Educere et Educare**, v. 13, n. 29, set./out., p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/15756>. Acesso em 29. nov. 2023.

PAZ, Fernanda Ribeiro. **O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas, MG:** 2018 a 2019. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

SANTOS, Jane de Oliveira da Silva. **O (des)conforto térmico na sala de aula:** dificuldades de aprendizagem. 2018. Monografia (Especialização em Semiárido) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouvea, 2018.

SOARES, Manuel Pereira. Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 97-118, 2020. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9686>. Acesso em: 29. nov. 2023.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Izabel. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. *E-book*.

SODALTELLI, Rosângela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 1, p. 28-37, 2009. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/253>. Acesso em: 29 nov. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ARTIGO 3

MODELO BRASILEIRO DE CARREIRA DOCENTE: POTENCIALIDADES E LIMITES PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DO PERÍODO DE EXAMINAÇÃO

Resumo: Este estudo tem como objetivo identificar/avaliar as potencialidades/limites do Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente a partir do período de Exame. Nesse esteio, adotamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia. Como técnica de produção de dados optamos por utilizar a análise documental, o questionário semiestruturado e observação da prática pedagógica de três professores/as efetivos da rede municipal de Itapetinga que estavam no período de Exame. A análise foi desenvolvida a partir da técnica Análise de Conteúdo para interpretar os dados produzidos. Os resultados mostraram que o período de Exame é marcado por desencadeamento de crises e os problemas advindos delas exigem que os/as docentes passem por um processo de autoexame e, como reflexos, impactam o desenvolvimento profissional do/a professor/a. Os dados ratificam as pesquisas já existentes e mostram a potencialidade do Modelo para pensar políticas de carreira de acompanhamento docente, contemplando características de cada período. Em relação às limitações do Modelo, observamos que ele foi criado/pensado a partir de uma concepção mais geral de carreira docente e para transformar em política nacional é preciso de adequações e toma-lo como base, mas sempre abarcando a diversidade regional ou às diversidades/particularidades dos entes federados. No momento em que estamos (2023), o MBCD é o que mais se aproxima da realidade do nosso país.

Palavras-chave: Modelo Brasileiro de Carreira Docente; Período de Exame; Políticas Públicas.

1. Introdução

De acordo com alguns estudos (OLIVEIRA, 2020; 2021; PEREIRA-JUNIOR, 2020; ALMEIDA, 2020; FERNANDES, 2019; JACOMINI; PENNA, 2016; DOURADO, 2016), a carreira do/a professor/a é marcada por avanços e retrocessos nas políticas. Esses motivos fizeram com que o cenário de luta sempre estivesse presente em toda trajetória da profissionalização docente.

Talvez, “lutar” seja uma das principais características da classe professoral, seja para conseguir os seus direitos ou para a efetivação das garantias presente nas legislações, como o direito a formação docente, o cumprimento do plano de carreira e o pagamento do piso do magistério. Esse debate, acerca da invisibilidade da carreira docente no Brasil, tem acontecido não somente através de lutas da categoria, mas também por meio de mobilizações nos setores acadêmicos em diversas regiões do país.

Entretanto, é preocupante verificar que, mesmo na contemporaneidade, ainda não existe no Brasil uma política que contemple a carreira do/a professor/a em sua totalidade (FERREIRA, 2023; OLIVEIRA, 2021; 2013). Tudo indica que há um conformismo quanto a utilização de modelos de carreira (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992) desenvolvidos em contextos europeus que são predominantes nas análises das investigações brasileiras que versam sobre a trajetória profissional de professores/as da Educação Básica.

Reconhecemos a relevância dos estudos europeus, uma vez que são impulsionadores para o desenvolvimento de pesquisas, entretanto, ratificamos a necessidade de utilizarmos um modelo de carreira que contemple a nossa realidade cultural, educacional, histórica, política, social e econômica. É importante destacar que temos um Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD), que foi desenhado por Ferreira (2014), potencializado em (2017; 2020; 2021), e ratificado a partir da empiria (2023).

Vale ressaltar que o Desenvolvimento Profissional do/a Professor/a é um processo contínuo, em constante evolução, sendo assim, percebemos que políticas isoladas/fragmentadas não dão conta de atender as especificidades da carreira docente. Diante dessa realidade, o principal desafio que temos é o de potencializar o MBCD, pois a partir dele, será possível pensar em uma política que contemple todos os períodos da carreira, em seus aspectos objetivos e subjetivos.

Diante da relevância desse estudo, realizamos uma investigação qualitativa, fundamentada na fenomenologia, tendo como objetivo identificar/avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira. Destarte, considerando que cada tipo de pesquisa qualitativa, em particular, se relaciona a uma característica específica de método, optamos por adotar “inspirações etnográficas” (AMADO; SILVA, 2017). Sabemos que adentrar na rotina da sala de aula não é uma tarefa fácil, portanto, precisamos considerar diversas variáveis que são constituídas através das interações humanas (professor/a, aluno/a e toda comunidade que compõe a escola) e que são permeadas de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo.

Os/as colaboradores/as deste estudo foram três professores/as (Sedentarismo, Iluminada e Bem¹⁰³) que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, que estavam no período de Examinação do Modelo Brasileiro (FERREIRA, 2014; 2017; 2023), sendo duas mulheres e um homem que atuavam em uma única unidade escolar municipal de Itapetinga-BA, caracterizada como de médio porte.

¹⁰³ Pseudônimos escolhido por eles.

Os dados foram analisados por meio da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017) produzidos por meio da observação da prática pedagógica, do questionário e da análise documental. A organização central da análise se constituiu a partir da organização dos dados produzidos, sendo determinada a partir de uma característica, palavras-chave ou ideias-chave (que estão interligadas/conectadas ao fenômeno estudado). Assim, foram realizadas intensas leituras dos dados através dos três instrumentos com sinalização, recortes e classificação para organização de eixos. A classificação ocorreu por meio de escolha de temas enquanto unidade de significação, agrupamento de sentido de palavras, escrita, dentre outros.

Desse modo, após sucessivas leituras do diário de campo (instrumento de registro da observação da prática) fizemos marcações, considerando os possíveis eixos de análise, em seguida, sua organizado por meio de quadro. Do mesmo modo, o questionário, estes foram lidos e tabulados, criando um quadro em que era possível visualizar características do/a professor/a pesquisado/a. A análise documental a partir dos documentos que regulam a carreira docente no município de Itapetinga - Lei Orgânica do Município – LOM, Lei de 05/04/1990; Plano Municipal de Educação de Itapetinga - PME, Lei 1.275/2015; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal – PCRMPM, Lei 941/2003, e; Estatuto do Magistério Público Municipal – EMPM, Lei 1.101/2010 - foi desenvolvida, visando explorá-los. Seguimos as três fases propostas por Bardin (2010, p. 125): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Sobre o processo de categorização, agrupamos as categorias que foram constituídas por características/aspectos comuns, ou seja, que pertenciam a uma mesma unidade de registro.

O *corpus* desta pesquisa será apresentado a partir de duas categorias que emergiram no processo de entrecruzamento das análises, sendo: 1- Contextos de crise e impactos no DPD; e 2- Por uma política pública de acompanhamento por período de carreira.

2. Políticas públicas de carreira: reflexões a partir do Modelo Brasileiro de Carreira Docente

O que é carreira? A terminologia refere-se à trajetória profissional de um indivíduo em uma determinada área de atuação. Segundo Souza (2016), está atrelada à uma mobilidade ocupacional, portanto, está ligada a caminho, a perspectiva de percurso estruturado de tempo e espaço por um trabalhador.

Quando se trata da carreira de professores/as, percebemos que é um termo de difícil

definição, uma vez que, perpassa por uma série de particularidades, como pode ser observado em alguns estudos (NÓVOA, 1999; COTA, 2000; PIMENTA, 2002; DAY, 2001; MARCELO GARCIA, 2010; GATTI, 2012; TARDIF; LESSARD, 2014; CERICATO, 2016; FERREIRA, 2014; 2017), que vão desde o processo histórico das profissões às especificidades da atuação docente.

Nesse sentido, é impossível pensar na carreira de um/a professor/as sem pensar em políticas que estão relacionadas com as melhorias de condições de trabalho, remuneração e formação, estes têm sido temas recorrentes da pauta de discussões de pesquisadores/as brasileiros/as, pois abrangem a carreira de professores/as da Educação Básica (GATTI, 2012; JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2013; 2018; 2020; OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020A; 2020B; SILVA, 2020; ALMEIDA, 2020; BARRETO, 2020; 2022; FERREIRA, 2017; 2020; 2021; 2023). Considerar a carreira como um percurso profissional que é impregnado por aspectos que ultrapassam as objetividades expressas nos documentos oficiais é essencial para o desenvolvimento de uma política de carreira que contemple o/a professor/a em todas as etapas do seu desenvolvimento profissional.

Constatamos que nas últimas décadas, especificamente, na gestão anterior dos governos petista¹⁰⁴ (2003-2016), a classe docente teve avanços significativos nas políticas de valorização da carreira, como: o regulamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007); o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008); a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) e; a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração (BRASIL, 2016).

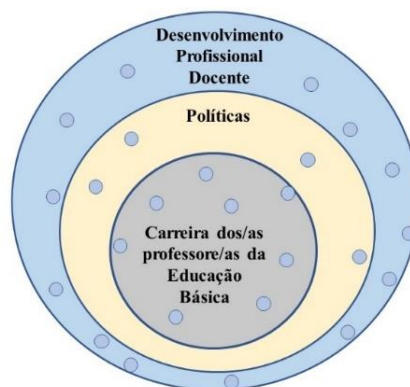
Verificamos que foram ganhos inquestionáveis, mas que se tornaram, em algumas regiões/cidades do Brasil, motivos para lutas e mobilizações da classe em prol da efetivação/implementação dessas políticas, principalmente na esfera municipal (JACOMINI; PENNA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016). Essas movimentações de enfrentamentos têm ocorrido em algumas localidades em prol do cumprimento de políticas conquistadas, mas não implementadas. Esse processo de negação das garantias legais, contribui para a desvalorização da carreira, além de gerar no/a profissional, sentimento de indignação, raiva, inferioridade e desprezo com a carreira.

Segundo Ferreira (2023) a carreira docente se legitima através das políticas, que

¹⁰⁴ Período compreendido pela gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Roussef (2011-2016).

representam aspectos decisivos no Desenvolvimento Profissional dos/as professores/as. Para uma melhor compreensão sobre a carreira como elemento do DPD, apresentamos a seguir, a figura 1, adaptada de Ferreira (2023).

Figura 1- Desenvolvimento Profissional como o conjunto (carreira)



Fonte - Adaptada de Ferreira (2023)

Compreender o DPD como um conjunto, conforme proposto por Ferreira (2023), é uma maneira de entender a sua amplitude conceitual e a sua relevância nos documentos que legislam a carreira de professores/as da Educação Básica. Sobre a organização da figura, a autora assevera que partiu do processo de hierarquização, do conjunto macro ao micro. O DPD é o macro, representado pelo círculo maior; no meio, temos um conjunto das políticas, pois é impossível “discutir carreira fora do âmbito das políticas, uma vez que a legitimam” (FERREIRA, 2023, p. 71) e; como micro, temos a carreira, que está interligada as políticas e ao DPD. Ainda, as bolinhas presentes na figura compõem, diretamente, os três conjuntos apresentados, mas são elementos que atravessam/impactam na prática pedagógica desses/as profissionais e os vários conjuntos (Ferreira, 2023).

Diante de todos esses aspectos apresentados, temos no Brasil um MBCD de autoria de Lucia Gracia Ferreira, desenho em 2014, a partir de estudos empíricos como os de Huberman (1992) e Gonçalves (1992). A autora apresenta, seis períodos da carreira profissional docente de professores e professoras brasileiros/as da Educação Básica: *Iniciação* (1-5 anos de experiência na carreira feminina e masculina), *Estabilização* (5-8 anos de experiência de carreira feminina e masculina), *Variação* (8-15 anos de experiência para carreira feminina e 8-14 anos de experiência para a carreira masculina, + ou -), *Examinação* (15-18 anos de experiência na carreira feminina e 14-22 anos de experiência carreira na masculina), *Serenidade* (18-20 anos de experiência na carreira feminina, 22-25 anos de experiência na carreira masculina) e por fim, o período de *Finalização* (20-25 anos de experiência na carreira feminina, 25-30 anos carreira

de experiência na masculina).

Há características que são predominantes em cada período da carreira docente e estão relacionados às questões profissionais e pessoais que refletem de maneira direta ou indireta no trabalho docente. Além disso, Ferreira (2023) aponta que são os mesmos períodos para professores e professoras, entretanto, a duração entre cada período começa a se diferenciar, a partir da etapa de Variação, e se estende até à Finalização. A autora ressalta também que estes períodos não são fixos, pois estando o/a professor/a em período posterior na perspectiva temporal, ele pode ainda carregar características de um período anterior.

Ao trazer o MBCD proposto por Ferreira (2014; 2017; 2023), neste texto, visamos expressar a urgência que temos para dar a visibilidade ao desenvolvimento profissional de docentes brasileiros/as que se encontram em condição de vulnerabilidade e carentes de subsídios para o desenvolvimento de uma política que contemple a carreira do/a professor/a. Desse modo, acreditamos que é impossível desvincular as etapas da carreira do desenvolvimento da vida e do trabalho da consequente ampliação da qualidade da Educação Básica. Apesar de tarefa árdua, a elaboração e implementação de uma política de acompanhamento de carreira docente é fundamental e exigirá um conjunto de ações que demandarão a parceria e atuação de diversos setores.

3 Modelo Brasileiro de Carreira Docente: Por que o período de Examinação?

Para adentrar neste campo de investigação foi preciso considerar, um conjunto maior, o qual a carreira se integra, o DPD (FERREIRA, 2014; 2023). Utilizá-los como referências para esta análise significou um olhar atento da pesquisadora às especificidades/características que compõe o período de Examinação e as potencialidades e limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente.

3.1 Contextos de crise e impactos no DPD

O meio de carreira é caracterizado pelos estudos de Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2023) por um momento de reflexão e questionamentos que os/as professores/as fazem acerca das suas vivências/ experiências que tiveram ao longo da trajetória profissional. Esses autores/as mostraram, em seus estudos, que os diversos contextos - políticos, sociais, econômicos, culturais, profissionais, pessoais, saúde, dentre outros – são determinantes para o tipo de reflexão e questionamento que cada professor/a possa vir a desenvolver nesse período, sendo positivo/a ou negativo/a.

