

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANE MARIA POGERE DE ALMEIDA

**IMPLEMENTAÇÃO DA META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-
2024: O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDÔNIA**

CÁCERES-MT

2020

ROSANE MARIA POGERE DE ALMEIDA

**IMPLEMENTAÇÃO DA META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-
2024: O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDÔNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marilda de Oliveira Costa

CÁCERES-MT

2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A447i Almeida, Rosane Maria Pogere de.

Implementação da Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: o Plano Estadual de Educação e a valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Rondônia / Rosane Maria Pogere de Almeida. – Cáceres, 2021.

309 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Marilda de Oliveira Costa.

1. Planejamento Educacional. 2. Valorização dos Profissionais do Magistério. 3. Plano Estadual de Educação. 4. Remuneração. I. Costa, M. de O., Dra. II. Título. III. Título: o Plano Estadual de Educação e a Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Rondônia.

CDU 37.014(811.1)

ROSANE MARIA POGERE DE ALMEIDA

**IMPLEMENTAÇÃO DA META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-
2024: O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE RONDÔNIA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora - PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Nádia Cuiabano Kunze (Membro Externo - PPGEduc/UFMT)

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (Membro Interno - PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 30 / 10 / 2020.

*A Deus, fonte de sabedoria suprema.
O que seria de mim sem a fé que eu tenho Nele.
Aos meus pais, incentivadores máximos da minha caminhada.
Com carinho especial, paciência, esforços para que eu chegasse...
Ao meu esposo Alfredo!
Aos meus dois filhos Vinícius e Victor
Pela oportunidade de experimentar
A mais pura forma de amor
E por terem me acompanhados com paciência,
No decorrer da realização deste curso,
Revelando-me a certeza de que todos os dias,
Ao lado deles, são maravilhosos,
Com quem no cotidiano das dádivas e percalços do amor,
Aprendo saberes e sabores, ritmos e diferenças, cores e amores
Gostos e estilos de pensar, de sentir, de agir. O tempo e espaço.*

Então é um momento de gratidão!

Agradeço a Deus Pai Celeste, que iluminou meu caminho durante esta trajetória, que me concedeu a vida e nos trouxe ao mundo a lei do amor.

Maria Mãe de Jesus pela proteção e amparo nos caminhos escolhidos.

Nada mais sábio que saber agradecer.

Em especial aos meus Pais, Vitalino e Percila,

Que me deram toda a estrutura para que me tornasse a pessoa que sou hoje.

Pela confiança e pelo amor que me fortalece todos os dias.

O meu esposo Alfredo ofereço um agradecimento mais do que especial, por ter vivenciado comigo, ter me amparado, com todo o apoio que necessitava nos momentos difíceis, todo carinho, respeito, por ter me aturado nos momentos de desalento e exaustão.

Aos meus filhos Vinícius e Victor que também suportaram meus momentos difíceis e entendiam minha ausência, meus verdadeiros bens preciosos. Quantas vezes ouvir dos dois dizendo, hora um, hora outro: “Mãe, quanto você termina esse mestrado?”, compreendendo os momentos de ausência;

A minha família, grandes incentivadores, por estar sempre presente, na minha vida, meus queridos irmãos, cunhados e cunhados e amados sobrinhos e sobrinhas, grifo especial para a sobrinha Letícia, na diferença, conhecemos a semelhança! Gratidão!

Destaque para cunhado Anderson e Eveline, pelo apoio e carinho! Grata sempre!

Tia Délia, exemplo de mulher! Gratidão!

Ao cunhado Anderson e Eveline pelo carinho e hospedagem!

Aos bons amigos, pelo incentivo, apoio constante e amizade e de muitas experiências. Não posso deixar de agradecer-los, Joziane Kaim, Érica Jaqueline e José Elias!

A convivência e amizade, e o aprendizado a Adriana Cilene, grata por compartilhar essas estações da biografia! Gratidão!

Agradeço à Mentora Minha Orientadora Marilda de Oliveira Costa, por conduzir no processo de aprendizado, pelas contribuições e profissionalismo! Grata!

Aos amigos que acompanharam essa construção incentivando e acreditando que seria possível. Levaram um pouco de mim e deixaram um pouco de si, Turma 2018, Mestrado em Educação-UNEMAT. A Todos minha gratidão!

Agradeço aos Professores do PPGEDU, Marilda de Oliveira Costa, Heloísa Salles Gentil, Lóriége Pessoa Bittercourt, Roselly Romanelli, Alceu Zóia, Maritza Casttrillon, Jaqueline Pasuch.

Agradecida a todos pelo carinho, respeito e paciência!

Agradeço a todos os meus amigos e colegas de trabalho que de alguma maneira contribuíram!

Que DEUS abençoe a todos.

Agradecidíssima!

*Acima de tudo o amor
Ainda que eu falasse línguas,
As dos homens e dos anjos,
Se eu não tivesse o amor, seria como sino
ruidoso ou como címbalo estridente.
Ainda que eu tivesse o dom da profecia,
O conhecimento de todos os mistérios
E de toda a ciência;
Ainda que eu tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas,
Se não tivesse o amor,
Eu não seria nada.*

...

Agora, portanto, permanecem

Essas três coisas:

A fé, esperança e o amor.

A maior delas, porém, é o amor.

(Bíblia Sagrada, Coríntios 13,1-13)

RESUMO

A presente dissertação está inserida no debate sobre o planejamento educacional e valorização dos profissionais do magistério e suas relações com o Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO (Lei n. 3.565, de 3 de junho de 2015) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014). A análise recai sobre as políticas de valorização dos profissionais do magistério do estado de Rondônia em atenção à Meta 17 dos Planos Estadual e Nacional de Educação, referentes ao período de 2014 a 2018. A questão central deste estudo consistiu na investigação de como o processo de implementação do PEE/RO em articulação com o PNE, prevê atingir a Meta 17, quanto ao fortalecimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério na educação básica em nível estadual. A discussão teórica envolveu as mudanças no papel do Estado após as reformas da década de 1990, em decorrência das políticas neoliberais e dos acordos internacionais efetivados entre o Estado brasileiro e os representantes do capitalismo mundial. Constam também considerações a respeito da crise política e econômica e do retorno do neoliberalismo, agora contra o que restou de democracia enquanto expressão de direitos. A democracia e os direitos sociais fundamentam a análise do planejamento educacional e da trajetória da valorização docente no Brasil. Partimos do pressuposto de que o PNE representa um marco importante no planejamento da educação brasileira, sobretudo, no campo das políticas educacionais, e recebe influências sociais, econômicas e culturais de ordem nacional e internacional. Ao reportamo-nos às políticas educacionais, principalmente as ações governamentais pensadas e implementadas no sistema educacional, percebemos que estas expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico, exercendo uma função específica e tendo certa autonomia para modificarem-se e ajustarem-se de acordo com o contexto. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e a metodologia de análise de documentos oficiais expedidos pelas esferas de governo federal e estadual, e entrevista semiestruturada aplicada aos principais sujeitos envolvidos com a implementação da política de planejamento e valorização dos profissionais do magistério, organizados em três categorias: equipe de gestão (SEDUC), equipe de monitoramento e avaliação do PEE/RO (FEE/RO) e equipe do sindicato dos trabalhadores em educação (SINTERO). Para descrever e interpretar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram organizadas três unidades de análise, destacando-se a contribuição dos sujeitos sociais na busca pela valorização dos profissionais em cumprimento da Meta 17. Os resultados apontam que, para implementar a valorização dos profissionais do magistério, é preciso que o poder público estadual efetive mudanças orçamentárias e concretização financeira, priorize o cumprimento do Piso Nacional, Remuneração e Formação, e propicie melhores condições de trabalho. Os dados evidenciaram que houve dificuldades de diálogo com os sujeitos sociais e em ações para implementar projetos e/ou programas para o cumprimento da Meta 17 integralmente. As respectivas estratégias enfrentam desafios, como a formação continuada nos cursos de pós-graduação, que não tem avançado como previsto, além de os trabalhadores em educação reivindicarem o cumprimento do Piso Salarial nos últimos anos (2016, 2017, 2018). O monitoramento e a avaliação do PEE/RO são considerados importantes para acompanhar a melhoria da educação básica, em especial, neste momento de quase abandono das políticas educacionais pelo poder público federal.

Palavras-Chave: Planejamento Educacional, Valorização dos Profissionais do Magistério, Plano Estadual de Educação, Remuneração.

ABSTRACT

This thesis is linked to the debate on Educational Planning and Teacher Valorization, and their relation to Rondonia State Education Plan - PEE/RO (Act n. 3.565, June 3rd 2015) and the National Education Plan - PNE (Act n. 13.005, June 25th 2014). The analysis is focused on the policies for teacher valorization in the State of Rondonia to fulfill Goal 17 of the State and National Education Plans related to the period from 2014 to 2018. The main issue considered in this study consisted in investigating how the process of implementation of PEE/RO in articulation with PNE are intended to meet Goal 17 in order to strengthen a policy for teacher valorization in the state basic education. The theoretical discussion involved the changes in the role of the State after the 1990's reforms due to neoliberal policies and international agreements between the State and representatives of the world capitalism, also considering the political and economic crisis, and the return of the neoliberal State, now with what has been left of democracy as expression of rights. Democracy and social rights have grounded the analysis of both the educational planning and the trajectory of teacher valorization in Brazil. We have assumed that PNE represents an important benchmark in the Brazilian education planning, especially in the field of education policies; therefore, it receives social, economic and cultural influences at both national and international levels. Considering the educational policies, particularly the government actions that have been designed and implemented in the educational system, we can realize that they express the multiplicity and diversity of the educational policy in a given historical moment, thus performing a specific function with a certain autonomy to change and adjust to the context. We have adopted a qualitative approach to carry out the research, with an analysis of official state and federal government-issued documents; semi-structured interview with the main subjects involved in the implementation of the policy for teacher valorization and planning, organized in three categories: management team (SEDUC), monitoring and assessment team of PEE/RO, and education workers union team (SINTERO). We have used the Content Analysis (BARDIN, 2011) to describe and interpret data. Three analysis units have been established, highlighting the contribution of the social subjects to teacher valorization, in accordance with Goal 17. The results have pointed out that, in order to implement teacher valorization, the state public power should effect budget changes and financial concretization, and prioritize the enforcement of the National Minimum Wage, Education and Salaries, as well as provide better work conditions. Data have evidenced difficulties in the dialogue with the social subjects, and hindrances to actions or projects to fully implement Goal 17. The respective strategies have faced challenges, such as continuing education in graduation programs, which have not been developed as predicted, and education workers requiring the Minimum Wage over the last years (2016, 2017, and 2018). Monitoring and evaluating PEE/RO have been regarded as important processes to follow the improvement of basic education, especially at this moment, in which educational policies have been almost abandoned by the federal government.

Keywords: Educational Planning, Teacher Valorization, State Education Plan, Salaries.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAE - Comissão Assuntos Econômicos

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEDs - Congressos Nacionais de Educação

CONSED - Conselho de Secretários de Estado de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Ensino

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EC - Emenda Constitucional

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FEE/RO - Fórum Estadual de Educação de Rondônia

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

FNE - Fórum Nacional de Educação

FNES - Fórum Nacional de Educação Superior

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

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

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MP - Medida Provisória

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCR - Plano de Carreira e Remuneração

PCCR - Plano de Carreira, Cargos e Remuneração

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PEE/RO - Plano Estadual de Educação de Rondônia

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PNE - Plano Nacional de Educação

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/RO - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia

SNE - Sistema Nacional de Educação

UC - Unidade de Contexto

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UR - Unidade de Registro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação por Descritor de DM e TD -----	28
Tabela 2 - Formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam - quatros indicadores em níveis nacionais -----	154
Tabela 3 - Remuneração Média ponderada por carga horária padronizada para 40 H semanais - Brasil – 2014 -----	170
Tabela 4 - Existência de PCR para a carreira do magistério e dos não docentes, de limite de carga horária para desempenho de atividades de interação com alunos e do piso salarial do magistério público, na região norte – Brasil - 2018 -----	173
Tabela 5 - Relação dos indicadores 18A, 18D, 18E, 18H - Meta 18 do PNE - Plano de Carreira do magistério -----	178
Tabela 6 - Percentual de docência com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – 2013-2019 -----	197
Tabela 7 - O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) – Rondônia -----	212
Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Rondônia-----	215
Tabela 9 - Crescimento das Matrículas de Ensino Superior por Dependência Administrativa - 2000-2010 -----	232
Tabela 10 - Piso Salarial Nacional comparativo ao Piso do Estado de Rondônia -----	286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Títulos das Produções-----	29
Quadro 2 - Sujeitos Participantes da Pesquisa-----	52
Quadro 3 - PNE e organização das 20 metas, contemplando as modalidades de ensino e abrangência por grupos de metas-----	151
Quadro 4 - Descrição do grupo de metas do PNE 2014-2024 que contempla a abrangência da valorização dos profissionais da educação-----	152
Quadro 5 - Descritores de Análise da Elaboração do PEE/RO-----	234
Quadro 6 - Última posição do PNE 2012-----	240
Quadro 7 - Orientação para elaboração do PEE, MEC/SASE-----	241
Quadro 8 - Relação das Unidades de Registro dos Sujeitos Participantes-----	246
Quadro 9 - Descrição do grupo de metas do PNE (2014-2024) e PEE/RO (2015-2025) voltadas para a carreira Docente da Educação Básica-----	247
Quadro 10 - Materialidade do Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025-----	250
Quadro 11 - Alinhamento da Meta 17 e Estratégias dos Planos PNE e PEE/RO-----	257
Quadro 12 - As perspectivas e desafios da Meta 17: Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025-----	261
Quadro 13 - A Valorização dos Profissionais do Magistério no Brasil entre 1988 e 2015--	272
Quadro 14 - A Valorização dos Profissionais do Magistério de Rondônia no Plano Estadual de Educação de 2015-2025-----	274

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Panorama Geral do Estado do Conhecimento, incluindo todos os Descritores----	27
Gráfico 2 - Classificação das Dissertações e Teses, por ano de Defesa -----	30
Gráfico 3 - Percentual de Professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação – Brasil 2013-2019-----	156
Gráfico 4 - Relação percentual entre Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com nível superior - Brasil 2012-2019-----	158
Gráfico 5 - Municípios que cumprem os quesitos dos indicadores da Meta 18-----	160
Gráfico 6 - Valores do Piso Salarial Nacional do Magistério com base nos dados de 2009-2018- -----	171
Gráfico 7 - Matrículas da Educação Básica no período de 2009 a 2018 do Estado de Rondônia- -----	217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto da Valorização dos Profissionais do Magistério-----	112
Figura 2 - Mapa da Divisão Municipal do Estado de Rondônia-----	208
Figura 3 - Organograma da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia -----	213
Figura 4 - Mapa de distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação de Rondônia-	214
Figura 5 - Organograma do Conselho Estadual de Educação de Rondônia-----	219
Figura 6 - Organograma da Diretoria Executiva do SINTERO-----	225
Figura 7 - Painel do Acompanhamento da Meta 17 do PNE 2024-2025-----	259

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
2.1 Balanço de Produção	26
2.2 trajetória profissional e definição do objeto de investigação no contexto de elaboração e implementação dos planos de educação	32
2.3 Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa	42
3 ESTADO, DEMOCRACIA E DIREITOS SOCIAIS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL E DO NEOCONSERVADOR	54
3.1 Crise do capital e reformas do estado pós anos 1980: Uma corrosão da noção de democracia	54
3.2 Neoliberalismo e estado social no Brasil: do Consenso de Washington ao neodesenvolvimentismo e as recentes reformas do estado no Brasil pós 2016	71
3.3 Trajetória da valorização docente no Brasil: Lutas, rupturas e desafios	92
4 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	118
4.1 O planejamento educacional no Brasil e os planos de educação	118
4.2 O Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e a valorização docente	135
4.3 O Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 e a valorização docente	145
4.3.1 Análise da remuneração e piso salarial nacional	165
4.3.2 Planos de carreira	176
4.3.3 Formação profissional	185
5 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA E A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE	207
5.1 Breve caracterização do estado de Rondônia e do sistema estadual de educação	208
5.2 As contribuições do sindicato dos trabalhadores em educação do estado de Rondônia	223
5.3 Concepção histórica dos Planos Estaduais de Educação de Rondônia 2001 e 2015	231
5.4 Materialidade do Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015 - 2025	247

5.5 As perspectivas e desafios da meta 17: Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015 – 2025 -----	256
5.6 A valorização dos profissionais do magistério de Rondônia no Plano Estadual de Educação de 2015 - 2025 -----	271
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	290
REFERÊNCIAS -----	298
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA -----	307
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA -----	308
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA -----	309

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado em Educação está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e constitui uma pesquisa com um recorte temporal no período de 2014 a 2018. Tem como objeto de estudo o Planejamento e a Valorização dos Profissionais do Magistério¹, no tocante à Meta 17, do Plano Estadual de Educação de Rondônia (PEE/RO 2015-2025), aprovado pela Lei nº 3.565 de 3 de junho de 2015, em atendimento à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), consubstanciando-se nas exigências legais dispostas no art. 214 da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Nesse caminho discorreremos sobre o surgimento e a evolução da ideia de um plano com abrangência nacional e estadual, sua gênese e desafios na perspectiva de conquistar posição de política de Estado. Demonstramos concepções e conceitos como bases que norteiam a pesquisa, conectando-a ao momento atual em que vivenciamos a expectativa de cumprimento da meta 17 estabelecida no PEE/RO 2015-2025, em consonância com PNE 2014-2024.

A reflexão surge diante de uma política pública educacional legitimada no PNE de 2014 a 2024, e alinhada aos estados. Esse Plano é constituído de 20 (vinte) Metas e 190 (cento e noventa) Estratégias, para o sistema nacional de ensino, das quais destacamos a “Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar gradualmente, a partir da vigência deste plano, ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente”. Nesse sentido, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como o processo de implementação do PEE//RO 2015-2025, em articulação com o PNE 2014-2024, prevê atingir a meta 17 quanto ao fortalecimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério na educação básica em nível estadual?

Quando não se indaga ou se problematiza um objeto de investigação, não pode haver conhecimento científico, visto que as contradições da realidade não se evidenciam. Sendo

¹ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso Salarial. Art. 2º. ... § 5º para os fins do disposto neste artigo, consideram-se: I – profissionais do magistério: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, tais como, direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Lei complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012. Art. 2º. Para os efeitos desta Lei Complementar, entende-se por: III – carreira dos Profissionais do Magistério: conjunto de cargos de provimento de docência e especialistas de educação, que desenvolve atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar, gerir, assessorar e supervisionar o Ensino no desenvolvimento de funções privativas da Secretaria de Estado da Educação.

assim, o conhecimento, como produção histórica e social, é construído a partir do [...] “desvelamento dos sentidos da realidade” (SEVERINO, 2002, p. 70).

A presente pesquisa tem como objetivo principal: Analisar as políticas de valorização dos profissionais do magistério do Estado de Rondônia em cumprimento à Meta 17 dos Planos Estadual e Nacional de Educação, referentes ao período de 2014 a 2018. E como objetivos específicos: I – Compreender o processo de implantação do PEE/RO e como se efetivou sua articulação com o PNE; II - Averiguar a meta 17 e as estratégias definidas no PNE/2014-2024 e no PEE/RO/2015-2025, referentes à formação inicial e continuada; III – Analisar alguns componentes da valorização dos profissionais do magistério, como condições de trabalho, salário e remuneração, jornada e infraestrutura; IV – Verificar o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional na rede Estadual de Ensino de Rondônia; V – Identificar e compreender a contribuição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), para valorização dos profissionais do magistério no período de 2014 a 2018.

Esta pesquisa se justifica porque o PEE/RO apresenta 20 metas, das quais destaca-se a Meta 17, composta de 19 Estratégias. Trata-se de um dos principais desafios do PNE, qual seja, atender às metas relacionadas ao financiamento, expansão e qualificação da educação ofertada no país. Nesse sentido, em função do repasse dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que regulamenta o Piso Salarial acarretou diversas mudanças no plano político, social e econômico dos profissionais do magistério no país. A lei do PSPN proporcionou aos profissionais do magistério um status de grande relevância no contexto político e, especialmente no cenário econômico na tentativa de amenizar a desvalorização profissional. A lei estabelece que o piso se refere ao vencimento inicial mínimo de qualquer uma das carreiras do magistério da educação básica (atividades de docência ou suporte pedagógico).

Outra razão que justifica esta pesquisa diz respeito à importância em compreender o movimento histórico da educação como um dos direitos humanos e como justiça social, em especial analisando o Planejamento Educacional (PNE e PEE/RO), buscando averiguar se o estado de Rondônia proporcionou a implementação de ações no que tange à referida meta.

A terceira razão relaciona-se ao fato dessa pesquisa surgir a partir das minhas inquietações profissionais, e da necessidade de compreender as ações e políticas governamentais nas esferas nacional e estadual que repercutem na valorização dos profissionais do magistério, assim como a aquisição de conhecimento da área educacional, que possa contribuir para promoção de estudos e debates no interior de espaços educativos, como a escola.

Minha trajetória profissional teve início como professora da educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Cerejeiras-RO, levou-me a exercer o cargo de gestora e coordenadora escolar, perfazendo 18 anos. A partir de 2010, exerço a função/cargo de coordenadora escolar da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, atualmente com afastamento para cursar a pós-graduação, Mestrado em Educação.

Compreendido como plano de Estado, o PNE apresenta-se como um meio de unidade social e política. “Social, porque busca preencher com realizações as promessas e valores que a educação encerra. Política, porque em países federativos há que haver um equilíbrio entre unidade nacional e diversidade regional” (CURY, 2013, p. 32). No Brasil, um plano, além de se impor como medida racional de maximização dos recursos para educação, objetiva ser entendido como “eixo das políticas educacionais, pode representar um avanço para a educação básica e superior [...]” (DOURADO, 2017, p. 26), a fim de que os princípios educacionais traduzem-se em políticas consistentes baseadas em um rigoroso diagnóstico dos problemas educacionais. Quanto aos eixos centrais do Plano, destacamos a questão da valorização dos profissionais do magistério da rede pública da educação básica, no que tange à equiparação ao rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade, ao visar remuneração condigna e melhorias salariais.

A luta por valorização docente no país situa-se no contexto de embate entre as forças sociais em movimento na sociedade e os grupos detentores do poder econômico e político que dirigem também as decisões educacionais. A discussão pretende balizar as relações entre Estado e Política de Planejamento Educacional que corroboram nas ações de valorização dos profissionais do magistério; compreender as nuances da implementação de políticas que se manifestam nas reformas e ajustes educacionais, como profissionalização docente, formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho e organização das estruturas. O estudo pretende ainda descobrir como as políticas públicas educacionais têm chegado aos espaços escolares que têm como fundamento primordial a formação do cidadão. Toda essa conjuntura caracteriza-se por saberes que precisam ser elaborados e estudados de modo que venham a captar as contradições entre os aspectos normativos próprios do sistema educacional, a atuação dos sujeitos e a realidade material onde se concretizam as práticas sociais.