Huberman (1992) mostrou, em sua pesquisa, que o tipo de autoexaminação que cada docente faz nesse momento da trajetória profissional pode estar relacionada com as chateações advindas da vida cotidiana em sala de aula que são reflexos das condições de trabalho e, provavelmente, pelos desencantos/frustrações que ocorrem frente às experiências de fracasso e também das reformas estruturais que afetam as vidas pessoais-profissionais e, por vezes, desencadeiam crises.

Em consonância com esse dado, os estudos de Ferreira (2023, p. 182), ratificam a pesquisa de Huberman (1992), mostrando que é um dos períodos mais críticos da carreira docente, sendo recorrente o desencadeamento de crises e características negativas, conforme mostra a figura 2.

Figura 2 - Demandas sentimentais-emocionais, doenças, acidentes e agressões



Fonte - Ferreira (2023, p. 180)

A pesquisa de Ferreira (2023) realizada em 2018, com 182 professores/as da Educação Básica que se encontravam em diferentes períodos da carreira, revelou que, por mais que existam características que são comuns a todos, algumas demarcam especificamente determinada fase da trajetória profissional, como é o caso da Examinação. Verifica-se que, é nesse período que algumas características sofrem mudanças com o surgimento de alguns aspectos de ordem negativo - desmotivação, a ansiedade, a angústia e o aumento de número de doenças e agressões -, tornando-o um período crítico. Segundo Ferreira (2023, p. 182), essa situação acontece, pois é um período “de desencadeamento de crises e características negativas, cujas intervenções das políticas públicas são demasiadamente necessárias”.

Nesse esteio, coadunando sobre essas percepções de Ferreira (2023), a figura 3, apresentada a seguir, mostra características visualizadas por meio das respostas dos questionários e observação da prática pedagógica dos/as professores/as professores/as, colaboradores/as da

pesquisa que se encontravam nesse período da carreira.

Figura 3 - Características do período de Examinação



Fonte - Dados da pesquisa, 2022

As demandas sentimentais e emocionais (ansiedade, frustração, satisfação e cansaço) estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional do/a professor/a (Ferreira, 2023). Elas têm reflexos em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional e no modo como desenvolve as práticas pedagógicas - na forma de organizar o planejamento; nos seus modos de avaliar; nas tomadas de decisões; na escolha dos materiais didáticos – como podemos observar no trecho extraído do diário de campo:

Hoje foi dia de apresentação de trabalhos em equipes. Na aula anterior, o professor havia explicado que os/as alunos/as deveriam fazer uma pesquisa sobre os esportes que são desenvolvidos na cidade e que deveriam fazer uma entrevista com um atleta. A turma foi dividida em 6 equipes, contendo aproximadamente 6 participantes cada grupo. Mas as apresentações não aconteceram, apenas 1 grupo levou a pesquisa juntamente com a entrevista. O professor se dirigiu até a mim e disse que não era surpresa para ele, pois já anda desanimado e cansado com as irresponsabilidades dos/as alunos/as, quando era mais novo, se preocupava muito, ficava, chateado, mas só ganhou ansiedade e hipertensão (Sedentarismo, trecho do diário de campo, 02 de setembro de 2022).

O magistério tem se constituído como uma profissão que “produz” adoecimento, conforme afirmam Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019) e Barros e Gradela (2017). Isso se deve ao fato da docência ser uma profissão completamente diferente das outras, pois demanda de condições de trabalho para a realização das suas atividades laborais, abarca aspectos subjetivos que vão além da estrutura física da escola, pois atravessam diretamente “na pessoa do/a

professor/a”, e envolve elementos vinculados à valorização profissional. Isso tudo implica no desenvolvimento de saberes e fazeres, como podemos observar na concepção de DPD apresentada por Ferreira (2023, p. 68):

O DPD é um processo constante de oscilações, variáveis, mudanças e sujeito a pressões; é influenciado por fatores externos e internos; envolve e é influenciado por crenças e pelas experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal e informal, experiência escolar, ou seja, envolve e é influenciado pelas experiências anteriores ao curso de formação e à entrada na profissão (a experiência de ser aluno, de ser filho, de ser mãe, de ser tia, por exemplo). Assim, envolve as próprias experiências. Baseia-se na reflexão e envolve a escola (a instituição) intimamente em seu processo. Sofre influência política (salário, incentivos, autonomia, reformas etc.), da estrutura e cultura organizacional e dos próprios professores – individual e coletivamente – tendo aspectos negativos (isolamento, por exemplo) e positivos (a socialização, a satisfação entre outros).

Percebemos que o desenvolvimento do/a professor/a se trata de algo bem particular, uma vez que está totalmente vinculado com as suas experiências nos diversos contextos. Isso nos permite compreender quando Sedentarismo fala “que não era surpresa para ele”, e, quando sinaliza que “quando era mais novo, se preocupava muito”, como a experiência demarca essa influência.

Em relação ao desânimo e as chateações são advindas da realidade cotidiana (Ferreira, 2023; Ferreira-Costa; Pedro-Silva, 2019; Barros; Gradela, 2017) como: os conflitos que possam vir a ocorrer no contexto da sala de aula, na gestão centralizadora, nas relações interpessoais entre aluno/a-aluno/a e aluno/a-professor/a, no não cumprimento das atividades. Estas questões foram observadas na aula do professor Sedentarimo; no desafio das práticas na contemporaneidade, apresentadas na figura 2 (indisciplina dos alunos, dificuldade de aprendizagem e falta de parceria da família na escola); dentre outros.

Precisamos destacar que o cansaço, sinalizado nos questionários dos três professores/as, e visualizados na observação da prática de Sedentarismo é advindo das demandas sentimentais-emocionais que também, em sua maioria, são respostas ao desenvolvimento das atividades laborais, como na narrativa de Sedentarismo ao dizer que “[...] quando era mais novo, se preocupava muito, ficava, chateado, mas só ganhou ansiedade, estresse e hipertensão”. Desse trecho da narração, podemos apontar dois entendimentos:

1 – Os estudos de Ferreira (2014; 2023) já demonstraram que o período de iniciação da docência é o momento da carreira em que podemos visualizar mais características positivas que negativas (Figura 1), como a satisfação, realização, alegria e a motivação. Sobre esse primeiro momento da carreira, Aiami (2019), Monh (2018), Ferreira (2014) e de Dessotti (2017)

mostraram que se trata da fase que é a mais contemplada por políticas educacionais. Para os autores/as, a garantia de um acolhimento por parte da comunidade escolar, e a troca de experiências com os/as professores/as com mais tempo de atuação na docência sobre situações conflituosas existentes na escola (indisciplina dos/as alunos/as, diversidade da turma, dificuldades de aprendizagens e a precarização do trabalho), são promotoras de aprendizagens significativas para esses profissionais, tornando “mais leve” esse momento da profissão. Por isso o motivo de Sedentarismo relacionar a sua atuação com os anos anteriores, iniciais, da carreira.

2- O professor Sedentarismo reconhece que os seus problemas de saúde como ansiedade, estresse e hipertensão foram decorrentes do seu exercício profissional. Essas características (Figura 2) foram demarcadas também nas respostas dos questionários das duas professoras/as colaboradoras da pesquisa, Bemí e Iluminada. De acordo com Soldatelli (2011), Moura (2020) e Pereira (2020), a preocupação com o processo de adoecimento do/a professor/a não é recente, mas pouco se faz do ponto de vista das políticas para resolver essa situação.

O levantamento de produções científicas que versam sobre o tema (2000-2009), desenvolvida por Soldatelli (2011, p. 106) mostrou que “o/a trabalhador/a adoce no e do trabalho”. Os seus dados revelaram que o afastamento médico é reflexo da falta de saúde física e mental dos/as professores:

A maioria das professoras pesquisadas precisou de afastamento médico em períodos diferentes e curtos, com duração média de 1 a 3 dias. Os principais problemas de saúde enfrentados no último período citados pelas professoras com incidência alta foram os seguintes: mais de 80% apresentavam sinais de estresse ou nível elevado de fadiga e 34,48% apresentavam dores musculares. Para problemas de incidência média, o registro, por ordem decrescente, foi de: 30,17% de distúrbios da voz; 28,44% de dores musculares; e 26,72% de nível elevado de fadiga. Os problemas de baixa incidência, em ordem decrescente, são de: depressão, em 37,06% dos casos; problemas do aparelho respiratório, em 27,58% dos casos; e distúrbio da voz, em 25% dos casos (Soldatelli, 2011, p. 106, grifo nosso).

Percebemos que os problemas de saúde identificados na investigação da autora são de ordem física e mental. O estresse acentuado, seguido de distúrbio da voz, depressão e fadiga, também foram apresentados nos estudos de Pereira (2020), sendo causa de afastamento de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018 a 2019), da cidade Patos em Minas Gerais.

Frente a essa situação, Bemí e Sedentarismo também informaram no questionário que já foi necessário se afastar das suas atividades laborais (1 a 3 semanas) por conta de problemas de saúde física que, segundo os/as professores/as, foram decorrentes do estresse acentuado. Verificamos, por meio dos estudos de Barros e Gradela (2017), que o estresse, principalmente

adquirido por meio do cansaço e ansiedade, torna-se um problema sério de saúde, pois, a partir dele, pode haver o desencadeamento de outros como a depressão, ocorrendo em muitos casos, um esgotamento pessoal.

Essa situação é preocupante, quando analisamos do ponto de vista do DPD. De acordo com Santos (2019), Moura (2020) e Ferreira (2023), uma licença para tratamento de saúde pode, em alguns casos, provocar impacto e/ou descontinuidade no desenvolvimento profissional. Ferreira (2023, p. 76) assevera que “o mal estar é um fator que afasta os profissionais da sua função, interrompendo ou reduzindo sua continuidade”.

Sendo assim, compreendemos que a agressão no trabalho (Figura 2) apontada por Bemí, ao receber um soco no peito quando separava a briga de dois alunos, está relacionada com a ausência de políticas que contemple o bem-estar e segurança do/a professor/a no próprio ambiente de trabalho. Temos ciência que ser vítima de violência pode provocar danos à saúde do/a professor/a, afetando de forma direta a sua saúde física e mental, provocando, muitas vezes, sintomas de origens psicossomáticas, agravando doenças, alterando o sono, incitando a depressão, dentre outros, afirmam Lima, Coelho e Ceballos (2017).

Salientamos que temos atualmente, em vigor, a Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023 (Brasil, 2023), que dispõe sobre a criação da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, que se configura como um avanço na busca e no atendimento ao bem-estar docente. Esta legislação é uma conquista da categoria que luta por melhores maneiras de se desenvolver profissionalmente.

Destarte, os dados produzidos por meio dos questionários e observação da prática pedagógica de três professores/as da Educação Básica mostraram que o período de Exame, que compõe o MBCD, é um dos mais complexos da trajetória profissional e precisa ser visualizado com urgência pelo poder público.

Também ratificamos os estudos de Ferreira (2023), Moura (2020), Aiami (2019), Monh (2018), Barros e Gradela (2017), Oliveira (2013) e Soldatelli (2011) ao sinalizarem a necessidade da construção/implementação/efetivação de políticas públicas que contemple a perspectiva de acompanhamento do/a docente em cada período da carreira.

3.2 Por uma política pública de acompanhamento por período de carreira

Essa categoria visa avaliar/refletir sobre as potencialidades e limites do MBCD para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente, tendo como base o período de Exame. O conceito de políticas públicas está vinculado ao desenvolvimento de ações e

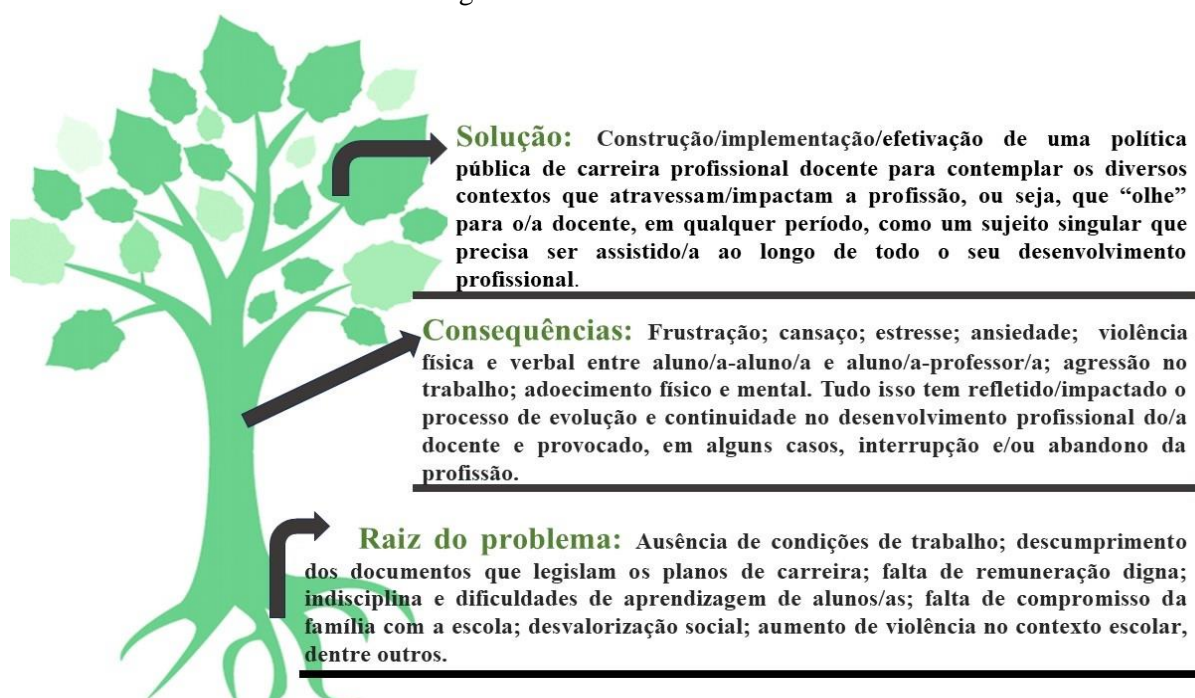
estratégias governamentais que visam atender às demandas apresentadas pela sociedade (Smarjass; Arzani, 2023).

As políticas públicas voltadas para a educação – políticas educacionais – visam atender e garantir os direitos de Educação a todos os cidadãos, independente de raça, classe social ou gênero (Oliveira, 2014; Jacomini; Penna, 2016; Dourado, 2016). As políticas são sempre consolidadas pelo Estado que possui função executiva, legislativa e judiciária.