Na bandeira de luta histórica pela valorização do magistério estão as associações, organizações sindicais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e suas entidades filiadas. Tais componentes entendem que para alcançar o direito à educação e a valorização dos profissionais do Sistema Nacional de Educação deve-se, necessariamente, conferir qualidade social ao aprendizado, empregar caráter sistêmico às políticas educacionais

e universalizar as matrículas da educação pública regular. Estão também as mobilizações pelo cumprimento dos prazos estabelecidos na Lei do PNE, que intensificam ações para que as implementações sejam efetivadas. A batalha em diversos campos de lutas faz parte da agenda para enfrentar o desafio por valorização profissional.

A política educativa dos anos 1980 e 1990, como primeira fase da tramitação da LDB, quanto à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, apresentaram embates ao poder executivo e setores organizados da sociedade em defesa da educação, por meio de associações científicas e sindicais, ao reunirem-se os componentes para formar um todo, que provoca o entendimento do poder da política em decorrência da redefinição do papel do Estado.

Desse modo, tendo como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, proclamada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, “tendo o Brasil como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi constituído o Plano Nacional de Educação para Todos” (DOURADO, 2017, p. 36). A Conferência de Nova Delhi, em 1993, na qual foi apresentado o plano, mobilizou os educadores de todo Brasil, embora mais restrito à Educação Fundamental. No entanto, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o plano não foi considerado como instrumento central da educação, praticamente não saiu do papel e sua elaboração serviu mais para obtenção de financiamento do Banco Mundial.

Os movimentos reformistas intencionaram as políticas de valorização do magistério, a partir da política de financiamento da educação, implementada por meio de Fundos Contábeis, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou o ensino fundamental, prometendo desenvolvê-lo e ampliá-lo, visando ao atendimento de todas as crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. Após dez anos, e mobilizações por programa que contemplasse toda educação básica, níveis e modalidades, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Cury (2018, p. 1244) endossa:

A emenda constitucional n.º 59/2009, sobre o art. 214 da Constituição, substituiu a emenda 14/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e preencheu as lacunas apontadas, ainda que de modo insuficiente para um acesso em todas as etapas da educação básica e sua respectiva qualidade.

Decorre assim, um conjunto de legislações que respaldam as políticas para o magistério público, especialmente, a LDB nº 9.394/96; a Emenda Constitucional nº 14/96, que determina uma nova forma de redistribuição de recursos, bem como dá diretrizes para a criação de um fundo contábil; o FUNDEF criado pela Lei nº 9.424/96; a Emenda Constitucional nº 53/06, que cria o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/07; a Lei nº 11.738/08 (PSNP); além das Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 03/96 e nº 2/09, que apresentam as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério.

Com um olhar voltado para a compreensão das razões pelas quais os profissionais da educação básica lutam pela valorização docente, a pesquisa foi construída a partir da concepção de que se tratam de sujeitos sociais, que se constituem nas diversas relações de trabalhadores responsáveis por um dos instrumentos essenciais ao ser humano, a Educação, que envolve a formação de sujeitos e seu direito ao conhecimento.

Contudo, anunciarmos os espaços das políticas de educação em relação a um sistema que cria metas e estratégias para valorização docente, as influências da legislação e dos movimentos da sociedade civil (Movimento Educacional, sindicato e outros), na agenda da política educacional brasileira, sobretudo, no que se refere ao impacto das linhas integrais do planejamento e definição das políticas de valorização/profissionalização docente que se consolida num processo histórico-social. Há que se considerar que o planejamento acompanha a dinâmica da sociedade em decorrência das peculiaridades da democracia brasileira, para manter os padrões de funcionamento.

Desde o início da Manifestação dos Pioneiros (1932), a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores do magistério sempre estiveram de alguma forma presentes nas pautas de discussão, ligados a iniciativas de educadores, sindicatos e sociedade e um variado número de movimentos sociais. Um reflexo desses movimentos foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE), sinalizada pelas conquistas e debates em busca de melhorias para a educação. Assim, mobilizados no debate de lutas e conquistas por Planos de Carreira e Piso Salarial, garantiram a construção histórica do PNE, que estabeleceu o aumento de 7% para 10% do PIB (Produto Interno Bruto), com o intuito de assegurar o financiamento.

As reflexões propostas nessa pesquisa demandam um leque de discussões relacionadas ao tema proposto e se encontram dispostas na introdução, quatro seções e considerações finais.

Na primeira seção, traçamos o caminho metodológico da pesquisa, construção do objeto, em decorrência da inserção no grupo de estudo e o desejo de iniciar a pesquisa; apresentamos os métodos de investigação, os instrumentos utilizados para coleta de dados, organização dos dados e as formas de análise das informações. A pesquisa caracteriza-se como

abordagem qualitativa, com análise documental, bibliográfica e aplicação de entrevistas. O referencial teórico adotado apoia-se no materialismo histórico e dialético para compreender a dinâmica do objeto de estudo, sua historicidade e análise das informações coletadas. Investigar a valorização dos profissionais do magistério compreendida na meta 17, contida no PEE/RO 2015-2025, inserida no debate do Planejamento Educacional, só é possível por meio de um posicionamento teórico-metodológico que permita analisá-la e compreendê-la no contexto dos arranjos institucionais, na correlação de forças e embates em que se insere a produção de políticas no país. O aporte teórico que deu sustentação às análises referenciam-se nos seguintes autores, dentre outros : Cury (1995, 2018), Dourado (2010, 2017), Santos (2013), Peroni (2003), Althusser (1974), Carnoy (1988), Bianchetti (2001), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), Saviani (2009, 2017), Wood (2011) Gatti (2013, 2017), Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), Dowbor (2018), Freitas (2018), Bardin (2011), Monlevade (2016), Severino, (2002), Brzezinski (2007), Gadotti (2001).

Na segunda seção, propõe-se o Estado no contexto da conjuntura econômica, política e social das últimas décadas, em especial, nas reformas neoliberais e neoconservadoras que têm assolado a soberania nacional e os direitos sociais. A crise do capitalismo de 1970 influenciou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, que, por sua vez, redimensionou as políticas educacionais e de valorização docente da educação básica. Essa discussão teórica apresenta a política de valorização do magistério da educação básica expressa no recente planejamento educacional e demonstra como os atuais critérios de movimentação da profissão do magistério vem seguindo a lógica das alterações políticas e administrativas oriundas da Reforma do Estado de 1990. Após esse período e início da segunda década do século XXI, tivemos um conjunto de políticas, ações e programas nacionais para educação, voltado para a democratização e ampliação de direitos. Nesse percurso, é importante ressaltar os enormes desafios do cenário político vigente, cujo compasso e descompasso imprimem o campo complexo em que se apresenta o Estado brasileiro pós 2014. No entanto, atrelado vem à articulação do *impeachment* da Presidenta eleita e normatização de políticas de ajuste fiscal que caminham na contramão das políticas sociais. Essa opção de política econômica, característica das elites conservadoras e financeiras, levam à presidência o candidato com perfil de extrema direita conservadora em 2018. Nesse contexto, propomos compreender a materialização da Meta 17 do PNE e do PEE/RO, entre 2014 e 2018, em meio à implementação da lógica neoliberal na educação.

A terceira seção contempla a contextualização histórica da formulação do planejamento educacional brasileiro e sua relação com os PNEs (2001-2011 e 2014-2024). O atual PNE (2014-2024) estabeleceu para estados, Distrito Federal e municípios reelaborarem,

caso existissem planos, ou elaborarem seus planos de educação, até junho de 2015. Ressalta-se que essa questão deve ser tratada como uma política de Estado, por constituir-se numa estrutura sistematizada ao tornar-se o epicentro das políticas públicas educacionais, por isso é fundamental à democratização e comprometimento com o Estado Brasileiro, um planejamento que ultrapasse o mandato governamental. Dourado (2017, p. 26) aponta: “para se constituir, efetivamente, como política de Estado, deverá constituir o eixo das políticas educativas”. Isso porque a política de governo por vezes fica atrelada à gama de arranjos institucionais de governos para que se mantenham estáveis as condições políticas e econômicas. A propósito, a valorização dos profissionais do magistério no PNE envolve as dimensões: remuneração, piso salarial, plano de carreira e formação inicial e continuada, que permita uma sólida formação teórica e prática, compatível com a profissionalização, que assegure a valorização profissional.

Na quarta seção consideramos a centralidade, nela trazemos os dados da pesquisa empírica, a caracterização histórica e geográfica, socioeconômica e educacional do estado de Rondônia. Tivemos a tarefa, a partir da empiria, análise e interpretação de dados, de definir critérios que favoreçam o entendimento como ponto de partida para abordagem qualitativa, no contexto do planejamento e valorização dos profissionais do magistério do estado de Rondônia. O ápice da dissertação é a apresentação dos dados, os achados e resultados encontrados, o contato direto com a pesquisa de campo, para compreensão das políticas de remuneração e de valorização, apontando desafios/provocações na conjuntura atual para efetivação da meta.

As considerações finais do trabalho sintetizam as discussões das principais ideias dessa investigação, os percursos, desvelam os possíveis achados e/ ou resultados, não o final da caminhada de estudos, posto que o terreno para novas pesquisas continua extenso, mas a pretensão de anunciar e/ou denunciar, contribuir e refletir. As pesquisas desse campo, e da problemática em questão, permanecem como oportunidade de novos estudos.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso teórico-metodológico representa o caminho traçado para responder à problemática do estudo. As reflexões apresentadas tratam do processo de pesquisa, definindo a natureza, a curiosidade que nos move na investigação, do apropriar-se de um conjunto de metodologias e princípios de fundamentação teórica, através de esforços, de inquietudes, questionamentos e discussões, que envolvem vivência em torno da educação. Dedicar-se à discussão da problemática epistemológica do campo científico, incluindo a ação do pesquisador na intenção de produzir uma investigação.

Assim, a investigação sobre a realidade apresentada no âmbito do PNE e do PEE/RO implica no movimento de apreender as determinações estruturais que configuram o objeto em estudo, no contexto da redefinição global do capitalismo mundial, portanto, como desvelar as orientações político-ideológicas associadas às implementações dos Planos, especificamente a Meta 17. Na descrição desse percurso instaura-se um processo difícil, porém prazeroso pela construção de conhecimento, sentido e produção da pesquisa.

2.1 Balanço de produção

A delimitação do campo de pesquisa caracteriza-se como importante subsídio para delinear os caminhos metodológicos do estudo, bem como sua construção teórica. Consideramos o banco de dados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², com acesso livre e gratuito, por ser o mais utilizado e nele estarem disponíveis dissertações e teses produzidas em instituições autorizadas (por exemplo, as universidades). Optamos por este site por ser confiável e seus arquivos guardarem pesquisas de amplitude nacional, com trabalhos considerados de rigor metodológico e de relevância científica e social que, ao longo dos últimos anos, têm sido projetados como uma importante fonte de pesquisa de produções científicas. (MILHOMEN; GENTIL; AYRES, 2010).

Considerando-se a temática proposta, definimos os descritores, a saber: Plano Nacional de Educação, Políticas Públicas Educacionais, Valorização do Magistério de Rondônia, Educação e Valorização.

² É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

A pesquisa realizada na CAPES contemplou o período de 2009-2018. Durante a pesquisa, selecionamos as Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) consideradas pertinentes à nossa investigação. Durante a busca percebemos que há muitos trabalhos relacionados aos descritores. Optamos pelos filtros essenciais e pela leitura dos resumos para analisar a relevância dos temas abordados e as aproximações com a pesquisa que realizamos.

O objetivo do referido balanço de produção foi evidenciar o que já foi produzido sobre a temática, em especial, o estado de Rondônia, para definir possíveis lacunas que ainda não foram pesquisadas e, a partir daí constituir nosso objeto de investigação.

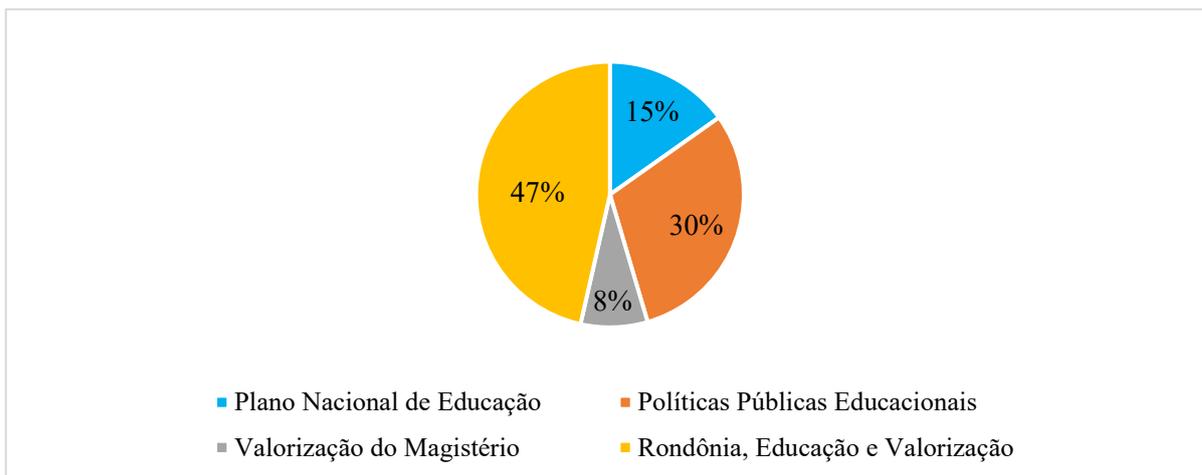
Contudo, ao lermos os resumos dos trabalhos pesquisados percebemos que os assuntos abordados nas publicações encontradas têm pouca relação com a temática da pesquisa. Sobretudo, quando tratamos do PEE/RO (2015-2024), não encontramos produção específica do estado de Rondônia, tão pouco referente à Meta 17. Localizamos alguns trabalhos relacionados à valorização do magistério, pertinentes a nossa pesquisa. Diante disso, podem-se considerar exíguas as publicações relacionadas à proposta da pesquisa.

O gráfico 1 apresenta o descritor Plano Nacional de Educação, que totalizou 183 trabalhos, com um percentual de 15%; com o descritor Políticas Públicas Educacionais, foram encontrados 362 trabalhos, num percentual de 30% e, com o descritor Valorização do Magistério, encontramos 102, resultando num percentual de 8%, menor resultado. Para o descritor Rondônia, Educação, Valorização a CAPES disponibilizou 563 trabalhos, representando 47%.

No panorama geral do estado do conhecimento, incluindo todos os descritores utilizados na investigação, com o percentual de produções encontradas por cada descritor tendo por base a totalidade de trabalhos divididos em DM e TD.

O gráfico abaixo apresenta um panorama geral do estado do conhecimento, incluindo todos os descritores utilizados na investigação, com o percentual de produções encontradas por cada descritor, tendo por base a totalidade de 1210 trabalhos divididos em DM e TD.

Gráfico 1 - Panorama Geral do Estado do Conhecimento, incluindo todos os Descritores



Fonte: Elaboração própria, Banco de Dados levantados no site da CAPES, 2019.

Como o resultado da busca resultou em um número considerado elevado de produções, foi necessário realizar uma filtragem criteriosa nos títulos das produções e, posteriormente, a leitura dos resumos, com o intuito de definir de maneira criteriosa, produções que possam contribuir com a construção da futura pesquisa e escrita da dissertação. Assim, trazemos uma tabela demonstrativa com os descritores e o percentual selecionado de dissertações e teses.

Diante dos dados apresentados, percebemos que o PNE, bem como as Políticas Públicas Educacionais e Valorização do Magistério são protagonistas na maioria dos trabalhos. No que tange o descritor Rondônia, Educação e Valorização, o percentual de trabalhos é significativo, no entanto, não encontramos produções com relação PEE/RO e a Meta 17 e suas estratégias. Portanto, evidencia a necessidade e a importância de investigar este fenômeno, como estamos nos propondo em nossa Dissertação de Mestrado.

Tabela 1 - Identificação por Descritor de DM e TD

Descritor	DM	TD	Total DM e TD, por Descritor
Políticas Públicas Educacionais	04	01	05 (25%)
Plano Nacional de Educação	04	03	07 (35%)
Valorização do Magistério	04	01	05 (25%)
Rondônia, Educação, Valorização	03	00	03 (15%)
Total	15	05	20 (100%)

Fonte: Elaboração própria, Banco de Dados levantado no site da CAPES, 2019.

Ainda, com base nos dados apresentados na tabela 1 podemos analisar a quantidade de produções por descritor. Em relação ao descritor Plano Nacional de Educação, encontramos 04 DM e 03 TD. Quando pesquisamos o descritor Políticas Públicas Educacionais identificamos 04 DM e 01 TD. Este descritor apontou semelhanças nos direcionamentos das pesquisas entre dissertações e teses. Sobre o descritor Valorização do Magistério, obtivemos 04 DM e 01 TD,

que também apresentou dados semelhantes entre dissertações e teses. Referente ao descritor Rondônia, Educação, Valorização, localizamos 03 DM. Concluimos que a maioria aponta ser foco de pesquisa, principalmente, em programas de Mestrado, com um percentual de 75%, já o percentual deles em pesquisas de Doutorado, representa 25%, com exceção do descritor específico de Rondônia.

Quadro 1: Títulos das Produções

Descritor: Plano Nacional de Educação				
Título	Autor	Universidade	Tipo	Ano
As Implicações da Reorganização do Estado Brasileiro (A Partir Dos Anos 1990) nos Processos de Planejamento da Educação Brasileira e o Controle Social: O Caso do Plano Municipal de Carambeí (PR) /2006	Angelo Juliano Carneiro Luz	Universidade Estadual do Centro-Oeste Guapapuava-PR	Dissertação	2014
Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: Evidências da Conciliação Política	Carmem Luiza da Silva	Universidade Tuiuti do Paraná	Tese	2014
A Construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024: Movimentos Sociais e Participação na Tramitação no Legislativo	Eliel da Silva Moura	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	2015
Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica	Gilmar Fiorese	Universidade Federal de Pelotas	Tese	2016
A Formação Docente No PNE 2014-2024: Desafios para a Produção de Políticas de Formação e Valorização de Professores no Brasil	Camila de Fátima Soares dos Santos	Uri – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Frederico Westphalen - RS	Dissertação	2017
O Discurso Sobre a Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública no Brasil (2005-2015).	Luiza Freire	Universidade Federal do Paraná	Tese	2017
Demandas de Desenvolvimento Profissional Docente no Município de Mariana: PNE (2014-2024) E PME (2015-2024)	Ana Maria Mendes Sampaio	Universidade Federal de Ouro Preto- Mariana-MG	Dissertação	2018
Descritor: Políticas Públicas Educacionais				
O planejamento da educação básica no contexto do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020	Diego Jasmin Marino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2013
Política De Remuneração E Carreira Dos Professores Da Rede Estadual De Ensino De Santa Catarina (2011-2014): A Parcialidade Na Implementação Do Piso Nacional E A (Des)Valorização Docente	Jéssica Ignácio De Souza	Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis-SC	Dissertação	2014
Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: A Gestão Democrática da Escola Política Pública	Líbia Maria Serpa Aquino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	2015

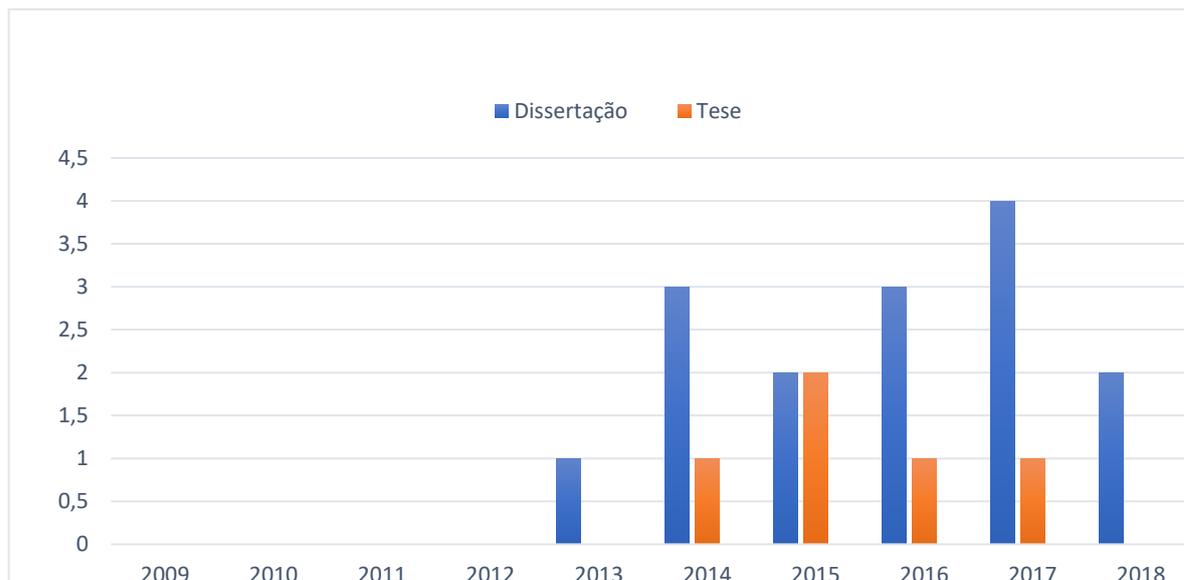
Aproximações Entre A Crítica Ao Sujeito De Direito E As Políticas Públicas Educacionais: A Esfera Jurídica e o Estado	Ismael Andrada Bernardes	Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis-SC	Dissertação	2017
Os Critérios De Movimentação Na Carreira De Professores Da Educação Básica Em Estados Da Região Norte Do Brasil.	Ana Paula Da Silva Carneiro	Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação	Dissertação	2017
3 - Descritor: Valorização do Magistério				
Concepções de Trabalho e Profissionalização Docente: Sua Redução à Ação Empreendedora	Elizabeth Gottschald Raimann	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	2015
O Vencimento dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Estadual de Ensino RN (2008-2014): Implementação do PSPN - Lei Nº 11.738/2018	Amilka Dayane Dias Melo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	2016
Remuneração E Piso Salarial em Minas Gerais: Valorização Ou Precarização Do Trabalho Docente?	Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues	Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação	Dissertação	2016
A Valorização do Magistério da Educação Básica nos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): Análise das Metas e Estratégias	Lana Mara Couto Oliveira Fontes	Universidade Federal Fluminense-UFF	Dissertação	2017
A Carreira e a Remuneração dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal-PA	Adriely Cordeiro Lima Viana	Universidade Federal do Pará -Instituto de Ciências da Educação Belém-Pará	Dissertação	2018
4 - Descritor: Rondônia, Educação, Valorização				
As Políticas Neoliberais e a Precarização do Trabalho Docente em uma Microrealidade de duas Escolas Mantidas pelo Estado em Porto Velho – RO.	Dimarães da Silva	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação	2014
Quando a Docência abandona os Professores: A Evasão Docente na Rede Pública Estadual de Rondônia (2008-2012)	Roniel Sampaio Silva	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação	2015
A Teoria do Capital Humano e as Pedagogias Liberais Pós-Modernas Presentes nas Políticas de Formação de Professores.	Gabriel Henrique Miranda Soares	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação	2016

Fonte: Elaboração própria, Banco de Dados levantados no site da CAPES, 2019.