Sabemos que elaborar uma política não é uma tarefa fácil, deve ser encarada como um processo cuidadoso, sendo pensada/estruturada a partir de uma ação séria que vise resolver as demandas de um grupo específico. Sobre esse processo, Capella (2018) assevera que as políticas devem ser sempre originadas pelo Estado, e que é importante para o processo de criação inserir informações empíricas, pois permite uma melhor visualização/compreensão acerca do problema público e uma possível resolução.

Sendo assim, diante da possibilidade de proporcionar reflexão ao leitor acerca da necessidade da construção/implementação/efetivação de uma política de carreira, apresentaremos os dados, já expostos na categoria anterior, por meio da “Árvore de Problema”. A Árvore do Problema é um instrumento metodológico adequado para pensar/elaborar uma política, tendo como base um problema raiz. Para Oribe (2012), a Árvore de Problema, por meio de sua fácil interpretação, revela vantagens em relação a outras metodologias que possuem como objetivo detectar a causa raiz de um problema e mostrar uma possível solução.

Figura 4 - Árvore do Problema



Fonte - Realizada pela autora a partir de Oribe (2012)

Para pensar em políticas de carreira no Brasil é importante considerar os estudos de Ferreira (2014; 2017; 2023). A autora do MBCD propõe que as especificidades que existem acerca de todos os períodos da trajetória profissional docente sejam visualizadas, buscando potencializar a relevância do desenvolvimento de políticas que assistam também esses/as profissionais.

Diante disso, a raiz do problema apresentada na Figura 4, tem como base os dados aqui encontrados e ratificados a partir dos estudos de Ferreira (2017; 2023), Huberman (1992) e Gonçalves (1992). Esses autores/as já haviam demonstrado, em suas pesquisas, problemas que nos ajudavam a pensar em políticas de carreira profissional docente. Assim, percebemos que enquanto não avançarmos no sentido de encontrar soluções para esses problemas “raízes” não iremos avançar no DPD para pensar carreira. E uma das possibilidades de soluções para esse problema é refletir sobre uma política de carreira docente que atenda as características do desenvolvimento profissional por período da carreira. Essa tem sido uma proposta de Ferreira (2023) e que nesta pesquisa vem sendo discutida apenas no âmbito do período de Exatinação.

O período de Exatinação mostrou-se como um momento da carreira constituído de aspectos totalmente negativos (Figura 2, 3 e 4) o que ratifica/coaduna com a pesquisa de Ferreira (2023). Sobre esse momento da carreira, Ferreira (2023) ressalta, em seus estudos, que é necessário políticas que visem prevenir as características negativas, investindo em ações/políticas que tornem duradouras as características mais positivas, presentes nos períodos anteriores. Segundo a autora, quando o/a docente chega no período de Exatinação já predominado de características negativas, dificilmente conseguirá reverter essa situação. Portanto, precisamos pensar nessa proposta, e os resultados dessa pesquisa visibiliza isso, mostrando que é necessário ter essa intervenção antes do período de Exatinação, pois quando isso não acontece, esse período sofre com os impactos negativos, conforme mostra a figura 1.

Dentre os dados que respondem a essa categoria, estão os já apresentados na categoria anterior e outros referentes a análise dos documentos que legislam a carreira docente dos/as professores/as de Itapetinga-BA, desse modo, destaco primeiramente as que compõem a raiz do problema, os quais são: ausência de condições de trabalho; descumprimento dos documentos legais que legislam os planos de carreira; falta de remuneração digna; indisciplina e dificuldades de aprendizagem de alunos/as; falta de compromisso da família com a escola; desvalorização social; aumento de violência no contexto escolar, dentre outros.

Verificamos que, as condições de trabalho, assim como a remuneração têm sido temas recorrentes de pesquisas brasileiras que versam sobre a valorização profissional da docência (OLIVEIRA, 2020; 2021; PEREIRA-JUNIOR, 2020; ALMEIDA, 2020; FERNANDES, 2019;

JACOMINI; PENNA, 2016). Esses autores/as mostram que as condições de trabalho, somado com o recebimento da baixa remuneração, em muitos casos, bem inferiores ao piso salarial profissional nacional, interferem, consideravelmente, na construção/consolidação da identidade profissional do professor.

Observamos, por meio dos documentos analisados (PME e o PCRMPM), que o município tem se esforçado para cumprir o que está expresso nas legislações nacionais como a garantia da implementação do piso salarial, o que se configura como aspecto importante e motivacional para a permanência na carreira. Porém, mesmo sabendo que ela expressa a valorização do trabalho realizado pelos/as professores/as, há outros atravessamentos que refletem em seu desenvolvimento profissional como as péssimas condições físicas das instituições escolares e a escassez de materiais, as salas superlotadas, a carga horária de trabalho duplicada/triplicada, a falta de qualidade de vida, os problemas de saúde adquiridos pelas atividades laborais (resultado da ausência de medidas preventivas de doenças físicas e mentais), em alguns casos, a falta de liberação das atividades laborais para o processo de formação continuada, dentre outros.

Já os planos de carreira sempre estiveram nas pautas das reuniões sindicais com o objetivo de acompanhar/fiscalizar o seu cumprimento, entretanto, é possível observar alguns municípios que não dispõem de um plano de carreira e alguns, quando aprovados, não são efetivados, afirmam Pereira (2020), Pereira-Júnior (2016) e Golveia e Tavares (2012).

Esse não cumprimento dos planos de carreira têm refletido na desvalorização da classe docente, mostrando que apesar das pesquisas (OLIVEIRA, 2020; 2021; PEREIRA-JUNIOR, 2020; ALMEIDA, 2020) mostrarem que os resultados da maioria das políticas de valorização da carreira docente em vigor no Brasil não estão em consonância com os seus objetivos, como foi possível constatar na observação da prática pedagógica do professor Sedentarismo, ao dizer “estava com estresse acentuado em decorrência do exercício profissional docente e que a Secretaria de Educação estava negando duas licenças que tinha direito”.

Sabemos da importância dessas legislações para a efetivação da profissionalização dos/as professores/as, pois foram constituídas através de lutas e mobilizações. Mas, o não cumprimento dos direitos, como este caso da negativa da licença ao professor Sedentarismo representa, como já salientado, a desvalorização da classe, e, por meio dessa frustração, o professor sofre as consequências que são o desenvolvimento de sentimentos e emoções negativos e/ou problemas de saúde de ordem física ou mental, conforme podemos observar na Árvore do Problema.

A análise nos possibilitou compreender, tomando como base o MBCD, que há o cumprimento legal no município de Itapetinga-BA, do atendimento a carreira dos/as professores/as

da Educação Básica, principalmente, quando nos referimos a legislação nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2007; 2008; 2009; 2014) e as municipais, com o cumprimento da LOM (1990), PME (2015), PCRMPM (2003) e EMPM (2010). Mas ficou claro que estes documentos da esfera municipal abrangem apenas aspectos “objetivos” como: formação, progressões, promoções, avaliações, remuneração, jornada de trabalho e acréscimo dos vencimentos. Com isso, constatamos que o isolamento de um plano de carreira inviabiliza contemplar demandas importantes da trajetória profissional docente, ratificando a necessidade de responder uma política de carreira.

Percebemos por meio das respostas dos questionários e observação da prática dos três professores/as que a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a falta de compromisso da família com a escola e a violência, já apresentados na categoria anterior, têm desdobramentos sérios no ensino. As pesquisas mostram que é necessário o desenvolvimento de um programa que contribua para a intervenção dessas situações. Também relata que o desgaste do professor, advindo dessas situações, podem trazer consequências sérias, desenvolvendo transtornos e a síndrome de Burnout (Pereira, 2020; Monhn, 2018).

Como consequência, diante de todos esses entraves, temos um alto número de professores/em crises, conforme já sinalizado, advindo do surgimento, cultivo e expansão de emoções-sentimentos negativos, das situações desfavoráveis de trabalho e do não cumprimento dos planos de carreira. Sobre tais situações, Moura (2020, p. 142) destaca que o adoecimento mental influencia no DPD e traz graves implicações para a carreira desse/a profissional, pois “se a saúde mental do docente estiver comprometida, se o seu estado emocional/psicológico estiver desequilibrado, será difícil para este sujeito ter continuidade no desenvolvimento do seu trabalho, interagir, estudar e evoluir enquanto profissional”.

A solução que propormos, uma vez que foi constatada a partir das análises da pesquisa, é a urgente necessidade de criação de uma política que contemple os diversos contextos que atravessam/impactam a carreira, ou seja, que pautem o/a docente como um sujeito singular que precisa ser assistido/a ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional. Para isso, precisamos de mais estudos sobre a carreira docente em todos os seus períodos, não apenas no período de Exatinação, mas também na Fase de Iniciação, Estabilização, Variação, Exatinação, Serenidade e Finalização (FERREIRA, 2014; 2017; 2023).

Os dados mostraram que precisamos avançar no sentido de considerar o MBCD para a elaboração/implementação/efetivação de uma política pública de acompanhamento por período de carreira, pois assim contemplaríamos aspectos (saberes, satisfação, motivação, atratividade, identificação, bem-estar profissional) que impactam diretamente na carreira do docente e

refletem em seu desenvolvimento profissional.

4. Considerações Finais

Caracterizado como um período da carreira docente em que há mais características negativas que positivas – ansiedade, estresse, depressão, cansaço, frustração, adoecimento mental e físico – a Examinação se constitui como um momento da trajetória profissional marcado por desencadeamento de crises. Situações de crises, vivenciadas, principalmente neste período, tende a exigir que os/as docentes evoquem o processo de autoexaminação, ação que têm impactos em seu desenvolvimento profissional.

Os dados ratificam as pesquisas já existentes sobre o MBCD de Ferreira (2014; 2017; 2023) e mostram a potencialidade do Modelo para pensar em políticas de carreira de acompanhamento docente, pois, por meio dele, é possível contemplar características dos períodos instituídos.

Este período de Examinação mostra o quanto é necessário o investimento em políticas de prevenção, tomando como base as características positivas dos períodos anteriores, para disseminar e potencializar estratégias que viabilizem a permanência destas características até a finalização.

O Modelo, criado como uma possibilidade real de orientar uma concepção de DPD e de carreira docente, acabou por atender a este propósito. Apesar de limitante, esta compreensão se amplia quando pensamos no âmbito de transformá-lo em política nacional, pois, para tal é preciso que ele se consolide ou se torne base para outros modelos. Neste momento (2023), o MBCD demonstra potencial e merece ser visibilizado e publicizado, tendo mérito para desenvolver-se numa perspectiva mais extensa.

É válido destacar que essa limitação apresentada não se caracteriza como uma característica negativa, pois apenas a sua criação já se configura como um ganho à carreira docente brasileira. Desse modo, é preciso desenvolver mais pesquisas em diferentes períodos da carreira para pensar como ele vai se consolidar a nível nacional sem deixar de contemplar a diversidade nacional. Assim, precisamos urgentemente chamar a atenção do poder público para assumir sua responsabilidade, pois os professores, como categoria profissional, clamam por uma política que atenda as especificidades de sua carreira.

5. Referências

- AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. *In: AMADO, João (Org.). Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 147-170.
- AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. **Os estudos etnográficos em contextos educativos**. *In: AMADO, João (Org.). Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 303-353.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01-11. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 01 maio. 2021.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. *In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (Orgs.). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. *E-book*, 2020, p. 297-306.
- BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Examação do Modelo Brasileiro de carreira docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 51-62, 2022. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61235>. Acesso em: 22. jun. 2022.
- BARROS, Carlos Antônio da Silva Ferreira; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>. Acesso em: 01 dez. 2203.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de jun. de 2004, e 10.845, de 5 de mar. de 2004; e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasil: Câmara Legislativa [2007b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasil: Câmara Legislativa [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasil: Câmara Legislativa [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014.

BRASIL. Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016. Institui a Rede de Assistência Técnica dos Plano de Carreira e Remuneração. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, nº 89, 11 de maio de 2016, p. 38. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Legislacoes/portaria_387_2016_rede_PCR.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.681 de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial União**. 19 de setembro de 2023. p. 6. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14681&ano=2023&ato=767kXRq50MZpWT5bf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BARROS, Carlos Antônio da Silva Ferreira; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>. Acesso em: 01 dez. 2023.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt>. Acesso em:

25 set. 2021.

DESSOTTI, Elise. **A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar- Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Pt: Porto Editora, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso: 12 abr. 2021.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160143, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/prLXmmdXG3hdQW-TSBgm6JZD/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 21 maio 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica.** Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia. A valorização dos profissionais da Educação Básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KwZRHqQXJyqgwbBVBfNGvGt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2023.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário: *In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de professores.* Porto: Porto Editora. 1992. p. 141-169.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 22. fev. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio*

(Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 31-61.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**, v. 27, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIMA, Alyne Fernanda Torrer de; COELHO, Vanessa Maria da Silva; CEBALLOS, Albanita Gomes de. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto. n. 18, p. 31-36, dez. 2017. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rpesm/n18/n18a05.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciais e Ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente. 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MOREIRA, Gláucia Lucas Ramiro. **A desistência da carreira docente na rede estadual paulista: precarização, precariedade e frustração. 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2020.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260095, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. n. 127. p. 27-40. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso: 01 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Antônio; REVI, Natalia dos Santos. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. 1-19, e9503. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503>. Acesso em: 23 maio 2021.

ORIBE, Claudemir. **Diagrama de Árvore: a ferramenta para os tempos atuais. 2012**. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2012. Disponível em: <http://www.qualypro.com.br/admin-qualypro/upload/arquivo?nome=22.pdf&dir=pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. 2016**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, p. 1-4, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 07 dez. 2023.

SODALTELLI, Rosângela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 389-409, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

TOMAZ, Carmita Luzia. **A prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos de docência.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

CARTA À FERREIRA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço (Clarice Lispector, Um sopro de vida, 1999).

Carta a Ferreira (2014; 2017; 2023), autora do Modelo Brasileiro da Carreira Docente: sobre os resultados da pesquisa

Itapetinga-BA, 09 de dezembro de 2023.

Saudações,

Prezada professora-pesquisadora-inspiradora, é com o coração cheio de satisfação que venho por meio dessa carta lhe contar sobre os resultados da minha pesquisa, onde objetivei analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Examinação, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino.