No quadro 1, descrevemos as dissertações e teses coletadas no banco de dados da CAPES, organizadas por descritores e ano de produção.

O Gráfico 2 aponta a evolução das DM e TD, defendidas no período compreendido entre 2009 a 2018.

Gráfico 2 – Classificação de Dissertações e Teses, por ano de Defesa



Fonte: Elaboração própria, Banco de Dados levantados no site da CAPES, 2019.

No descritor Plano Nacional de Educação, as dissertações e teses mencionam a relevância do Plano, momentos marcados de lutas e conquistas para chegar à aprovação. Um processo marcante em que demandas advindas de educadores confluem no sentido de tencionarem mudanças. A maioria das dissertações e teses marcam destaque na Educação Brasileira sobre o impacto da LDB e o fortalecimento da ideia de PNE.

O descritor Políticas Públicas Educacionais é muito abrangente, por esse motivo encontramos muitos temas relacionados, que se aproximaram do objeto intencional. Salientamos que as DM e TD selecionadas tratam do PNE e da Valorização com uma visão de política educacional. Apresentamos como os pesquisadores destacam a influência da política na educação, no contexto principalmente quanto à economia e ao desenvolvimento do país. A educação passa a ser considerada uma ferramenta essencial para esse desenvolvimento, na dinâmica institucional do Estado. Mediante a leitura das pesquisas já realizadas, nota-se que as Políticas Públicas Educacionais no Brasil são marcadas por tensões e descompassos, ora refletindo os anseios de setores específicos da sociedade, ora como mero instrumento de desenvolvimento nacional, marcado por inconstâncias e centralização das discussões e ações.

Quanto ao descritor sobre a Valorização do Magistério identificamos nas dissertações e teses que o mecanismo de intervenção e compreensão de uma realidade precisa ser melhor analisado. Observamos contradições entre o prescrito em lei e as ações levadas a efeito, em que desvinculam formação, valorização, condições de trabalho e carreira. O trabalho dos profissionais da educação necessita de condições adequadas para ser realizado com sucesso. E garantir as condições de trabalho para os que estão em exercício na escola e nas secretarias de educação, tornando a profissão atrativa para a juventude, é responsabilidade do Estado, assim

como assegurar qualidade de vida para os profissionais no momento da aposentadoria. Essas responsabilidades estão explícitas nas legislações que tratam dos direitos trabalhistas e sociais.

Concluindo a pesquisa, com o descritor Rondônia, Educação, Valorização, salientamos dificuldades para escolher o descritor para a produção da pesquisa. Nesse caso específico tivemos algumas tentativas para buscar produções específicas sobre o estado de Rondônia, que envolvesse os temas PEE/RO e Valorização dos Profissionais Magistério/RO ou Meta 17. Tivemos que refazer o descritor e a pesquisa diversas vezes alterando as palavras para formar o descritor que mais se aproximasse da temática. Tínhamos por escopo encontrar trabalhos sobre o PNE e Valorização dos Profissionais do Magistério do estado de Rondônia, com a temática pertinente à dissertação. Elaborar o descritor de uma pesquisa exige definir e redefinir os resultados, por entender que contemplem a finalidade da pesquisa. Destacamos que as dissertações e teses relacionadas no quadro 1 não fazem relação direta com a meta 17 e suas estratégias do PNE e PEE/RO. No entanto, dispõe sobre a Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo em vista os impactos dessa política de formação, carreira, remuneração, no contexto atual, mediante a realidade capitalista.

Assim, finalizamos a busca sobre a implementação da Meta 17 do Plano Nacional de Educação e a valorização dos profissionais da educação no estado de Rondônia. Em face do exposto, reafirmamos a importância da pesquisa no contexto do Planejamento Educacional no país, a partir da década de 2000, enquanto propulsor das demais políticas educacionais, sobretudo, às de valorização dos profissionais do magistério, com destaque para o estado de Rondônia.

2.2 Trajetória profissional e definição do objeto de investigação no contexto de elaboração e implementação dos planos de educação

Ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Educação, da UNEMAT, participar das disciplinas oferecidas e realizar as leituras propostas, verifiquei que algo me provocava inquietação. Ao refletir nas reuniões semanais, sob a coordenação da orientadora, sobre as políticas públicas educacionais e a influência destas na valorização dos profissionais do magistério despertava o interesse por compreender algo mais amplo, no sentido de como as políticas educacionais chegam até o espaço escolar. Ressalto a importância e colaboração da professora orientadora em instigar e adentrar numa reflexão que viesse ao encontro das minhas experiências profissionais e, nesse momento, a atenção se volta a respeito da valorização dos docentes da educação básica do estado de Rondônia. Esta pesquisa vincula-se a um projeto

maior, coordenado pela orientadora, intitulado “O planejamento educacional no estado e municípios mato-grossenses: do plano estadual ao plano municipal de educação” e tem por objetivo: analisar o processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação em quatro municípios mato-grossenses, de forma a identificar sua articulação com o Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação e as contribuições desse processo para o financiamento, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público e a qualidade da educação municipal, no período de 2008 a 2018.

Dessa reflexão começou a ser construído o objeto desta pesquisa, pois, desde 1992, atuou na docência e algumas temáticas sempre permearam as minhas inquietações. Essas preocupações tangenciam a vida profissional e acabaram por aflorar como objeto de pesquisa no programa de pós-graduação. Dentre essas preocupações, o que ressalta a atenção é a valorização dos profissionais do magistério, expressa nas políticas educacionais de planejamento. Cabe registrar que foi deferido, pela SEDUC/RO, o processo de afastamento remunerado para cursar pós-graduação em nível de mestrado. Ressaltamos que a política de valorização docente, explicitada na Meta 17, fez valer o registrado em lei, ao ser concedida a liberação para formação continuada.

No transcorrer da vida profissional, por momentos me encontrei com provocações, como professora da rede pública estadual da Educação Básica do Estado de Rondônia. Nesse caminho foi-se constituindo a busca na construção do conhecimento acadêmico relacionado com o contexto profissional, que marca a trajetória da escolha do objeto investigado, movido pelo “querer saber certos saberes”, que, conforme Severino (2002, p. 71): “O que se quer dizer é que para se apreender o objeto como sendo significativo para nós, sujeitos, é preciso refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer”. Recentemente, houve uma mestranda designada para realizar uma investigação acerca da temática da valorização docente, o que reforça a inquietação sobre o movimento sindical da área e gestores governamentais no Estado Brasileiro.

Portanto, este estudo se faz necessário em razão da importância da temática valorização dos profissionais da educação no país e, em especial no estado de Rondônia, considerando a emergência do tema nos planos de educação, tanto nacional quanto estadual, a partir de 2014, ponto de partida para traçar a trajetória histórica que possibilita compreender este fenômeno.

Desenvolver um estudo sobre as concepções de valorização dos profissionais do magistério expressa no PNE 2014-2024 e no PEE/RO 2015-2025, à luz das necessidades educativas do país, implica investigar uma política educacional atual e que está em constante

“movimento”. Muitas são as derivações e implicações da nova realidade para as políticas públicas e o planejamento da educação. Este contexto exige repensar a educação no viés da emancipação: “Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade. O ato educativo é essencialmente político” (GADOTTI, 2001, p. 71).

As transformações do último quarto de século XX e as do limiar do século XXI apontam para a despolitização dos sujeitos e da sociedade e uma forte criminalização dos políticos e da política, bem como do Estado minimamente provedor. Vive-se a era da dominação do capital improdutivo (DOWBOR, 2018), de modo a colocar novos e urgentes desafios à humanidade na busca da emancipação. Ao instrumentalizar o cidadão, portanto, as políticas educacionais podem utilizar esta pretensão para buscar novos objetivos de cidadania e libertação, mas além disso, há no verso, intenções políticas e socioeconômicas incutidas através de processos educativos, tanto em âmbitos regionais quanto global, que fiscalizam os sistemas educativos e os currículos de escolas públicas e privadas. Verifica-se a criação de políticas públicas que atendem ao país sem deixar de inserir a realidade da globalização em que o cidadão construa uma nova globalização partindo do seu local de convívio. Entende-se que existem elos de ligação entre indivíduos e países, que influenciam na economia, na política e na cultura, acabam tornando-se um fenômeno muito complexo, gerando transformações que interferem na vivência de cada um e no ambiente.

De maneira geral, pode-se considerar que as colocações acerca do campo das políticas educacionais, no Brasil, são marcadas por lutas e desafios, permanências e rupturas que constituem uma arena de disputas entre concepções antagônicas da educação: de um lado a ascensão do desenvolvimento econômico e de outro a promoção da emancipação humana. Apresenta-se, portanto, um campo complexo, com diferentes projetos de apropriação da cultura humana produzida historicamente, tendo a escola como instituição, *locus* que promove a educação sistematizada, como um dos espaços fulcrais.

Do ponto de vista do cenário atual, as políticas públicas educacionais deixam transparecer terem se distanciado por vezes de seu verdadeiro sentido: indagar os grandes e pertinentes desafios em uma reestruturação global da economia regida pela cartilha neoliberal. Coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, composição de grupos hegemônicos compreendidos no quadro mais amplo das organizações, que caracterizam as diversas formas de educação executadas em vários países.

Com isso, as políticas educacionais compreendem um quadro mais extenso das transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e geopolíticas que compõem o mundo

contemporâneo. Os ditames dos países de grande potência capital e política adentram no campo da reforma política de ajustes e de estabilização econômica defendidas no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e no âmbito mundial, sobretudo pelo Banco Mundial (BM). Trata-se de uma visão colocada por Vera Peroni (2003), a minimização das políticas públicas sociais e a maximização do Estado que atende as demandas do capital. Peroni (2003, p. 50) “[...] torna evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais”. Há uma desconsideração das implicações sociais e humanas geradas pelo mercado econômico e tecnológico, gerando graves problemas sociais, como fome, desemprego, pobreza e violência, além de alargarem o contingente de excluídos, dilatando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais.

As políticas públicas no país, não apenas as educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990, toleraram investidas de orientações de capitais e negócios, conhecidas como políticas neoliberais. Este fenômeno revela transparentes e inexoráveis processos de centralização, descentralização, privatização, publicização, articulando empresas e mercados, forças produtivas de empresas, acordos estratégicos e planejamento de corporações, causando impactos muito profundos e desestruturadores, que atingem a humanidade na dissolução do coletivo, passando a exercer o individual como sujeito da história e da razão. Carnoy (1988, p. 6) compreende: “[...] reprodução econômica e política da sociedade capitalista, constituindo-se num sistema de mediação de contradições de classe, ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade da sua situação na escala social”. O planejamento educacional não se dá no vazio, mas em condições culturais e históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.

Nesse contexto se constituem as bases da política educacional do Brasil dos anos 1990. O Estado centraliza o controle e descentraliza o financiamento da educação. Libâneo, Oliveira, Toschi (2017, p. 157), enfatizam:

[...] o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, iniciou-se quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Paradoxalmente, a descentralização adveio quando o Estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino [...].

No movimento neoliberal foi perceptível, na América Latina principalmente, que os aspectos de centralização/descentralização fazem parte de reformas neoliberais e influenciam a

política educacional nesses países. Esse contexto é analisado por Peroni (2003) e Bianchetti (2001), que também argumenta nesse sentido: “A descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada” (p. 102). Elementos como o financiamento, controle de qualidade, currículo e avaliação, se relacionam e promovem a competição. Esses exemplos servem como modelo para o Brasil, o governo eleito assumiu os interesses do grande capital e buscou de todas as formas implementar as orientações de organismos multilaterais como UNESCO, Unicef, Bird e Banco Mundial.

Nesse processo de centralização/descentralização, a descentralização se dá gradualmente, bem como o percentual da municipalização do ensino fundamental, enquanto o movimento de centralização verifica-se nos aspectos da gestão, tendo-se visto pouco controle social, tanto no que se refere à gestão quanto ao financiamento.

Destacam-se como exemplos da reforma política educacional dos anos 1990, o financiamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Avaliação Institucional como indicadores propostos pelos organismos multilaterais sujeitos a processos de privatização, publicização e terceirização dos serviços públicos (PERONI, 2003). As estratégias da reforma, como a Terceirização explicitada por Peroni (2003, p. 61), “é o processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio”. Esses serviços ocorrem na parte central do Estado, onde se efetivam as atividades exclusivas do mesmo. A clara distinção entre secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e reguladoras, autônomas, implica a criação ou redefinição da instituição. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1997, p. 8, apud PERONI, 2003, p. 61). Já com a publicização, o Estado passa a ser o regulador, não mais o executor, pois a gestão dos serviços e atividades consideradas não-exclusivas dos Estados são gerenciadas por uma parcela da sociedade civil organizada.

É preciso lembrar que há diferentes formas de materialização do termo privatização. Portanto, o mesmo constitui-se em um conceito movediço. No documento de reforma do Aparelho de Estado no Brasil, a privatização é entendida como a venda de empresas estatais para a iniciativa privada, ou seja, transforma uma instituição Estatal em privada. Os governos tendem a explicar esse processo como uma forma de se desfazer de uma empresa Estatal quando a mesma não gera lucros ou quando a referida causa prejuízo ao orçamento do Estado. Porém, o que se percebe é a perda da propriedade pública e implementação da ideologia de que, “o que é público não pode gerar lucros”. Neste exercício, de estratégias agravantes, Freitas (2018, p. 49) definiu esse movimento: “Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor

em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado”.

O planejamento educacional está, assim, organicamente ligado à totalidade social, onde ele se realiza e exerce a sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade de planejamento é preciso que a análise dos elementos, mais especificamente relacionados à valorização docente e à escola, seja feita em profunda relação com o exame da maneira como a sociedade está organizada e das forças econômicas, políticas e sociais nela presentes. Conforme Bianchetti (2001, p. 26), podemos concordar: “A centralidade do econômico, como o estruturador das relações sociais, define as características e limites das propostas políticas, as quais se consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica”, do livre mercado e da sociedade livre.

A política educacional está vinculada ao conjunto das políticas públicas sociais e é marcada por um contexto de movimentos, por direitos sociais, democracia, liberdade, por meio de lutas e reivindicações, conquistas e derrotas entre grupos/classes para atenderem suas demandas. Ao nos reportarmos às políticas educacionais, estamos nos referindo ao agir e ao fazer, sobretudo, de ações governamentais, que são pensadas e implementadas no sistema educacional. Nessa perspectiva, a política educacional expressa a multiplicidade e a diversidade em um dado momento histórico, exercendo uma função específica, tendo certa autonomia para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que se inserem e as pressões que sofrem. Nesse sentido, Bianchetti assevera:

Como resultado deste tipo de relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, organiza-se um tipo de relações sociais que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo tanto ao processo de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. (BIANCHETTI, 2001, p. 32)

Conforme Carnoy (1988, p. 13), a educação desempenha “o papel na alteração das características individuais e na posição do indivíduo na estrutura econômica, social e política”. Todavia, por razões práticas, ao realizar a investigação do sistema educacional, não há como mencionar um estudo separado do papel do Estado, seus propósitos e funcionamento, compelidos à educação. As reflexões apresentadas neste trabalho encontram-se ancoradas na concepção de Estado proposto por Marx: “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (PERONI, 2003, p. 22). Ainda sobre o Estado, acrescentamos a teoria marxista-leninista à inteligência de Althusser (1974, p. 32), em que o Estado é concebido a partir

do Manifesto e do 18 do Brumário sobre a Comuna de Paris e de Lenine, sobre o Estado e a Revolução como aparelho repressivo:

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva, “ao serviço das classes dominantes”, na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de facto o Estado, e define de facto a “função” fundamental deste. (ALTHUSSER, 1974, p. 32)

Enunciando o papel do Estado, evidenciamos o Estado por uma visão gramsciana de Estado Ampliado como um conjunto constituído pela sociedade política, que tem a competência da força para exercer o direito de coerção do Estado. Na sociedade política estão incluídos todos os organismos, voltados à constituição do Estado e do seu poder de coerção. Na sociedade civil estão os órgãos e as instituições (clubes, associações, sindicatos, escolas e outros), que vão constituir a hegemonia do Estado pela persuasão, pois é por meio do consenso que se alcança e se convence a sociedade das relações às intenções e às dimensões políticas do Estado. Conjunto em que as relações estão em constante articulação, em busca de encaminhar a direção da política. Sobre a sociedade civil Carnoy (1988, p.26) aponta:

Embora para Marx e Gramsci a natureza da sociedade civil seja a chave para compreensão do desenvolvimento capitalista, na definição de Marx a sociedade civil é a estrutura (relações de produção), e para Gramsci a sociedade civil é também a superestrutura, representando um fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o conjunto das relações culturais e ideológicas, da vida intelectual e espiritual e a expressão política daquelas relações.

A importância do Estado como um aparelho da hegemonia está, para Gramsci, ainda *enraizada na estrutura de classe*, uma estrutura de classe definida por relações de produção e amarrada a essas relações (CARNOY, 1988, p. 26-27, grifo do autor). Importante observar o papel fundamental da sociedade civil para a constituição de uma hegemonia em torno da defesa da educação pública ao longo histórico de todo processo de tensão na estrutura de classe definida por relações de produção.

Mas nos encontramos em um momento histórico que merece ênfase pelo agravamento dos problemas sociais, culturais, políticos e crises econômicas que se apresentam nas últimas décadas, com ações de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional. Desse modo, percebe-se que as políticas instituídas caminham na lâmina do mercado capitalista, com interesses em atender grandes grupos hegemônicos e propostas que geram competitividade econômicas dentro de um sistema ditado pelo Estado neoliberal.

As implicações e as transformações ocasionadas pela política educacional modificam consideravelmente os espaços escolares e a atuação dos trabalhadores do magistério. As

mudanças fazem com que os trabalhadores da educação tenham sempre que estar recomeçando diante do que se apresenta nas políticas atuais, com orientações implícitas ou explícitas, que postula o sistema neoliberal alimentado pelo desenvolvimento econômico e técnico-científico, o que dilapidou o desenvolvimento social, causando uma dilatação do empobrecimento das classes trabalhadoras/desfavorecidas com esse sistema político-econômico. Quanto às políticas educacionais Bianchetti (2001, p. 93) assevera:

Elas dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos. Esta relativa autonomia da educação em relação a outros níveis da sociedade reflete a dinâmica do processo em que ela se desenvolve.

Contudo, a reflexão surge diante de uma política pública educacional, do PNE e, conseqüentemente, dos planos de educação elaborados pelos demais entes federados, constituídos de metas e estratégias, num planejamento educacional, voltado para orientar a elaboração de políticas públicas educacionais, por uma década.

A história do planejamento educacional em nosso país é marcada por disputas entre diferentes projetos, com concepções distintas sobre o papel do Estado e do próprio planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização (DOURADO, 2011). O planejamento educacional situa-se numa perspectiva de construção em rede e, por estar constituído dessa forma, recebe influências sociais, econômicas e culturais. Assim, como aponta Saviani (2011, p. 179), “o planejamento educacional é, nas diferentes circunstâncias, um instrumento de política educacional, isto é, a forma pela qual se busca implementar determinada política que se preconiza para a educação”.

A compreensão do Estado como poder político e econômico organizado no interior da sociedade civil exerce a condução das influências nas políticas públicas educacionais, ao imprimir as relações com a sociedade, que requer necessariamente o reconhecimento do indivíduo como cidadão. Nesse quadro de intersecção:

Um plano de Estado é, assim, um meio de unidade tanto social como política. Social, porque busca preencher com realizações as promessas e os valores que a educação encerra. Política, porque em países federativos há que haver um equilíbrio entre unidade nacional e diversidade regional. E um plano, especialmente em nosso país, que conta com a obrigatoriedade da vinculação de recursos para a educação, se impõe como medida racional para maximizá-los em vista de sua aplicação finalística. (CURY, 2013, p. 31)

Contudo, os planos educacionais elaborados democraticamente, juntamente com a sociedade, podem estar sendo inviabilizados em razão de escassos financiamentos em educação, originando a desvalorização dos profissionais do magistério, considerados

desqualificados pelas exigências do mercado que favorece o lucro financeiro, e esvaziados no discurso político da globalização. Oferta-se à classe de trabalhadores o mínimo representado pelo Estado, e com esse modelo econômico: “O ataque generalizado às políticas sociais, entre outras, provocou em pouco tempo um retrocesso generalizado no país” (DOWBOR, 2018, p. 118). Neste sentido, as concepções de educação se tornam inertes ao processo de desenvolvimento, a valorização dos profissionais do magistério move-se a interesses políticos, estanques por baixos salários e condições de trabalho, falta de reconhecimento social, carga horária excessiva e exigente, infraestrutura deficitária, de formação continuada incoerente, gerando o descrédito profissional. Ao relacionar a remuneração dos trabalhadores e os avanços tecnológicos, Dowbor (2018, p. 139) destaca que: “A remuneração do trabalho, no entanto, não tem acompanhado os progressos tecnológicos, como a robotização e outras tecnologias, que estão revolucionando os processos produtivos”.

Assim, procuramos dialogar com esse amplo leque de questões próprias dos debates no seio das políticas sociais, abordar a construção de políticas educacionais no Brasil que deram vida ao que consideramos um dos mais importantes instrumentos do planejamento educacional brasileiro, o PNE. Portanto, na pesquisa:

Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área [...]. O pesquisador precisa vivenciar uma experiência problematizadora. (SEVERINO, 2002, p. 74)

Orienta o foco investigativo do presente estudo o questionamento sobre como se expressam as articulações para implementações do cumprimento e fortalecimento das políticas de valorização do magistério exteriorizada na meta 17, do PEE/RO. Pretende-se com a pesquisa desvelar elementos subjacentes nas relações de implementação de ações para materialização dos Planos (PEE/RO e PNE).

Neste contexto, emergiu a seguinte indagação:

Como o processo de implementação do PEE/RO 2015-2025, em articulação com o PNE 2014-2024, prevê atingir a meta 17 quanto ao fortalecimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério na educação básica em nível estadual?

É fundamental que os planos decenais de educação (nacional e subnacionais) orientem a instituição de planos de carreira para os profissionais da educação em todos os entes da federação, abrangendo os elementos indissociáveis da valorização profissional que são: salário digno, carreira atraente, jornada compatível com os afazeres escolares, inclusive para garantir a presença de todos os profissionais em cursos de formação inicial e continuada no processo de

elaboração e condução dos projetos político-pedagógicos das escolas e reconhecimento social. Ainda, a LDB nº 9.394/96, em seu art. 67, incumbe aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação e, inclusive, os termos dos Estatutos e dos Planos de Carreira, Cargos e Salários.