Não sei se recorda, mas a carta que lhe enviei em março de 2021¹⁰⁵ expressava a relevância do Modelo Brasileiro de Carreira Docente para o desenvolvimento da minha pesquisa e o motivo da escolha pelo período de Examinação. Também demonstrei o meu comprometimento no sentido de realizar a pesquisa de doutoramento, a partir do seu modelo, por acreditar que a divulgação dos resultados dos estudos sobre ele, pode impulsionar pesquisas/debates nessa área temática, e, com essa visibilidade, possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas de acompanhamento de carreira docente em nosso país.

Naquele momento, não lhe apresentei os três objetivos específicos que foram necessários para desenvolvimento do meu movimento investigativo, a saber: 1- analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro; 2- conhecer as características do período de Examinação que compõe o Modelo Brasileiro e sua materialização nos desdobramentos desse no ensino; 3 identificar/Avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira.

Como colaboradores/as da pesquisa, tivemos três professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, sendo um homem e duas mulheres, que se encontravam no período de Examinação do MBCD. Optamos por três instrumentos de produção de dados, especificamente: análise documental, questionário e observação da prática pedagógica. É cara Ferreira, preciso dizer-lhes que a análise dos dados produzidos apresentou resultados reveladores,

¹⁰⁵ Se constituiu como a primeira carta dessa tese, onde objetivou refletir sobre a justificativa do desenvolvimento da pesquisa e a relevância da criação do modelo brasileiro para a carreira docente no Brasil.

contar-lhe-ei a seguir, detalhadamente.

Com os diversos estudos teóricos e a análise dos dados produzidos, tomando como base o MBCD, foi possível identificar que as políticas que regulam a carreira docente no município de Itapetinga, tem atendido a legislação nacional, a partir do cumprimento do PCRMPM, do EMPM e do Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Fica visível, nobre Ferreira, que estes documentos não carregam características subjetivas da carreira presentes neste modelo, abarcando apenas aspectos objetivos. Justamente isso, impossibilitou-me de analisar aspectos como saberes, satisfação, atratividade, identificação, bem-estar profissional, entre outros.

Verifiquei que a proposta do modelo é de construir conhecimentos que se referem as características do DPD, por períodos da carreira, o que tende a facilitar o atendimento as necessidades do/a professor/a através de políticas específicas e integradas. A partir desse entendimento, constatei que os documentos atendem a legislação, como já sinalizado, mas não atendem aspectos mais específicos trajetória profissional do/a professor/a, pois ela é muito mais ampla que um estatuto, um plano de cargos, uma lei orgânica e um plano municipal.

Sendo assim Ferreira, sinalizo que a carreira precisa com urgência abarcar planos estratégicos de construção e mobilização de saberes, de partilhas, de satisfação, modos de dar continuidade aos estudos, modos de permanência e sucesso, busca pelo bem-estar, equilíbrio emocional e espiritual. Por meio dessa concepção, que foi desenvolvida a partir desses documentos, consegui compreender, nobre Ferreira, o motivo dos/as professores/as que estão no período de Examinação terem inúmeras características negativas quando nos referimos aos sentimentos, emoções, saúde e desafios das práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Desse modo, preciso contar-lhe que os resultados de minha pesquisa coadunam com os resultados da sua investigação no que versa ao período de Examinação, ao dizer que é constituído por mais características negativas que positivas. Percebemos que os/as docentes que se encontram nessa etapa da trajetória profissional, estão cansados, frustrados, estressados, ansiosos e adoecidos físicos e/ou mentalmente. Permita-me dizer que os dados mostraram que essas características negativas são decorrentes das péssimas condições de trabalho, do não cumprimento de direitos adquiridos e dos desafios contemporâneos presentes nas práticas pedagógicas.

Entendi o motivo Ferreira, de o período de Examinação ser constituído como um momento da trajetória profissional em que há uma tendência muito forte para o desencadeamento de crises. Percebemos que os problemas advindos dos contextos de crises exigem que os/as docentes passem por um processo de autoexaminação e, como reflexos, têm impactos sérios em

seu desenvolvimento profissional.

Sabe o que percebi, por meio da observação da prática pedagógica, Ferreira? Que os/as docentes desse período da carreira atuam com aquilo que estão disponíveis para o desenvolvimento das suas atividades laborais e “fazem milagres” ao realizarem uma aula inovadora, apenas com livro didático, caderno, lápis, quadro e piloto. Ficou visível que as ações dos/as colaboradores/as da pesquisa em sala de aula, demarcam “aspectos da experiência” e essa é uma característica importante que faz a diferença na carreira e contribui para o desenvolvimento profissional, pois, ao longo do período de atuação desenvolveram habilidades e competências para fazer escolhas que acreditam ser assertivas no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo: conseguem fazer previsões sobre possíveis consequências que surgirão, caso opte por determinada ação; sabe sair de situações embaraçosas; pode optar por assumir uma postura menos envolvente em atividades diversas na escola, pois sabe que não terá retorno e, que os desgastes advindos podem impactar a saúde física e mental.

Outro dado importante que preciso lhe sinalizar, Ferreira, é que as características do período de Exatinação possuem desdobramentos diretos no ensino. O desdobramento tem ocorrido por meio das escolhas que os/as docentes fazem no desenvolvimento de suas práticas, como a forma de planejar, de avaliar, ou seja, por meio das escolhas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos adotados pelos/as docentes. Nesse sentido, cara Ferreira, verificamos que todos esses desdobramentos, impactam diretamente no desenvolvimento profissional do/a professor/as, pois estão relacionados com diversos aspectos que são de ordem pessoal e profissional que estão totalmente vinculadas à carreira, como as políticas de oferta, de acesso, de melhoria, de formação, de condições de trabalho, dentre outras.

A partir dessas perspectivas, cara Ferreira, posso dizer-lhes que os dados da minha pesquisa ratificam os seus resultados, mostrando a potencialidade do Modelo para pensar em políticas de carreira de acompanhamento docente, pois, o MBCD contempla características singulares de cada fase. Em relação ao período de Exatinação, o escolhido para a minha pesquisa, constatei que é extremamente necessário investir em políticas de prevenção, ou seja, criar estratégias para investir em períodos anteriores que possuem características mais positivas, para que estas características sejam permanentes até a finalização.

Em relação as limitações do Modelo, observei que ele foi criado/pensado a partir de uma concepção mais geral de carreira docente. Nesse sentido, para transformar em política nacional é preciso consolidar o modelo ou tomá-lo como pontapé inicial para criar um outro que abarque as diversidades regionais, ou às diversidades/particularidades dos entes federados. Ressaltamos que no momento (2023) o MBCD demonstra grande potencial, mas para o desenvolvimento de

uma política nacional carece de visibilidade e mais estudos.

Finalizo a minha pesquisa convicta que a criação do MBCD se constitui como um ganho à carreira docente brasileira. Mas, precisamos desenvolver mais pesquisas em diferentes períodos da carreira para pensar como ele vai se consolidar a nível nacional. Acredita que já escrevi uma carta à ANPED? Tenho certeza que para potencializar o MBCD, precisaremos de ampla divulgação em espaços de exposição de diálogos/debates sobre pesquisas como Grupos de Trabalhos (GT), Comitê Científico, Fóruns, reuniões, dentre outros. Eu sei que a ANPEd exerce um papel de interlocutora na formulação de políticas públicas para Educação no Brasil, por isso a escrita da carta a ela foi importante.

Sabe Ferreira, eu tenho uma forte sensação que em breve teremos boas notícias acerca da consolidação do modelo a nível nacional, também, tenho a convicção que precisamos agir. Sendo assim, precisamos urgente, chamar a atenção do poder público para assumir sua responsabilidade, pois a categoria profissional docente clama por uma política que atenda as especificidades da sua carreira.

Concluo essa carta com a sensação de dever cumprido, mas, ao mesmo tempo, me coloco à disposição para estar contigo nessa luta de publicizar este modelo.

Abraços afetuosos,



Andreia Cristina Freitas Barreto

Estudante do Doutorado em Educação – UFBA

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO, Aprovada devolução da contagem de tempo de serviço a servidores da segurança e da saúde. 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/02/10/aprovada-devolucao-da-contagem-de-tempo-de-servico-a-servidores-da-seguranca-e-da-saude>. Acesso em: 21 abr. 2022.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ALVES, Miriam. Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [online], v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>. Acesso em: 02 abr. 2021.

AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de análise de conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 147-170.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3 ed. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 303-353.

ANASTÁCIO, Frei. Bolsonaro não faz favor com reajuste do magistério, apenas cumpre lei sancionada por Lula. **PT na Câmara**. 07 fev. 2022. Disponível em: <https://ptnacamar.org.br/site/frei-anastacio-bolsonaro-nao-faz-favor-com-reajuste-do-magisterio-apenas-cumpre-lei-sancionada-por-lula/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2013b.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista Encantar** – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01-11. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 01 maio. 2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. *E-book*, 2020, p. 297-306.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Examação do Modelo Brasileiro de carreira docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 51-62, 2022. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61235>. Acesso em: 22. jun. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino público no Brasil: uma história pouco conhecida. In: Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em *História da Educação (ASPHE)*. **Anais [...]**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. p. 115-133. Abr. 1997. Disponível em: [Dialnet-AInstrucaoPublicaEOEnsinoMutuoNoBrasil-4891743 \(1\).pdf](#). Acesso em: 20. fev. 2022.

BASÍLIO, Ana Luiza. Especialistas acusam Bolsonaro de politizar o piso salarial de professores: ‘Reajuste está previsto em lei’. **Carta Capital**. Educação. 20 jan. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-acusam-bolsonaro-de-politizar-o-piso-salarial-de-professores-reajuste-esta-previsto-em-lei/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOLÍVAR, Antônio (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BOLSONARO, Jair. Reajuste para professores. **Twitter**. 27 jan. 2022. Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1486724054367162376?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cwterm%5E1486724054367162376%7Ctwgr%5E0b71c2846201f1733f577b9f5c3744c3f056cdbf%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.cartacapital.com.br%2Feducacao%2Fespecialistas-acusam-bolsonaro-de-politizar-o-piso-salarial-de-professores-reajuste-esta-previsto-em-lei%2F. Acesso em: 08 ago. 2022.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Ana Paula de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Periferia**, vol. 11, núm. 2, 2019. pp. 404-423. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39126>. Acesso: 07 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996b.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasil: Câmara Legislativa [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 25 fev. 2021.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997a. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997b.** Estabelece normas para as eleições. Brasil: Câmara Legislativa [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997c.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d2264.pdf>. Acesso: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória, de 28 de dezembro de 2006.** Regulamenta o art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/mpv/339.htm. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de jun. de 2004, e 10.845, de 5 de mar. de 2004; e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11494.htm. Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasil: Câmara

Legislativa [2007b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasil: Câmara Legislativa [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasil: Câmara Legislativa [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2010a]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação – CONAE. **Documento de Referência**. Eixo 4. p. 59-81. Brasília: MEC. 2010b.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014.

BRASIL. Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016. Institui a Rede de Assistência Técnica dos Plano de Carreira e Remuneração. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, nº 89, 11 de maio de 2016, p. 38. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Legislacoes/portaria_387_2016_rede_PCR.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Brasil: Câmara Legislativa [2015a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. Portaria nº- 618, 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasil: Câmara Legislativa [2015b]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil: Câmara Legislativa [2019c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasil: Câmara Legislativa [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso: 25 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**: Resumo Técnico. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. **D.O.U.** de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a.

BRASIL. **Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020**. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Altera a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2020b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Lei Complementar nº 191, de 08 de março de 2022. Altera a Lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-191-de-8-de-marco-de-2022-384522307>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fábila Lucena. Teoria do capital humano, Educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 32, p. 35-42, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1070>. Acesso em: 07 mar. 2023.

CARA, Daniel. Tudo que parecia sólido se desmanchou no ar: o desmonte das políticas de educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira Silva (Orgs.). **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 25-38.

CARA, Daniel. Entrevista. A educação em marcha à ré. **Jornal Extraclasse**. 11 maio 2017. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/> Acesso em: 19 abr. 2022.

CARA, Daniel. Educação contra a Barbárie. Entrevista. **TV Boitempo**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jFp00Xn8n7U&t=1361s>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CARA, Daniel. Reajuste aos professores: Bolsonaro só cumpriu a lei e se vende como herói. **Brasil247**. 4 fev. 2022. 2002a. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/daniel-cara-sobre-reajuste-aos-professores-bolsonaro-so-cumpriu-a-lei-e-se-vende-como-heroi>. Acesso: 20. ago. 2022.

CARA, Daniel. Especialistas políticos acusam Bolsonaro de politizar o piso salarial dos professores: reajuste já! Entrevista. **Carta Capital**. 2022.b. Disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/educacao/especialistas-acusam-bolsonaro-de-politizar-o-piso-salarial-de-professores-reajuste-esta-previsto-em-lei/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CARVALHO, Alexandre Tolentino de. Plano de aula: cartas, para que elas servem? **Texto jornalístico**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/lingua-portuguesa/cartas-para-que-elas-servem/2908>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza.; GOMES, Vera Lúcia Batista. Crise do capital e desmonte da Seguridade Social: desafios (im)postos ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**. n. 130, p.447-466. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.118>. Acesso: 12 de abr. 2021.

CASTRO, Paula Almeida de. Uma análise etnográfica do controle na sala de aula. Etnografia e Educação. In: MATTOS, Carmén Lúcia Guimarães; FONTOURA, Helena Amaral de (Orgs.). **Etnografia e Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 63-77.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prelice Hall, 2002.

CHAUI, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana (Org.). **Porque gritamos Golpe**. São Paulo: Boitempo. Editorial, 2016. p. 16-21.

CHAUI, Marilena. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira. Congresso Virtual da UFBA, 2021. **TV UFBA**. Youtube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WYm1cecNYs0>. Acesso: 04 abr. 2021.

COSTA, Gilmar Pereira; ALBUQUERQUE, Bruno Marques. A política educacional brasileira do governo de Fernando Henrique Cardoso ao de Jair Bolsonaro: avanços e retrocessos. **Escrivências em educação: teorias, práticas e políticas em debate/ Wendel Melo Andradre**,

Gilmar Pereira Costa, Getuliana Sousa Colares org. Curitiba: CRV, 2021, p. 29-43.

CUT. CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES NOTÍCIAS. Lula é inocentado pela 15ª vez na Justiça. 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/lula-e-inocentado-pela-15-vez-na-justica-a0d8>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DESSOTTI, Elise. **A constituição profissional do professor em início de carreira**: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar- Sorocaba. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

DIRETRIZES PARA O PROGRAMA DE RECONSTRUÇÃO DO BRASIL: LULA E ALCKMIN 2023-2016 (DPRB). **Coligação Brasil da Esperança**. 2022. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Pt: Porto Editora, 2001.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. O plano nacional de educação (2014-2024) e a profissionalização docente: desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de (Orgs.). **Políticas públicas, financiamento, planejamento da educação**: cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019, p.237-241.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Acesso: 09 maio 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, nº 68, dezembro, p. 109-125, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>. Acesso: 25 abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese. 2019, p. 65-74.

DOURADO, Luiz Fernandes. Uma política de estado para a carreira na educação básica. **Cadernos de Educação**. Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_21.pdf. Acesso em: 20. abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p. 37-56. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649>. Acesso: 12 abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33.

DUTRA, Bruno; COSTA, Daiane. Regras diferentes na aposentadoria. **O Globo**, sábado, 25 de março de 2017. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=forma+da+previdencia+professores>. Acesso em: 20 mar. 2022.

EARP, Maria de Lourdes Sá. Etnografia na sala de aula. **Revista Olhar de Professor**. v. 11, n. 1, p. 23-42. 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1498>. Acesso: 16 abr. 2023.

FAO, IFAD and WFP. 2014. **The State of Food Insecurity in the World 2014**. Strengthening the enabling environment for food security and nutrition. Rome, FAO, 2014. Disponível em: <https://www.fao.org/3/i4030e/i4030e.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FARIAS, Adriana de Jesus Diniz. **A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia. A valorização dos profissionais da Educação Básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KwZRHqQXJyqgwbBVBfNGvGt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143> Acesso em: 21 maio 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11. jul. 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** –UESB - Itapetinga, vol. 2, n. 3, set.-dez. p. 55-77, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: intercessões e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023 (prelo).

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, n. 1, jan./jun., 2021, p. 323-344. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 4. ed. Lisboa: Veja/Passagens, 2000.

FOTOGRAFIA Midia Ninja. In: SALOMÃO, Margarida. **Margarida Salomão: A anatomia do golpe de 2016**. 18 de setembro de 2017. Disponível em: <https://midianinja.org/margaridasalomao/a-anatomia-do-golpe-de-2016/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. **A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Jataí. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação está nocauteada. Entrevista publicada por **EPSJV/Fiocruz**, 15 jun. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso: 18 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-254, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso: 12 de abr. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso: 09 abr. 2021.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Tendência epistemológica dos tecnicismos e os outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2013. p. 59-81.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 10 maio 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Os obstáculos da educação na formação de professores. **Canal da TV CPP do Youtube**. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kH8ziVViCSA&t=301s>. Acesso: 10 maio 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-

[15742012000100007&lng=pt&nrm=iso](#). Acesso em: 10 mar. 2023.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós neo-liberais no Brasil**. São Paulo: Bontempo; Rio de Janeiro: CLACSO, 2013. p. 253-264.

GIZZI, Jane Salvador de Bueno; MENDONÇA, Ricardo Nunes de. A crise do trabalho e o COVID-19: o futuro não é mais como antigamente. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra (Orgs.). **Pandemias e Pandemônios no Brasil**. São Paulo. Tirant lo Blanch, 2020, p. 229-243.

GOUVEIA, Andrea Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo-Planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 185-197, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/178>. Acesso em: 30 abr. 2023.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. Agenda sindical de professores da Educação Básica: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional. **Práxis educativa**, v. 14, n. 1, jan./abr., p. 84-98, 2019. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/894/89459489005/89459489005.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário: In NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p.141-169.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 22. fev. 2023.

GUINOSSI, Viviane Belizário de Freitas. **Conflito, resistência e solidariedade na história da educação paulista: um estudo sobre a ocupação da Alesp durante a greve de 1993**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

GURGEL, Rogério. **Trabalho docente de financiamento da carreira e da remuneração da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: histórias e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Ed. Loyola. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/364813/mod_resource/content/0/Ponto%201%20-%2024-09-2014%20-%20HARVEY%2C%20David%20-%20Neoliberalismo%20hist%C3%B3ria%20e%20implica%C3%A7%C3%B5es%20-%20pg%2011%20a.pdf. Acesso: 14 fev. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto, PT: Porto Editora. 1992. p. 31-61.

HUSSERL, Edmund. **La philosophie comme science rigoureuse**. Trad. Marc B. De Launay; Paris: PUF, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a**

incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISTO É DINHEIRO. Mais de 116 milhões de brasileiros não têm comida suficiente ou passam fome, diz pesquisa. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/mais-de-116-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-comida-suficiente-ou-passam-fome-diz-pesquisa/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ITAPETINGA-BA. **Lei Orgânica do Município**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do município de Itapetinga-BA. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA, 05 de abril de 1990. 53p.

ITAPETINGA-BA. **Lei Municipal nº 941, de 18 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA, 18 dez. 2003. 18 p.

ITAPETINGA-BA. **Lei Municipal nº 1.101, de 02 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Itapetinga-BA e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA. 22 de dezembro de 2010. 33 p.

ITAPETINGA- BA. **Lei Municipal nº 1.275, de 22 de junho de 2015**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Municipal de Educação: desafios e perspectivas para a nova década. Gabinete do Prefeito. Itapetinga-BA, 2015. 112 p.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**, v. 27, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pro-positic/article/view/8647238>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, maio-ago., 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200004 Acesso: 18 fev. 2021.

LICHMANN, Marilyn. **Pesquisa qualitativa em educação: um guia do usuário**. 2 ed. Sage, 2010.

LIMA JUNIOR; Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG; Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-41, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 22. abr. 2022.

MAGISTÉRIO decide entrar em greve. **Diário Catarinense**, sexta-feira, 6 de agosto de 1993, p. 8. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/ha-20-anos-no-dc-magisterio-decide-entrar-em-greve>. Acesso em: 06 mar. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Recife, Editora da UFPE. 2000.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, v. I, 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FwxJ3g5JCn/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MATTOS, Carmén Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmén Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MEIRA, Cláudia de Jesus. **As concepções de cultura nas teses de etnomatemática: uma presença ausente**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MIRANDA, Karina Mendonça; BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Escola sem partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 299-318, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9038>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MIZUKAMI, Maria das Graças. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciantes e Ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MONLEVADE, João. FERREIRA, Eduardo **O FUNDEF e seus pecados capitais**. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa, 1998.

MOREIRA, Gláucia Lucas Ramiro. **A desistência da carreira docente na rede estadual paulista: precarização, precariedade e frustração**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o**

professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro. Lamparina. 2008.

MORIN, Edgar. Entender o mundo que nos espera. In: MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick (Orgs.). **Como viver em tempos de crise?** Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 09-27.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato Multipaper nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileiros das áreas de Educação e Ensino: um panorama. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais Eletrônicos**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 26 maio 2018.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Tese no formato *multipaper*: desvelando uma possibilidade na perspectiva fenomenológica de investigação. **Revista Paradigma**, 43 (Edición temática 2), p. 36-58, 2022. Disponível em: <http://funes.unian-des.edu.co/30864/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NEVES, Tania. Professores do Rio admitem que não estão preparados para dar aulas. **Jornal O Globo**, 1993, p. 22. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=greve+dos+professores+1993>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil – Nota para o Brasil – Education at a Glance 2014: OECD Indicators**. 2014. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Brazil-EAG2014-Country-Note-portuguese.pdf> Acesso: 22 maio 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brazil – Com foco em políticas nacionais e subnacionais**. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA NETO, Alberto Emiliano de. COVID-19, Sindicatos e a tutela do trabalho. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos (Orgs.). **Pandemias e Pandemônios no Brasil**. São Paulo. Tirant lo Blanch, 2020, p. 193-205.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122> Acesso em: 20 maio. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. n. 127. p. 27-40. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>. Acesso: 01 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 29 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Kildo Adevair dos. Políticas de formação docente e a Educação em tempo integral. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3412>. Acesso: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020a. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso: 12 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Antônio; REVI, Natalia dos Santos. Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9503>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, Caroline. Universidades particulares demitem professores em massa e lotam salas virtuais. **Brasil de Fato**. São Paulo (SP). 09 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais#:~:text=As%20justificativas%20para%20as%20demiss%C3%B5es,aumentou%20apenas%209%20pontos%20percentuais.%E2%80%9D>. Acesso em: 15 mar. 2023.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-posições**. Campinas – SP.

v. 30. p. 1-26, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PAZ, Fernanda Ribeiro. **O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista-BA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

PEREIRA, Leandro Queiroz. **Adoecimento e afastamentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas, MG: 2018 a 2019**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol III. set., 1997, p. 5-14.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PT. 69% dos brasileiros rejeitam Bolsonaro; cresce a esperança em Lula. 10 nov. 2021. Disponível em: <https://pt.org.br/69-do-brasileiros-rejeitam-bolsonaro-cresce-a-esperanca-em-lula/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

QUINALHA, Renan. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In: JINKINGS, Ivana (Org.). **Porque gritamos Golpe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 112-116.

REIS, Greissy Leoncio. **O Gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora. 2010.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso: 16 abr. 2023.

SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE,

Nádia dos Santos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 8, n. 17. p. 202–220, ago., 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da Educação na resistência ao Golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SAVIANI, Dermeval. A crise política atual: uma grande farsa. **Avaliação Educacional**. 02 abr. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. Acesso em: 05. set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas na pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização do século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17. N. 34, set-out. p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso: 22 abr. 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, Márcia Regina da. **Formação continuada e valorização da carreira docente**. Curitiba: Appris, 2019.

SINTEPVG. Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Mato Grosso - Subsede de Várzea Grande (Sintep/VG), 16M - **Mobilização Nacional da Educação leva trabalhadores/as às ruas**. 17 mar. 2022. Disponível em: http://sintepvg.org.br/noticias/id-1005879/16m_mobiliza_o_nacional_da_educa_o_leva_trabalhadores_as_s_ruas. Acesso em: 23 jul. 2022.

SODALTELLI, Rosângela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino**

fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Izabel. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68057/38744>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 389-409, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, Maria Eduarda Iglésias Berardo de; NOVAES, Nathaly Maria Ferreira; ZIRPOLI, Bianca Beraldo Pessoa. O impacto da Pandemia por Covid-19 na saúde mental dos professores: revisão sistemática da literatura. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Psicologia. Faculdade Pernambucana de Saúde. Recife. Disponível em: <https://tcc.fps.edu.br/jspui/handle/fps-repo/1158>. Acesso em: 21. abr. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Celia Regina. “Estado da Arte”: concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TOMAZ, Carmita Luzia. **A prática pedagógica dos professores de Geografia nos primeiros e últimos anos de docência.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

TUMOLO, Paulo Sergio. FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso: 15 de fev. de 2021.

TOKARINA, Mariana. Especialistas temem queda de concursos públicos na educação após terceirização. **Agência Brasil**, EBC, 27 mar. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/especialistas-temem-reducao-de-concursos-na-educacao-apos-lei-da>. Acesso em: 27 mar. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UCKZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, jan./dez., 2020. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984644433740>. Acesso: 9 de abr.

2021.

VAILLANT, Denise. Los docentes en primer plano. In: VAILLANT, Denise; CUBA, Severo (Orgs.). **Profesión Docente en Latinoamérica**. una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. GTD-PREAL. Tarea y Foro educativo, 2008. p. 19-34.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, CARLOS. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Educar**, especial 30 aniversario, p. 55-66, 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047>. Acesso em: 04 mar. 2023.

VALENTE Ivan; ROMANO Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 96-107.

VENCO, Selma. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, v. 17, n. 1, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/41167>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VICENTINI, Paula Perin; IUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Maria Clara. Os robôs estão indo à escola. **VEJA**. 12 out 2018, 07h00. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/os-robos-estao-indo-a-escola/>. Acesso em: 04 maio 2021.

WEBER, Demétrio. A educação básica ainda por resolver. **O País**, sábado, 18 de dezembro de 2004, p. 8. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?busca=greve+dos+professores+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+2005>. Acesso em: 24 jan. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisas no Brasil que utilizaram o MBCD

Publicações que utilizaram o Modelo Brasileiro da Carreira Docente desenvolvido por Ferreira (2014)

N°	Título	Tipo de Publicação	Autor(a)	Ano
1	As dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Pedagogia/ UESB	Caroline Ferreira Leal Xavier	2014
2	História de vida de professores atingidos pelo mal-estar docente e desenvolvimento da carreira	TCC/ Pedagogia/ UESB	Jurema Rosendo dos Santos	2014
3	Docência no início da carreira: aprendizagens e dificuldades de professores da educação infantil	TCC/ Pedagogia/ UESB	Thays Marinho Oliveira	2014
4	Desenvolvimento profissional, vida e carreira: história de professores atingidos pelo mal-estar docente.	Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 2, jul./dez. 2016.	Jurema Rosendo dos Santos Lucia Gracia Ferreira	2016
5	Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes	Revista Acta Scientiarum. Education. v. 39. jan./mar., 2017, p. 79-89.	Lucia Gracia Ferreira	2017
6	Desenvolvimento Profissional Docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar	Dissertação de Mestrado/ UFBA/ Faculdade de Educação, Salvador, 2019.	Jurema Rosendo dos Santos	2019
7	<u>A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades</u>	Capítulo de <i>E-Book</i> : Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020.	Andreia Cristina Freitas Barreto	2020
8	As dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira	Jornal of Research and Knowledge Spreading	Caroline Ferreira Leal Xavier Lucia Gracia Freeira	2020
9	Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades	Revista Educação em Perspectiva Viçosa, MG. v. 11. p.1-18	Lucia Gracia Ferreira	2020
10	Iniciação profissional de docentes da educação infantil: docência, aprendizagens e dificuldades	Revista InterEspaço Grajaú/MA v. 06 p. 01-23 2020	Thays Marinho Oliveira Lucia Gracia Ferreira	2020

11	Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes	Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, p.58-80, 2021	Lucia Gracia Ferreira	2021
12	Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067–2082, 2021.	Abília Ana de Castro Neta; Berta Leni Costa Cardoso; Claudio Pinto Nunes	2021
13	Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Exame do Modelo Brasileiro de Carreira Docente	Revista Espaço Acadêmico. v. 21, n 233, p. 51-62. 2022.	Andreia Cristina Freitas Barreto	2022
14	Professores iniciantes da educação básica: desafios da prática docente e demandas emocionais-sentimentais	Capítulo de <i>E-Book</i> : Debates sobre a iniciação à docência/ Editores: Ana Maria Monteiro ... [et al.]. – São Paulo: Annablume, 2022.	Lúcia Gracia Ferreira Thays Marinho Risía Silva Chaves	2022
15	A Educação Inclusiva no ensino de língua portuguesa: perspectivas e desafios no município de Eunápolis-Ba	TCC/ Letras/ Universidade do Estado da Bahia	Crislane Santos Silva	2022
16	Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais no ensino/aprendizagem da língua portuguesa	TCC/ Letras/ Universidade do Estado da Bahia	Paulo Henrique Santos Costa	2022
17	Transtornos mentais e comportamentais em professores: influências na carreira profissional docente.	Boletim Deconjuntura (BOCA) ano V, vol.13, n.39, Boa Vista, 2023. p. 19-42.	Juliana da Silva Moura; Claudio Pintos Nunes; Lucia Gracia Ferreira	2023

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa “**por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional**”, desenvolvida por **Andreia Cristina Freitas Barreto**, discente de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob orientação da Professora **Lucia Gracia Ferreira**.