A política social e educacional nos leva à aproximação com essas questões, bem como demandam ações que deem consistência às implementações das políticas de valorização do magistério, que não poderiam ser abordadas sem o conhecimento da problemática e participação de sujeitos que atuam e sobre os quais se detectam as ações e condições de efetivação das metas e estratégias em cumprimento ao Plano.

Diante do prazo estabelecido pelo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, o estado de Rondônia instituiu o PEE, aprovado pela Lei nº 3.565, de 03 de junho de 2015. Espera-se que a construção desses planos nos contextos locais traduza avanços reais nas políticas educacionais, corroborando para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), em sua relação de interdependência com o PNE (SAVIANI, 2017).

São inúmeros os problemas da educação pública no Brasil. Dentre eles: a histórica luta e reivindicações por valorização dos profissionais do magistério, tais como: salário digno, formação, condições de trabalho, carreira profissional, estes que carregam consigo muitas experiências de lutas por políticas públicas educacionais e pelo direito à educação, como parte das reivindicações da própria categoria:

Como decorrência, nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos. A educação consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas encontra, nesse cenário, seu grande suporte, e as fortes reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 23)

Fundamentalmente, as políticas educacionais brasileiras foram majoritariamente marcadas por rupturas e continuidades, por falta de uma política de Estado que se sobrepusesse às políticas de governo. Exemplo disso é a materialização dos planos de educação, tanto a nível nacional quanto local, mesmo após o amplo debate nacional, envolvendo segmentos da sociedade política e da sociedade civil na sua elaboração, entre 2009 e 2010, em nível nacional e, 2014, 2015, em nível regional e local. Esse planejamento educacional emerge para orientar a elaboração de políticas educacionais, cujos problemas persistentes foram apontados por Gatti (2013), dentre eles a gestão democrática, salários apropriados e condições que assegurem os profissionais e garantam melhorias na educação.

À gestão pública da educação tem faltado, em vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada. A educação escolar pública, pela forma como é realizada nas diferentes comunidades, favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condição oferecida a seus professores e seus alunos. (GATTI, 2013, p. 155)

O momento exige uma organização e uma atuação que consigam contribuir de maneira efetiva para o estabelecimento de uma política educacional mais justa e adequada em todo o país. E é por meio do encontro – e muitas vezes confronto – de ideias que surgem soluções para questões que tanto afetam a valorização dos profissionais do magistério.

2.3 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Com a finalidade de desenvolver o percurso e as escolhas teórico-metodológicas que deram sustentação à pesquisa, de modo, que o objeto fosse constituído e explicado adequadamente no contexto da realidade material que o cerca e do qual é parte, compõem esta subseção a descrição do método e das técnicas de coleta de dados, o campo de atuação dos sujeitos dessa pesquisa e uma breve apresentação e análise do objeto de investigação, ou seja, as políticas implementadas para a materialização da meta 17 do PNE 2014-2024, no estado de Rondônia. Entende-se que:

O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 26)

Desta forma, na condução desse trabalho nos inspiramos para compreender a origem e a relação objeto-sujeito-conhecimento. Buscamos nos aproximar da Perspectiva Materialista Histórica Dialética, por considerar a natureza e a sociedade como entidades inacabadas, em contínua transformação, jamais definitivas. Gadotti (2001, p. 104) advoga: “A dialética considera todas as coisas em seu devir”.

A contradição é a base de uma metodologia dialética, uma vez que ela pode possibilitar um momento de explicitação conceitual mais amplo do movimento contraditório do real. Essa metodologia possibilita nos movermos para compreensão e processo de conhecimento, estabelecendo relação entre objeto de estudo e a atuação do sujeito, em uma elaboração do pensamento crítico e autocrítico. Nas ciências humanas o sujeito é o pesquisador, objeto é a

realidade que o sujeito se encontra, sendo seu ponto de partida, não de chegada (GAMBOA, 2006).

Portanto, a compreensão das transformações histórico-sociais evidencia maior conhecimento da realidade presente. Logo, entendemos valorização e planejamento educacional como um processo e que o mesmo deve ser pensado na sua dinâmica abrangente e contraditória, no contexto social mais amplo. Em relação à legislação atinente à política de valorização, a compreensão é de que entendemos as determinações no seu interior, mas que estas determinações são também contraditórias.

No princípio da investigação a subjetividade nos aproxima do objeto da pesquisa, pois não há uma relação totalmente neutra, mas há uma relação de pesquisador, objeto e sujeito, inquietante na epistemologia que se dá na empiria e na proporção científica, em que se deve considerar o desenvolvimento do fenômeno.

Segundo Gamboa (2012, p. 189) “o enfoque crítico-dialético busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança”.

Na pesquisa o sujeito está diante das realidades apresentadas e complexas. Ele precisa objetivar para entender o real e nem sempre a realidade se expõe abertamente, por vezes se oculta. Dessa forma, na condição de sujeito, que passa a conhecer a realidade, torna-se parte dela. Necessário se faz no caminho uma metodologia adequada para captar as mediações que constitui o objeto de pesquisa, em seu contexto mais complexo. Nesse sentido, Wood (2013, p. 32), afirma que: “Uma compreensão materialista do mundo é então uma compreensão da atividade social e das relações sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir as condições de vida”. Portanto, o ser social e histórico é o resultado da interação entre o homem e o mundo social, modificando seus sistemas sociais de acordo com as necessidades.

A compreensão da prática social possibilita uma análise do fenômeno a partir do seu desenvolvimento histórico, do conhecimento de interpretação da realidade, e da realidade educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), em que se constitui a valorização dos profissionais do magistério e o planejamento, que caracteriza-se pelo movimento (movimento do pensamento), reprodução da estrutura e dinâmica do objeto, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (realidade educacional plenamente compreendida). Neto (2011, p. 27) compreende: “é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. O método de pesquisa materialista histórico

dialético foi criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que juntos escreveram o Manifesto Comunista em 1848, para orientar as lutas dos movimentos operários, que eclodiram na Europa, por melhoria de condições de trabalho, em meio à exploração do sistema capitalismo. Conforme a teoria social que se fundamenta nos estudos de Marx, basilares da perspectiva dialética concatenada por Cury (1995), a contradição, a totalidade e a mediação, se entrelaçaram aos estudos acerca da formação do Estado, educação, democracia, e políticas públicas educacionais, que constituíram a valorização do profissional do magistério, sujeito do processo de conhecimento e essencial para formação cidadã.

Cury pontua: “A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana” (1995, p. 31). A contradição da sociedade capitalista torna-se evidente nas lutas de classes, a consciência real se dá na natureza da dialética e também assim na interferência no real da contradição se faz necessária à investigação da sociedade, tendo suas bases na dominação econômica nos processos de produção. “Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social” (CURY, 1995, p. 33).

A contradição é inerente à sociedade capitalista e como o objeto de estudo situa-se nesta sociedade, se constitui como premissa necessária para o desenvolvimento dessa pesquisa. A categoria contradição possibilitou compreender as condições objetivas nas quais se desenvolveu o objeto de estudo. Nesses termos, tivemos a oportunidade de confrontar os discursos propostos por políticas públicas educacionais no contexto da legislação, na qual o planejamento passou a fazer parte como indutor da política pública de educação no Brasil e sua materialização prática. Contextualizamos as lutas dos profissionais do magistério por valorização profissional, considerando a primeira como conflitos/desafios e a segunda como conquistas, condição do tempo e espaço/fazer e agir como as relações de trabalho na sociedade/classes. “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 2001, p. 105).

A contradição é uma dimensão concreta, ação do conjunto das contradições que envolvem cada fenômeno ou coisa. A educação em sua prática social global é contraditória em seus vários elementos, já que participa do momento e do conjunto das relações sociais no capitalismo. Nas palavras de Cury (1995, p. 71):

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. [...], pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado.

Dialeticamente, a contradição remete-nos à compreensão da totalidade, compreender a parte do todo e o todo e suas partes. “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. (CURY, 1995, p. 35). Cada esfera, cada realidade é uma totalidade, e ela é concreta. Mas isso não significa a soma de partes, nem conhecimento total dos aspectos. Assim, a compreensão da totalidade não quer dizer o conhecimento de todas as partes, esgotando todas as possibilidades, mas existe uma relação entre as partes do todo que o conhecimento humano implica, uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido no momento em que se relaciona a um contexto histórico-social. “O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos, buscando entendê-los numa totalidade concreta” (GADOTTI, 2001, p. 104).

A categoria totalidade busca compreender o todo do conhecimento como um momento definido de uma realidade, não significa que ela seja capaz de conhecer todos os aspectos da realidade. Neto (2011, p. 39) acentua: “são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma mesma unidade”. A realidade, que é histórica, complexa e contraditória, se desenvolve, se constrói e se reconstrói permanentemente. É importante perceber as ligações estabelecidas entre uma política de valorização e remuneração, frente às mudanças no mundo do trabalho, compreender o contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista vigente, a constituição do todo para apreender a parte. Cury elucidada: “a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas” (1995, p. 37).

A categoria mediação serve para mediar as ligações e interações entre a realidade social e o objeto mais extenso, entre o que está previsto na proposta na política de Valorização dos Profissionais do Magistério e a realidade concreta encontrada, os condicionantes impostos por esta realidade. A realidade é aqui entendida como prática concreta da atividade material, composta de fenômenos materiais, em absoluto movimento e transformação. Nela estabelecem-se as relações sócio históricas do fenômeno, segundo Triviños (1987, p. 64): “[...] também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo”, assim a presente realidade se apresenta pressionada pelas demandas do capital, que incentivam um processo de reestruturação global

da economia regido pelo modelo neoliberal. A mediação remete a uma ação recíproca e expressa relações concretas, cada fenômeno no seu movimento próprio, necessário, interno. Nesse sentido, Cury assevera: “A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social” (1995, p. 67).

No atual contexto sociocultural, as pesquisas na área da educação estão cada vez mais submetidas a novas exigências de ordem científica e profissional, devido às complexidades do nosso dilema histórico definido pela crise do sistema do capital global, como também de ordem política, administrativa, econômica e social, que algumas vezes são complementares, interferem entre si e, inclusive, se contradizem. As tensões que resultam nem sempre são decodificadas e analisadas mais a fundo.

Despertar o interesse para pesquisa tem uma abrangência relevante para o pesquisador, continuar na área da pesquisa é uma forma concreta de seguir como investigador, questionando o objeto investigado. Não é só descrever, perguntar o que é esse objeto, produzir um conhecimento, Chizzotti destaca (2006, p. 92): “pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado”.

O ser humano tem o poder de análise e pensamento, ações e atitudes práticas capazes de intervir nas transformações, convive com normas e regras na sociedade, que surgiram diante da necessidade de conquistar espaços e ressignificar saberes no mundo social, cultural, econômico e político. Sendo assim, o pesquisador tem sua função de investigar e construir, com valor ético e rigorosidade, sua pesquisa e resultados encontrados, neste sentido que Ludke e André (1986, p. 5) compreendem:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Mas a pesquisa que envolve os fenômenos educacionais, dentro das ciências humanas, dependendo da abordagem teórico-metodológica, deve considerar algumas características de caráter social e histórico.