Objetivos: Geral: Analisar a carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA que estão no período de Exame, pressupondo as potencialidades/limites do modelo brasileiro para a construção/implementação de políticas públicas de acompanhamento docente e os desdobramentos desse no ensino. **Específicos:** I- Analisar a(s) referência(s) de carreira dos/as professores/as da Educação Básica do município de Itapetinga-BA e suas características, considerando o Modelo Brasileiro; II - Conhecer as características do período de Exame que compõe o Modelo Brasileiro e sua materialização nos desdobramentos desse no ensino; III - Identificar/Avaliar as potencialidades/limites do modelo para elaboração de políticas públicas de acompanhamento docente nesse período de carreira.

Critério de seleção dos(as) colaboradores(as) da pesquisa: Serão selecionados(as) aleatoriamente, pela disponibilidade de participação.

Participação/Guarda dos dados e material coletados na pesquisa: A participação sua não é obrigatória e é voluntária. Caso aceite participar dessa pesquisa, este TCLE precisará ser assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com o (a) senhor (a) e a outra será arquivada por mim, pesquisadora por 5 anos, conforme Resolução 466/12. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página.

Riscos: Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento de responder o questionário, pois falará de si, por mais que pareça, não é algo fácil. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser refeitas de modo a amenizar isso.

Da mesma forma, se no período da Observação Pedagógica se sentir desconfortável por alguma situação/intercorrência que acontecer na sala de aula e, frente a esse contexto, senti a necessidade da pesquisadora se retirar da sala de aula, a solicitação será atendida, uma vez que, assumirá os princípios éticos em todo o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, Andreia Cristina Freitas Barreto, me responsabilizo por todos os procedimentos realizados e ocorridos nesta pesquisa. Caso seja necessário encaminhar o participante aos cuidados de profissionais especializados, custearei o tratamento.

Procedimentos da pesquisa: Esta pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa e consistirá em responder ao questionário, e observar a prática pedagógica dos/as professores/as participantes da pesquisa.

O **questionário** para os professores/as versará sobre perguntas estruturadas acerca do seu perfil pessoal-

profissional. A **observação da prática pedagógica** será desenvolvida a partir do referencial etnográfico de pesquisa em Educação, mais especificamente, no contexto na escola, a partir de dois aspectos: 1- Aspectos abrangentes: Cultura da escola (MACEDO, 2000; AMADO; SILVA, 2017; MEIRA, 2021); 2- Aspectos mais específicos: relacionados ao ensino que estão diretamente ligados às práticas pedagógicas do/a professor/as, tais como: a organização do planejamento pedagógico; tipos de atividades desenvolvidas; material didático utilizado; postura do/a professor/a em relação aos modos de perguntar e de responder aos alunos, as maneiras de corrigir as respostas e os modos de chamar os estudantes, ou seja as interações entre professor e aluno; interações entre os alunos; organização da sala de aula; formas de avaliar o ensino e a aprendizagem; utilização de recursos tecnológicos; modos de organização de uma aula em diferentes espaços; dentre outras formas de organização do trabalho escolar; e as possíveis intercorrências que refletem na qualidade do ensino (CASTRO, 2009; MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2013; AMADO; SILVA, 2017; BORGES; CASTRO, 2019).

Para fins de registrar, descrever e analisar a realidade observada, utilizarei um caderno pequeno para cada observação, com vistas a construir um diário de campo.

Retorno dos resultados: A pesquisa gerará processos como resultados que serão vivenciados pelos participantes, pois se trata de uma pesquisa que buscar traçar o perfil pessoal-profissional dos professores. Os colaboradores também terão acesso a partir dos produtos que serão gerados com artigos e livros e serão informados sobre estes e também que os resultados serão mantidos sob responsabilidade da pesquisadora durante 5 anos.

Confidencialidade do estudo: Será resguardada a identificação dos sujeitos da pesquisa, pois não será solicitado nos questionários que este se identifique.

Benefícios: Os resultados podem possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas de carreira docente e a construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, carreira docente e políticas públicas.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas. CEP 44 380 000. Telefone: (75) 3621-6850

Contato da pesquisadora responsável: Andreia Cristina Freitas Barreto

E-mail: andreyafreitas@hotmail.com. Telefone: (77) 988667387.

Universidade Federal da Bahia/UFBA

Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde – 4º andar, Vale do Canela. Horário de funcionamento: Segunda das 13:30h às 19:30h e de terça à sexta das 7:00h às 13:00h. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: cepics@ufba.br.

Salvador-BA, 10 de junho de 2022.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE C: Questionário

Título da pesquisa: Por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo no processo de desenvolvimento profissional
Pesquisadora responsável: Andréia Cristina Freitas Barreto
Universidade Federal da Bahia/UFBA

Questionário para os/as professores/as que estão no período de Examinação da carreira

1) PERFIL

Data de nascimento: _____ Raça/cor: branca () negra () amarela () indígena () parda () outra _____

Sexo: masculino () feminino Carga horária de trabalho: () 20 horas () 40 horas () 60 horas outros: _____

Nível de ensino em que atua: Educação Infantil () Ensino Fundamental 1 () Ensino Fundamental 2 () Ensino Médio

Disciplinas que ministram atualmente:

Cidade onde mora:

Cidade(s) onde trabalha:

Desde que ano atua como professor (a)?

Há quantos anos atua como professor (a)?

Situação funcional atual: Efetivo (a) Quando foi admitido (a) (ano): _____ () contratado (a): _____

2) FORMAÇÃO/ESCOLARIDADE: (Obs: Se tiver mais de um curso colocar) POR FAVOR RESPONDER TODOS OS TÓPICOS

a. Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

b. Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

c. Especialização completa () Especialização incompleta

Especialização em: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Especialização em: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Universidade: _____

d. Mestrado completo () Mestrado incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão (previsão): _____

Instituição: _____

e. Doutorado completo Doutorado incompleto

Curso:

Ano de conclusão (previsão):

Instituição:

f. Outro. Qual?

3. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Solteiro (a) Não Sim

Casado (a) Não Sim

Se sim: quantas vezes se casou? _____

União estável (juntado) Não Sim

Se sim: quantas vezes uniu? _____

União estável (formal) Não Sim

Se sim: quantas vezes uniu? _____

Divorciado (a) Não Sim

Se sim: quantas vezes divorciou? _____

Viúvo (a) Não Sim

Se sim: quantas vezes ficou viúvo (a)? _____

Outros, especifique _____

Tem filhos?

Não Sim

Se sim: Para mulheres

Quantas gestações?

Já sofreu aborto? Não Sim: quantos? ____

Quantos filhos?

Quantos biológicos?

Quantos adotivos?

Filhos com deficiência? Não Sim: quantos? ____

Já perdeu algum filho (óbito)? Não Sim

Os filhos moram com você? Não Sim

Os filhos já moraram com você? Não Sim

Se sim: Para homens

Quantos filhos?

Quantos biológicos?

Quantos adotivos?

Filhos com deficiência? Não Sim: quantos? ____

Já perdeu algum filho (óbito)? Não Sim

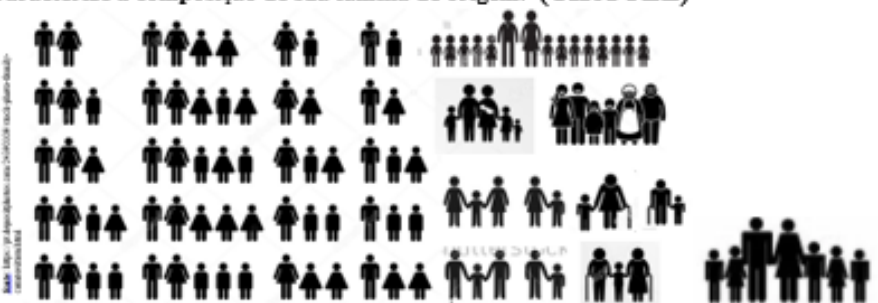
Os filhos moram com você? Não Sim

Os filhos já moraram com você? Não Sim

Tem histórico de perda de filho em período gestacional da genitora? Não Sim

PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO

Caracterize a composição de sua família de origem. (CIRCULE) Indique os membros.



Bank image of Shutterstock.com/210203878/210203878

Fonte:
<https://www.shutterstock.com/es/image-vector/family-icons-set-adults-children-stick-705910657?src=SizeqWTsqh6a5DF9hex6eA-1-3>

Levando em consideração a sua família de origem já fez/ou faz parte algum membro que/com:

- | | | |
|---|---|-----------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> outro(s): _____ | |
| <input type="checkbox"/> Dependência química (álcool/droga) | <input type="checkbox"/> Deficiência | <input type="checkbox"/> Suicídio |
| <input type="checkbox"/> Doença mental/ transtorno psíquico | <input type="checkbox"/> Vitima de Violência sexual | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Vitima de Violência doméstica | <input type="checkbox"/> doença crônica incapacitante | |

4. HISTÓRICO PROFISSIONAL (PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO)

Após assistir ao vídeo do professor sendo agredido, o que você sentiu? (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bjVdxNvotf8>)

- Tristeza () Angústia () Desmotivação () Alegria () Vergonha () Constrangimento () Ansiedade () Revolta () Aversão
 Frustração () Culpa () Satisfação () Raiva () Apatia () Calma () Desinteresse () Desespero () Medo () Decepção
 () Outro (s): _____

O que você faria sendo este professor no momento da agressão?

- Nada () Revidaria fisicamente/defenderia () Se protegeria: como? _____
 Outro(s): _____

E depois, o que faria?

- Comunicaria a gestão da escola () Comunicaria aos pais () Pediria Afastamento () Pediria exoneração
 Pediria transferência de escola () Mudaria de profissão () Procuraria a policia () Outro

Hoje, com relação ao desenvolvimento do seu trabalho docente (considerando seus anos de atuação) quais as demandas emocionais presentes?

- Arrependimento () Motivação () Tristeza () Angústia () Desmotivação () Alegria () Vergonha () Constrangimento
 Ansiedade () Revolta () Aversão () Frustração () Culpa () Satisfação () Raiva () Apatia () Calma () Desinteresse
 Desespero () Aversão () Medo () Decepção () Outro (s): _____

Por que? _____

Sentimentos em relação ao seu trabalho hoje.

Cansado () Satisfeito () Estressado () Seguro () Realizado () Desorientado
 Frustrado () Motivado () Empolgado () Capacitado () Outro(s): _____

Já foi acometido por alguma doença no período da carreira docente? (Lesão por esforço repetitivo, AVC, Depressão, Cansaço extremo, estresse, Câncer, síndrome do pânico, problemas de circulação, etc.)

Não () Sim, especifique quais: _____

Precisou se afastar de suas atividades laborais? Não () Sim: por quanto tempo? _____

Já sofreu algum acidente no período da carreira docente? (acidente de carro, de moto e quedas; acidente doméstico e com manuseio de equipamentos e etc.)

Não () sim, especifique quais: _____

Esse incidente chegou a prejudicar o desenvolvimento do seu trabalho ou carreira docente?

Não () Sim: como? Houve afastamento? _____

Já sofreu alguma agressão no ambiente de trabalho ou que envolva o trabalho docente que impossibilitou de exercer as atividades laborais ou que influenciou no desempenho das atividades? (violência física, sexual, psicológica, verbal, assédio moral).

Não () sim, especifique quais: _____

Precisou se afastar de suas atividades laborais? Não () Sim: por quanto tempo? _____

PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO

Durante a sua carreira, quais foram as situações que ocorreram que você observa que influenciou negativamente o desenvolvimento de seu trabalho (docência)?

Falecimento de entes queridos especifique (marque com x em cima): mãe/pai/filhos/marido/esposa/irmãos/avó/avô/padrastro/madrastra/amigos próximos/cunhado(a)/sobrinho(s)

adoecimento mental

acidentes

abortos

adoecimento físico

nascimento de filhos

adoção de filhos

diminuição da jornada de trabalho

separação conjugal

casamento

aumento da jornada de trabalho

gestação interrompida

saída dos filhos de casa

mudança de cidade

desvio de função

conciliação de trabalho e estudos

mudança de local de trabalho

Nenhum

outro(s): _____

A
R.

PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO

Durante a sua carreira, quais foram as situações que ocorreram que você observa que influenciou positivamente o desenvolvimento de seu trabalho (docência)?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> promoção na carreira | <input type="checkbox"/> aumento de salário | <input type="checkbox"/> casamento |
| <input type="checkbox"/> exercício de cargos e/ou outras funções | <input type="checkbox"/> nascimento de filhos | <input type="checkbox"/> adoção de filhos |
| <input type="checkbox"/> diminuição da jornada de trabalho | <input type="checkbox"/> Melhorias na estrutura física da escola | <input type="checkbox"/> separação conjugal |
| <input type="checkbox"/> aumento da jornada de trabalho | <input type="checkbox"/> Melhorias na/da gestão da escola | <input type="checkbox"/> Produção científica |
| <input type="checkbox"/> mudança de cidade | <input type="checkbox"/> Afastamento para capacitação | <input type="checkbox"/> Obtenção de Título de Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> mudança de local de trabalho | <input type="checkbox"/> Nenhum | |
| <input type="checkbox"/> outro(s): _____ | | |

Grau de satisfação com seu salário

- muito insatisfeito insatisfeito nem satisfeito nem insatisfeito satisfeito muito satisfeito não sei dizer

Grau de satisfação com a docência (fazer docente)

- muito insatisfeito insatisfeito nem satisfeito nem insatisfeito satisfeito muito satisfeito não sei dizer

Expectativa quanto a continuidade da carreira docente

- quero continuar na carreira docente não quero continuar na carreira docente não sei dizer

Por que? _____

Expectativa quanto a continuidade dos estudos

- quero continuar estudando pós-graduação e outros não quero não sei dizer

PODE ESCOLHER MAIS DE UMA OPÇÃO

Quais são os desafios para o desenvolvimento da sua prática docente?

- indisciplina de alunos falta de estrutura física e funcional falta de meta pedagógica falta de apoio por parte da gestão
 diversidade de alunos remuneração digna falta de inovação violência no contexto escolar falta de equipe multidisciplinar
 dificuldade de desenvolver atuação coletiva dificuldade de se relacionar com a equipe inclusão alunos deficientes
 dificuldade de aprendizagem dos alunos falta de compromisso da família com a escola Outro(s): _____
 limitações de questões emocionais docentes questões sociais/religiosas do professor limitações por questões de saúde do professor

Indique a frequência com a qual você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas com seus alunos. (Marque UMA opção em cada linha.)

	Semanalmente	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por Unidade	Nunca
Utiliza o livro didático como principal instrumento da prática pedagógica					
Utiliza recursos tecnológicos nas aulas					
Os alunos trabalham em grupos, com tarefas definidas					
Desenvolve trabalhos em duplas, com tarefas definidas					
Apoia e esclarece dúvidas aos alunos individualmente					
Utiliza conteúdos de áreas diferentes para explicar conceitos					
Utiliza variedades de gêneros textuais nas aulas, como: textos de jornais, revistas, publicações na internet, dentre outros.					
Utiliza filmes, vídeos ou documentários na aula					
Organiza visitas a diferentes espaços, como museus, parques, empresas, dentre outros para contextualizar conceitos					
Possibilita aos alunos momentos de reflexões sobre a sua aprendizagem					
Os alunos fazem testes e avaliações					
Os alunos fazem atividades individuais em sala de aula valendo ponto.					

Como você considera o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) na(s) disciplina(s) que você ministra na(s)?

ótimo () Bom () Razoável () Ruim () Ultrapassado, mas é o que possuo.

Os recursos didáticos e tecnológicos mais utilizados em sala de aula.

Quadro branco () Data show () Livro didático

Outros: _____

Sobre o planejamento de ensino:

Ocorre em datas previamente agendadas.

Não existe calendário para ação de planejar.

Os professores reúnem-se e planejam em horários disponíveis na jornada escolar.

Cada professor organiza o seu trabalho pedagógico individualmente.

Outro: _____

Qual a periodicidade do planejamento de ensino?

Semanal () Quinzenal () Mensal () Semestral () Outro: _____

Como ocorre o planejamento de ensino?

Por área de conhecimento () Por disciplina () De acordo com o dia de planejamento do professor () Cada professor faz seu planejamento e entrega para a escola () Outro: _____

Quais os instrumentos de avaliação da aprendizagem que mais são utilizados em sala de aula?

Testes e provas escritas () Atividades individuais () Trabalhos em grupos () Seminários () outro: _____

APÊNDICE D – Carta de cessão

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estado civil, _____, RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da observação realizada da minha prática pedagógica, e do questionário respondido por mim, adquirido no âmbito da Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, “Por uma política de carreira docente: limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional”, para Andréia Cristina Freitas Barreto, aluna do referido programa de pós-graduação, para que possa usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data, sendo identificada pelo nome que escolhi, _____.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Itapetinga, _____ de _____ de 2022.

Assinatura

APÊNDICE E – Eixos/Referências constituídos a partir dos documentos que regulam a carreira docente no município de Itapetinga-BA

EIXOS	LEI ORGÂNICA (Lei de 05 de abril de 1990)	PCRMPM Lei Nº 941/03	ESTATUTO DO MAGISTÉRIO (EMPM) Lei Nº 1.101/2010	PME LEI Nº 1.275 22 de junho de 2015
1- Professor/a: caracterização e função		Capítulo I – Art. 2º, III - Professor, como titular do cargo da carreira do Magistério Público Municipal com funções de magistério. Capítulo I – Art. 2º, IV - Magistério como função: atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.	Capítulo I – Art. 2º - Professor como servidor do magistério público.	Anexo I- Introdução - Apresenta o professor como profissional da Educação Básica (p. 5).
2 - Forma de ingresso na carreira	Art. 17º, III, – investidura em cargo ou emprego público dependerá: a) da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargos em comissão declarado em lei, de livre nomeação e exoneração.	Art. 4º §4º: Será realizado por área de atuação e por meio de concurso público.	Capítulo II, § 1º - O ingresso dar-se-á no cargo de Professor e Coordenador-Pedagógico conforme especificado no PCRMPM.	4.4.1 - Por concurso público de provas e títulos conforme preconiza a CF/1988 (p. 57).
3 - Formas de progressão/ promoções na carreira		Da promoção (Seção III): Art. 7º, Promoção é a passagem do titular do cargo de professor de uma classe para outra imediatamente superior. §1º - A promoção decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação em	Capítulo XVI – Do aprimoramento profissional/ art. 103 - A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira será assegurada através de curso de formação,	

		<p>instituições credenciadas e os conhecimentos do titular de cargo de Professor. §7º - As promoções serão realizadas anualmente, na forma do regulamento e publicadas no Dia do Professor, com vigência a partir do mês subsequente, em concordância com o Art 7º, § 2º.</p> <p>Da qualificação (Seção IV): Art. 8º A qualificação profissional objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional.</p>	<p>aperfeiçoamento em serviço ou de outras atividades de atualização profissional, observado os programas prioritários.</p> <p>Art, 4 – considera-aprimoramento profissional, para os efeitos do artigo anterior:</p> <p>I -Curso de pós-graduação; II-curso de aperfeiçoamento; III – curso de atualização.</p>	
4 - Incentivos para a formação	<p>Art. 116º, § 2º - O Poder Público assegurará a todos os profissionais do magistério, a capacitação permanente e, periodicamente, cursos de reciclagem e extensão.</p> <p>Art. 19, § 6º - O Município permitirá a seus servidores, conclusão de cursos superiores, que estejam inscritos, ou que venham a se inscrever, cujos servidores cumprirão meio turno, e sendo diplomados, receberão gratificação de 20% (vinte por cento), com estímulo à educação.</p>	<p>Da qualificação (Seção IV): Art. 8º A qualificação profissional objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional.</p> <p>Art. 9º A licença particular para qualificação profissional consiste no afastamento em caráter de</p>	<p>Capítulo XVI – Do aprimoramento profissional/ art. 103 - A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira será assegurada através de curso de formação, aperfeiçoamento em serviço ou de outras atividades de atualização profissional, observado os programas prioritários.</p> <p>Art, 4 – considera-aprimoramento profissional, para os efeitos do artigo anterior:</p>	<p>4.4.1.1. *Parcerias e convênios são estabelecidos entre as Redes Federal, Estadual e Municipal, com instituições de nível superior, pública e , pública e privada, a fim de oportunizar a formação dos docentes, como também, assegurar o desenvolvimento de processos de formação continuada para todos os profissionais (cursos de formação e especialização, seminários, congressos, palestras, jornadas e encontros pedagógicos), nas diversas modalidades de ensino, favorecendo desse</p>

		<p>licença a fim de realizar tratamento de saúde do professor de suas funções computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização em instituições credenciadas. Art. 10º Após cada quinquênio de efetivo exercício, o professor poderá, no interesse do ensino, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses para participar do curso de qualificação profissional observado o disposto no art. 8º.</p>	<p>I -Curso de pós-graduação; II- curso de aperfeiçoamento; III – curso de atualização. Art. 106 – II – concessão de auxílio, sob a modalidade de bolsa, quando frequência ao curso, por convocação da Secretaria de Educação do Município, exigir despesas adicionais não cobertas por diárias prevista no Estatuto do Servidor Municipal de Itapeitinga. Art. 87 – os vencimentos dos professores e coordenadores serão fixados em razão de titulação ou habilitação. Art. 112.Inciso XI e XII. Os professores de carreira tem assegurado a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, capacitação e especialização profissional, sem prejuízo da sua remuneração e outros benefícios previstos em Lei; afastar-se de suas atividades para participar de cursos de treinamento e capacitação congressos, seminários e assembleias inerentes à atividade do Magistério sem prejuízo da percepção da remuneração e com direito a ajuda de custo, com prévia autorização da Secretaria Municipal de Educação.</p>	<p>modo o desenvolvimento do processo de construção e reconstrução da prática reflexiva dos sujeitos envolvidos. (p. 57). *Redução de carga horária de trabalho pra os que se dispunham a prosseguir seus estudos (p. 59). *Ajuda financeira de 50% da mensalidade para as graduações e pós graduações e caso esteja cursando Universidade Pública fora do município receberá o incentivo financeiro referente às despesas de locomoção (p.59). *Parceria com a UESB para formação inicial de profissionais que atuam como auxiliares de sala, monitores que atuam com alunos em sala de aula (p. 59) * Parceria com as universidades, UNOPAR- Universidade Norte do Paraná, Faculdade Monte Negro, ICEF/ Faibra – Instituto de Capacitação Educacional e Formação, Instituto Prominas, CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano para o desenvolvimento de formação continuada (p. 59). *Meta 13: Ampliar, em regime de colaboração, a proporção de mestre e doutores do corpo docente, em efetivo exercício, no conjunto do Sistema Municipal de Educação, para que ao final da década deste PME, pelo menos 40% do corpo</p>
--	--	--	--	--

				<p>docente tenha mestrado e no mínimo 20% doutorado.</p> <p>(Estratégia 13.3) Fomentar a qualidade da educação superior apoiando a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação municipal (p. 100);</p> <p>(Estratégia 13.4). Assegurar no Plano de Carreira a liberação do profissional, quando do corpo docente municipal em efetivo exercício, para curso stricto sensu sem perdas salariais (p. 100).</p> <p>Estratégia 14.3) Instituir programa de concessão de bolsas para os professores, coordenadores e demais profissionais da educação não docentes que realizarão a pós-graduação stricto sensu, baseada em critérios a serem definidos nos Planos de Carreira (p. 101).</p> <p>(Estratégia 16.3) Assegurar a existência do coordenador pedagógico para executar ações de formação continuada na unidade escolar (p. 102);</p> <p>*(Estratégia 18.3) Prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas, bolsas de estudos e incentivos para qualificação</p>
--	--	--	--	---

				profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu (p. 103).
5 - Remuneração		<p>Seção IV/ Art. 10 – Após cada quinquênio de efetivo exercício, o professor poderá no interesse do ensino, afastar-se do exercício do cargo efetivo, a com a respectiva remuneração, por até três meses para participar de curso de qualificação profissional. Art. 14 – Além do vencimento, o professor fará jus às seguintes vantagens: I) gratificações: a) de 30% pela regência de classe; b) de 35% pela coordenação pedagógica de unidades escolares; c) de 50% pela coordenação pedagógica da Rede Municipal; d) de 10% pelo exercício de docência e) de 20% pelo exercício de docência para classes de alunos com deficiências; f) de 40 a 60% pelo exercício de direção ou vice-direção de unidades escolares; g) de 20% a título de auxílio alimentação rural.</p> <p>Seção VI/ Art. 13 – A remuneração do professor corresponde ao vencimento relativo à classe e ao nível de habitação em que se encontra, acrescido das vantagens pecuniárias a que fizer jus.</p> <p>Art. 15 – A gratificação ocorrerá</p>	<p>Art. 88 - O PCRMPM observará como critério para fixação do vencimento: I. titulação ou habilitação específica; I Gratificações: i) pelo aperfeiçoamento e atualização profissional.</p> <p>Art. 4/ II. progressão baseada na titulação, no desempenho e no tempo de serviço.</p> <p>Art. 10 - Após cada quinquênio de efetivo exercício, o Professor poderá, no interesse do ensino, afastar-se do exercício do cargo efetivo com a respectiva remuneração, por até três meses para participar de curso de qualificação profissional, observado o disposto no art. 8o. Parágrafo único. O período de licença de que trata o caput não é acumulável, tendo o professor que o utilizar no período de até cinco anos. Após este prazo, o professor fará jus a outra licença de três meses perdendo o período anterior, total ou parcialmente não utilizado.</p> <p>Capítulo XVI/ Art. 87 – os vencimentos dos professores e coordenadores serão fixados em razão de titulação ou habilitação.</p>	<p>O Piso Nacional Profissional Salarial estabelecido pelo governo federal está sendo implementado no município e o desejo de proporcionar aos educadores salários ainda melhores, está evidenciado nos discursos e planos de ação da Secretaria Municipal de Educação (p. 62)</p> <p>Garantia do cumprimento do plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Professores (p. 61).</p> <p>Piso Nacional Profissional Salarial estabelecido pelo governo federal está sendo implementado no município (p. 62).</p> <p>(Estratégia 17.1) Constituir, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, a partir da vigência deste PME, um Fórum permanente, com representação do Município, do Estado e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (p. 102).</p> <p>(Estratégia 17.2) Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto</p>

		<p>pelo exercício de direção de unidades escolares observará a tipologia das escolas e corresponderá a:</p> <p>I) 40 por cento para escolas de pequeno porte (até 500 alunos);</p> <p>II) 50 por cento para escolas de médio porte (501 a 1000 alunos);</p> <p>III) 60 por cento para escolas de grande porte (acima de 1000) alunos.</p> <p>§ 1º A gratificação pelo exercício de vice-direção de unidades escolares corresponderá a 20 horas de professor + o percentual da gratificação devida à direção correspondente.</p>		<p>Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (p. 102).</p>
<p>6 - Jornada de Trabalho</p>	<p>Autoriza o/a professor/a a possuir mais de um vínculo profissional.</p> <p>Art. 17º, XIII – é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver compatibilidade de horários. a) de dois cargos de professor; b) de um cargo de professor com outro técnico ou científico;</p>	<p>Seção IV/ Da qualificação profissional - Art. 11 - A jornada de trabalho do Professor, em função docente, inclui uma parte de horas de aula e uma parte de horas de atividades destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola a reuniões pedagógicas a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional. A jornada de trabalho do professor poderá ser parcial ou integral, correspondendo, respectivamente, a: I – vinte horas; II – quarenta horas. , §2º A jornada de vinte horas semanais do professor em função docente, nos anos finais</p>	<p>Art. 89 - Ao titular do cargo de Carreira do Magistério é garantida a percepção das seguintes vantagens: III. Auxílio: a) por deslocamento.</p>	

		<p>do ensino fundamental, inclui quinze horas de aula e cinco horas de atividades, das quais o mínimo de 02 horas serão destinadas a trabalho coletivo. §3º A jornada de quarenta horas semanais do professor em função docente, nos anos finais do ensino fundamental, inclui 30 horas de aula e dez horas de atividades, das quais o mínimo de 04 horas serão destinadas a trabalho coletivo. §4º A jornada de 20 horas semanais do professor em função docente na Educação Infantil e séries iniciais, inclui 18 horas de aula duas horas destinada a trabalho coletivo. § 5º A jornada de 40 horas semanais do professor em função docente na Educação Infantil e séries iniciais, inclui 36 horas de aula e 4 horas destinada a trabalho coletivo.</p> <p>Da jornada de trabalho (Seção V): III - O docente, em exercício de quarenta horas semanais de efetiva regência de classe sem interrupção, num interstício igual ou superior a três anos, terá direito à incorporação de 40 horas na carteira de trabalho. Parágrafo único. Na convocação de que trata este artigo, quando para o exercício da docência, deverá ser resguardada a</p>		
--	--	--	--	--

		<p>proporção entre horas de aula e horas de atividades.</p> <p>Seção VI/ Subseção III/ Art. 18 – Ao docente ou profissional de Educação que exercer o cargo em comissão de diretor de unidade escolar, obedecendo o interstício de 03 (três) anos, quando do seu retorno à as atividades do magistério, havendo disponibilidade de vagas, fica assegurado o enquadramento em carga horária de 40 horas.</p>		
--	--	---	--	--

EIXOS	LEI ORGÂNICA (Lei de 05 de abril de 1990)	PCRMPM Lei Nº 941/03	ESTATUTO DO MAGISTÉRIO Lei Nº 1.101/2010	PME Lei Nº 1.275
7 - Atendimento as possibilidades individuais de cada professor.	<p>XX – Licença à gestante, nos termos da Constituição Federal, extensiva à servidora que vier a adotar criança, perdurando o benefício até completar cento e vinte dias do nascimento;</p> <p>XXIV – Contagem em dobro dos períodos de licença-prêmio não gozados, para efeito de aposentadoria;</p> <p>XXV – Garantia de mudança de função à gestante, nos casos em que houver recomendação clínica, sem prejuízo de seus vencimentos.</p>	<p>Seção V - Art. 12, I, em regime suplementar, até o máximo de mais de 20 horas semanais, para substituição temporária de professores em função docente, em seus impedimentos legais, e nos casos de designação para o exercício de outras funções de magistério de forma concomitante com a docência.</p>	<p>Capítulo VIII/ Parágrafo único – os professores acima de 20 anos de exercício da função de professores do município, terão direito a redução de 4 (quatro) horas aulas em regência de classe para os professores com a carga horária de 20 horas semanais e 8 (oito) horas-aulas em regência de classe, para os professores com 40 horas semanais.</p> <p>Capítulo XI Do afastamento/</p>	<p>(Estratégia 18.2) Implantar, na rede pública municipal de educação básica acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a),</p>

	XXVII – Garantia ao homem, à mulher e aos seus dependentes do direito de usufruir dos benefícios previdenciários decorrentes de contribuição do cônjuge ou companheiro;		Art. 51/ X – licença a gestantes, lactante, adotante, paternidade, casamento ou falecimento do cônjuge ou parente de primeiro grau.	com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (p. 103).
8 - Saúde			<p>Capítulo XI Do afastamento/ Art. 51/ I – Licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho, nos termos da Legislação da Previdência aplicada e na forma do Estatuto do Servidor do Município.</p> <p>Do afastamento Art. 51 - Serão considerados de efetivo exercício do Magistério o afastamento do Professor Municipal e do Coordenador- Pedagógico para:</p> <p>I. licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho, nos termos da Legislação da Previdência aplicada e na forma do Estatuto do Servidor Público do Município; § 1º - As licenças para tratamento de saúde, por acidente em serviços, à gestante, lactante serão precedidas de inspeção médica.</p> <p>Art. 59 - Para efeito da remoção a pedido, os candidatos serão escolhidos obedecendo-se aos seguintes critérios de prioridade: I. motivo de saúde, comprovada pela inspeção médica.</p>	(Estratégia 7.31) Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação da rede pública municipal, como condição para a melhoria da qualidade educacional (p. 92).

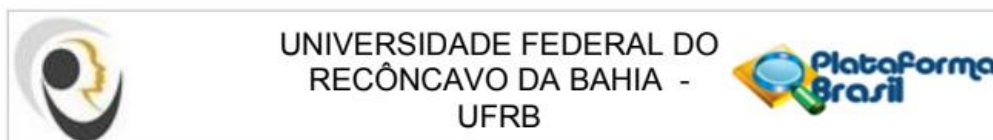
<p>9 - Valorização</p>	<p>Art. 116º - A valorização dos profissionais de ensino será garantida, pelo plano de carreira e piso salarial profissional.</p> <p>§ 1º Será garantido, na forma da lei, plano único de carreira para todos os servidores em educação: professores, especialistas e funcionários, respeitando as especificidades, que será elaborado por comissão paritária, com representantes do Executivo, Legislativo e Sindicatos de Trabalhadores em Educação.</p>	<p>Seção VI/ Subseção II/ Art. 14 – Além do vencimento, o professor fará jus às seguintes vantagens: a) dos 30% pela regência de classe. B) de 35% pela ordenação pedagógica de unidades escolares. C) de 50% pela coordenação da Rede Municipal. D) de 10% pelo exercício da docência em escolas rurais. F) de 40% a 60% pelo exercício de direção ou vice-direção de unidades escolares. G) de 20% a título de auxílio alimentação rural.</p> <p>*Seção VI/ Subseção II/ Art. 16 – O adicional por tempo de serviço será equivalente a 5% (cinco por cento) do vencimento básico da carreira para cada 05 anos de efetivo exercício, a partir do 5º ano, observado o limite de trinta por cento.</p> <p>Seção VI/ Subseção III/ Art. 17 A convocação em regime suplementar será remunerada proporcionalmente ao número de horas adicionadas à jornada de trabalho do titular do cargo.</p> <p>Seção VII/ Art. 19 O período de férias anuais do titular de cargo de professor será: I quando em função docente, de quarenta e cinco dias.</p>	<p>CAPÍTULO II Dos Princípios do Magistério Art. 3o - O exercício do Magistério, fundamentado nos direitos primordiais da pessoa humana, ampara-se nos seguintes princípios norteadores: III. reconhecimento do valor do profissional da educação, assegurando-lhe as condições dignas de trabalho, compatíveis com suas tarefas de educador; VI. valorização dos profissionais da educação mediante instituição de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, e formação continuada;</p>	<p>*Garantia do cumprimento do plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Professores (p. 61)</p> <p>*Piso Nacional Profissional Salarial estabelecido pelo governo federal está sendo implementado no município (p. 62).</p>
<p>10 - Condições de trabalho</p>	<p>SEÇÃO II DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS/ Art. 19º/§ 1º XV – redução dos</p>		<p>CAPÍTULO II Dos Princípios do Magistério Art. 3o - III. reconhecimento do valor do profissional da educação, assegurando-</p>	<p>Apesar de algumas unidades escolares não estarem funcionando a contento, devido às instalações físicas</p>

	<p>riscos inerentes ao trabalho por meios de normas de saúde, higiene e segurança.</p>		<p>lhes as condições dignas de trabalho, compatíveis com suas tarefas de educador.</p> <p>Capítulo III/ Art. 4/ IX - Período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga-horária de trabalho.</p> <p>Capítulo 8/ VIII. jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; Magistério.</p> <p>Art. 40 – A alteração da jornada de trabalho de 20 (vinte) horas para 40 (quarenta) horas semanais poderá ser a qualquer tempo, obedecendo os critérios estatuído nesta Lei.</p> <p>Capítulo 8/ Art. 46 – É assegurado ao servidor integrante da carreira do magistério público municipal a acumulação de vínculo empregatício a jornada de trabalho mediante: I, dois cargos; II, um cargo de professor com outro técnico ou científico.</p> <p>§1º - Em qualquer dos casos, a acumulação não poderá ultrapassar ao regime de 60 horas no somatório dos dois vínculos.</p> <p>Art. 101 - o auxílio por deslocamento é devido ao Professor na forma e modo regulados no Plano de Carreira e</p>	<p>inadequadas, na medida do possível as solicitações de materiais e/ou serviços são atendidas e o número de funcionários dessas instituições é equivalente à demanda de trabalho existente.</p>
--	--	--	---	--

			<p>Remuneração do Magistério. Capítulo XVII/ Seção I/ Art. 112 II dispor no ambiente de trabalho de instalações e materiais técnicos-pedagógicos, suficientes e adequados para que exerçam com eficiência e eficácia suas funções. IV – Ter assegurado piso profissional que se constitua em remuneração condigna, de acordo com a classe e referência, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme estabelecido nesta lei.</p>	
--	--	--	---	--

ANEXOS

ANEXO A - Parecer substanciado de Aprovação do projeto de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72103517.4.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.239.971

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa contribuir para os estudos sobre a formação docente, a docência, a carreira docente e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. Objetiva analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. Este estudo será realizado, primeiramente, por meio de levantamento das produções existentes sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, posteriormente, pela realização de pesquisa de campo. Empregaremos uma abordagem qualitativa considerando o caráter multidisciplinar da pesquisa que será realizada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Optamos por utilizar como instrumento para a coleta de dados o questionário que serão aplicados pessoalmente ou disponibilizado por meios eletrônicos/digitais aos professores, tendo como amostra central quatro municípios do Estado da Bahia (Amargosa, Mutuípe, Milagres, Elísio Medrado). A análise dos dados coletados será realizada por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, dando tratamento aos dados qualitativos e, para os quantitativos, a Análise Estatística. Esperamos com esta investigação contribuir para o fortalecimento das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente e para subsidiar a elaboração de políticas públicas (ensino e formação docente), nas múltiplas escalas.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

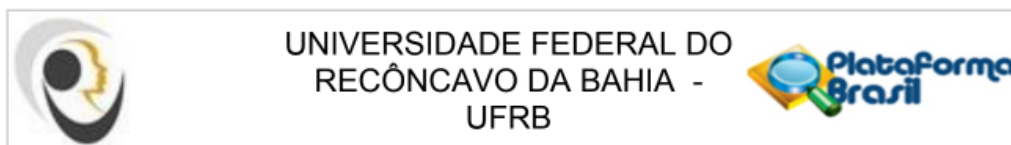
UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.971

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino.

Objetivo Secundário:

- Identificar as variáveis dos docentes (gênero, idade, estado civil, formação acadêmica, trajetória profissional etc.) para delinear o seu perfil pessoalprofissional;
- Avaliar as potencialidades e limites do modelo brasileiro da carreira profissional docente;
- Analisar o impacto da formação inicial e formação continuada dos professores para desenvolvimento profissional;
- Caracterizar os professores nos diferentes períodos da carreira, considerando as suas expectativas profissionais;
- Especificar as tendências existentes do ensino conforme o desenvolvimento profissional dos professores;
- Analisar, panoramicamente, as políticas públicas de formação docente existentes no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento de responder o questionário, pois falará de si, por mais que pareça, não é algo fácil. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas podem ser refeitas de modo a amenizar isso.

Benefícios:

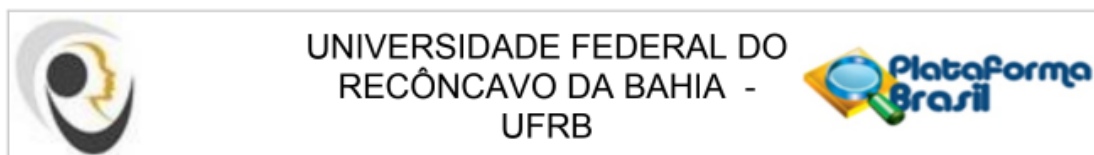
O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área do desenvolvimento profissional docente, formação de professores e ensino básico, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No projeto de pesquisa foi possível identificar a relevância do tema proposto, levando-se em consideração que o estudo torna-se necessário, pois, o "mapeamento do desenvolvimento profissional docente pode ser um indicativo/elemento para estudos futuros sobre a carreira de professores brasileiros e seus contornos político pedagógicos".

Além da relevância do tema, todos os itens obrigatórios da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) foram descritos no projeto. Dessa forma, após análise ética da metodologia de coleta de dados, o projeto foi aprovado pelo Colegiado deste Comitê.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	CEP: 44.380-000
Bairro: Centro	
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
	E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 2.239.971

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e analisados os seguintes documentos:

- Projeto de Pesquisa;
- Folha de rosto assinada pelo responsável da pesquisa e responsável pela instituição;
- TCLE para docentes;
- Proposta de questionário.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Importante salientar que, de acordo com o item XI.2.d) da Resolução 466/12 do CNS, cabe ao pesquisador: elaborar e apresentar os relatórios parciais e final. Dessa forma, recomendo que o Pesquisador se atente para as datas de envio dos Relatórios Parcial e Final ao CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_894142.pdf	25/07/2017 17:30:13		Aceito
Outros	Propostadequestionario.pdf	25/07/2017 17:29:31	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISALUCIAUFRBC EP.pdf	25/07/2017 17:27:04	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	25/07/2017 14:16:44	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2017 06:14:27	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

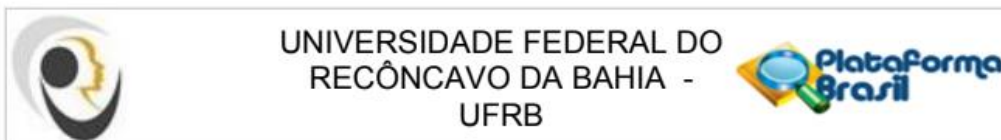
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72103517.4.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.239.971

ANEXO B – Carta de Encaminhamento




ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPETINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Iana Galvão

Colégio José Marcos Gusmão

Prezada Senhora

Visando contribuir com a realização de pesquisa intitulada "por uma política de carreira docente: limites UFBA alidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional" desenvolvida no âmbito do Programa de Pós – graduação em educação da UFBA autorizamos a discente Andréia Cristina Freitas Barreto a observar a prática dos professores [redacted]. Vale salientar que a estudante já entrou em contato com os referidos professores.


- Manoel Neto Costa Ferreira
Diretor do Setor Pedagógico

Manoel Neto Costa Ferreira
Assessor Pedagógico
Sec. de Educação Municipal
Decreto 064/2021