No entorno das características deste trabalho, definimos a abordagem qualitativa de natureza descritiva, para aprofundar o conhecimento da realidade, buscando a análise dos fenômenos materiais estudados, nos apoiando no que pontua Chizzotti (2006, p. 46), “buscar a compreensão, que envolve a interpretação e reflexão, isto é, a causa e os fatos”. Segundo

Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa viria a germinar o objeto de pesquisa, conforme nos remete Severino (2002, p. 71):

Construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicas adequadas, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. As fontes secundárias apenas subsidiam essa abordagem central.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o levantamento documental e a pesquisa de campo, cujos dados empíricos foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, por considerá-la mais adequada, nos atentando para o que alertam Bogdan e Biklen (1994, p. 135): “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” e, ainda, segundo Lüdke e André, (1986, p. 34), “[...] a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista semiestruturada para a pesquisa foi aplicada aos sujeitos que estiveram diretamente envolvidos com políticas de valorização dos profissionais do magistério no estado de Rondônia, por considerarmos que o diálogo estabelecido com os sujeitos que gestam a implantação do PEE/RO, nos permite compreender a implementação de ações políticas de programas e/ ou projetos para efetivação das metas do Plano, e oferece subsídio acerca da inter-relação entre o PNE e o PEE/RO, possibilitando a compreensão de como se efetivaram as condições objetivas da meta 17, no estado de Rondônia, nas instituições e entidades pesquisadas.

O processo de investigação teve por princípio realizar um diálogo reflexivo e sistemático entre os dados provenientes das fontes de pesquisa e os produzidos no campo empírico. Assim, trabalhou-se com dados já existentes e dados produzidos. Os primeiros foram encontrados e selecionados a partir do levantamento documental e o segundo por meio de um roteiro para entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos.

Os dados coletados foram organizados e analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011), considerando o contexto no qual as políticas de valorização docente emergem e se desenvolvem. “Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 5).

O pilar da pesquisa qualitativa sobressai diante da liberdade do pesquisador em analisar os fatos e acontecimentos de sua pesquisa sem uma mensuração numérica, que se apresenta de forma mais explícita, complexa e exigente. Para Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio, os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma intenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O método qualitativo oferece diferentes possibilidades metodológicas, e por se tratar de uma pesquisa qualitativa, acrescentamos o que dizem Bogdan e Biklen: “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. (1994, p. 70).

Nessa etapa, o conjunto de informações coletadas passou por um processo de organização de dados para análise, considerado um ponto importante da pesquisa, já que é a partir dele que confrontamos as diversas falas dos sujeitos, buscando pontos convergentes e divergentes sobre o mesmo tema.

Como instrumento de análise dos dados, a fim de que o material selecionado para essa investigação fosse amplamente explorado, e considerando que a pesquisa desenvolve-se ao longo de uma série de etapas à luz de Bardin (2011, p. 38, 42):

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Um 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.

Para Bardin (2011), na técnica de análise de conteúdo é função primordial desvendar o senso crítico e analisar as diferentes fontes de dados, superando as incertezas, enriquecendo as leituras com a sistematização das mensagens.

Essa técnica, segundo Bardin (2011), prevê três fases fundamentais para organizar cronologicamente: Pré-Análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. Cada uma dessas fases possui características próprias e devem ser desenvolvidas sempre na mesma ordem.

Na fase Pré-Análise, realiza-se o primeiro contato com o material e a sua organização, porém, seu objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias. A primeira atividade, nesta etapa, é a da leitura flutuante, quando se estabelece contato com os documentos para os analisar e tomar conhecimento do texto, deixando-se envolver por impressões e orientações. A atividade

seguinte, ocorre da seleção dos documentos, administração das técnicas; e a terceira consiste na formulação de hipóteses e objetivos. Nessa fase, torna-se possível “ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p, 130).

A segunda fase, Exploração do Material, compreende a administração sistemática das decisões tomadas e das operações de codificação e categorização realizadas na fase anterior. Esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, 131).

A codificação é definida por Bardin (2011, p, 133) como um processo que “corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto”, que são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A categorização, que constitui um dos procedimentos do processo de análise dos dados, é definida por Bardin (2011, p. 147) como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.

Na segunda parte, os documentos foram organizados em categorias, unidades de análise. A categorização é um procedimento de agrupamento de dados, considerando o que existe de comum entre eles. À luz do referencial teórico, realizam-se as primeiras classificações de dados, o trabalho com o material acumulado, destacando-se os principais achados da pesquisa, considerando a compreensão de todo material no sentido profundo de decompor um todo em suas partes, examinando-os criticamente, o que compreende a seleção de unidades de registro – escolha de categorias ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro). “A unidade de registro - É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134).

A terceira e última fase da Análise de Conteúdo é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. É a etapa em que ocorre um aprofundamento das análises, buscando não somente o conteúdo explícito, mas a superação de uma compreensão aparente e superficial dos fatos. Esta fase possibilita inferências e interpretações das categorias produzidas a propósito dos objetivos previstos. A autora dispõe essa fase como: “O analista, tendo 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, 2011, p. 131). A inferência pode ser considerada como um procedimento

intermediário que permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação. Os resultados da Análise de Conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como base a classificação dos componentes do significado da mensagem, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação, Bardin (2011, p. 137):

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

Assim, para dar conta da problemática que pesquisamos, como também para garantir maior organicidade ao trabalho, definimos *a priori* algumas categorias de análise, através das quais pretendemos delinear nossa pesquisa. As categorias constituem elementos de organização para a análise. Dessa forma, com a codificação será possível tecer novas interpretações e compreensões possibilitadas pela análise. Elas são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa, ou seja, toda categorização implica uma teoria.

A etapa de categorização, “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2011, p. 147), vem percorrendo, nesse estudo, os seguintes passos: a) identificação de categorias de análises significativas para o estudo; b) identificação de unidades de registros significativos em cada categoria; c) identificação e seleção das unidades de contexto, a fim de afunilar e contextualizar as falas trazidas pelos sujeitos sociais e d) análise das unidades de contexto.

As categorias de conteúdo da pesquisa foram: “Materialidade histórica do PEE/RO 2015-2025”, “As perspectivas e desafios da meta 17: PEE/RO 2015-2025” e “A valorização dos Profissionais do Magistério de Rondônia nos PNEs de 2001 e 2015”. Entendemos que as categorias contemplam e determinam o caráter geral do planejamento educacional e da valorização docente, numa perspectiva social, política e educacional, apresentados na seção 5.

Considerando a escolha do método de análise dos dados, estruturamos essa Dissertação de Mestrado num conjunto de descrições e interpretações, para um modo de compreensão e teorização do fenômeno investigado. Buscou-se, ainda, uma reflexão diante do discurso de alguns autores, levando em consideração o que apontam os documentos e as legislações analisadas. Tem-se tal preocupação com a análise dos dados, porque se almeja que o trabalho científico ultrapasse o nível de simples compilação de textos ao estabelecer as relações entre os dados coletados, permitindo o avanço na elaboração do conhecimento científico.

O encontro com a pesquisa representa o processo de construção do conhecimento, sendo assim sou desafiada nesse caminho ao encontro e reencontro comigo e com o que me propus a buscar no processo de formação.

Os processos de investigação em Educação abrem esse panorama sobre os caminhos a escolher para produção, tendo como princípio o conhecimento empírico. A pesquisa traz uma relação com o objeto, articulada com os aspectos técnico-instrumentais, teórico-metodológicos, os processos investigativos que não podem abrir mão da confiabilidade, fidedignidade, aspectos esses que corroboram para a validade da pesquisa. Triviños (1987, p. 13) destaca:

Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.

Essa tarefa então é o da pesquisadora que busca “explorar-extrair” dos textos as ideias, reflexões, afirmativas, indagações, provocações, enfim, construir uma compreensão sobre o conteúdo epistemológico do pensamento na tentativa de entender a educação enquanto situação gnosiológica e suas implicações na práxis docente. A pesquisa possibilita uma análise da realidade e a partir do seu desenvolvimento histórico, seu contexto, busca-se estabelecer as relações e mediações com uma totalidade relativa, como apresenta Cury (1995, p. 35): “Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas”.

Imbuído desta razão, o local da pesquisa foi o município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, onde resulta a concentração de formulações da política educacional da rede estadual. Desta feita, sequenciando a pesquisa de campo, aplicamos a entrevista a 09 (nove) sujeitos sociais selecionados, por estarem diretamente relacionados com a materialização da meta 17-Valorização dos Profissionais do Magistério em culminância do PEE/RO 2015-2025 no lócus: Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), por sua contribuição na elaboração e efetivação do PEE/RO; Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/RO), responsável por materialização do PEE/RO e a referida meta; o Fórum Estadual de Educação (FEE/RO), responsável por assessorar, monitorar e avaliar a política na concretização do Plano. O critério para a escolha dos sujeitos entrevistados deu-se a seu envolvimento com a elaboração e implementação do PEE/RO, conforme exposto adiante no quadro.

Para realização da primeira etapa da pesquisa, inicialmente foi encaminhado um e-mail para as autoridades supracitadas, no qual a pesquisadora se apresentou, contextualizando

a pesquisa e sua relevância, o objeto a ser estudado, a importância dos sujeitos sociais nelas envolvidos e a proposta de concessão de uma entrevista sobre a implementação da meta 17 e suas respectivas concretizações. Foram enviados e-mails para todos os segmentos que fazem parte da pesquisa, todavia, dos e-mails enviados três retornaram, sendo dois do Fórum e um da Secretaria de Educação, o Sindicato não respondeu aos e-mails enviados. Diante desta realidade foram realizados contatos telefônicos e feitos os agendamentos para entrevistas com os sujeitos das referidas instituições e entidades. Com o propósito de constituir o objeto, a investigação pautou-se na análise de diversos documentos e bibliografias disponíveis, o que contribuiu para o registro analítico, dos quais apresentamos os resultados detalhados na quinta seção. A coleta de materiais deu-se nos locais já mencionados, como documentos, relatórios e outros que foram disponibilizados pelas instituições e entidades, bem como em sites oficiais.

O comparecimento no local da investigação proposta ocorreu após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética. Em Porto Velho-Rondônia, o lócus da investigação se constituiu dentro dos critérios instituídos pela SEDUC, FEE/RO e SINTERO. Após a pesquisa exploratória, estipulamos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, que deveriam estar envolvidos com efetivação da Meta 17 instituída no Plano Estadual.

Tendo em vista a dinâmica estadual frente à formulação das políticas de valorização para a implementação do PEE (2015-2024), bem como a percepção dos sujeitos envolvidos, suas ideias e perspectivas, nota-se que a realização de entrevistas é fundamental para se explicitar as ideias, práticas, valores, contradições, avanços e desafios postos ao Planejamento Educacional em nível estadual. Além disso, informações obtidas junto aos sujeitos sociais que participaram desse processo são de suma relevância, para identificar em que medida há de fato um protagonismo de diferentes segmentos para além das estatais. Realizou-se, portanto, entrevista semiestruturada, subsidiada por um roteiro de perguntas, com os sujeitos participantes da pesquisa renomeados de “Sujeito Social”, acrescido de uma letra alfabética que corresponde a letra inicial do nome do sujeito social e número de ordem, conforme os critérios éticos da investigação.

Quadro 2 - Sujeitos Participantes da Pesquisa

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (SEDUC/RO)		
Quantidade	Função	Sujeitos Sociais
01	Gerência do RH Responsável pela meta 17 do PEE/RO	N 1
01	Gerência de Educação da SEDUC/RO	J 2
01	Gerência de Educação da SEDUC/RO	C 3
FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (FEE/RO)		
Quantidade	Função	Sujeitos Sociais

01	Coordenação do FEE/RO	V 4
01	Coordenação da Comissão de Monitoramento e Avaliação	W 5
02	Comissão de Monitoramento da Meta 17	M 6 e R 7
SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (SINTERO)		
Quantidade	Função	Sujeitos Sociais
01	Presidência do SINTERO	L 8
01	Secretaria de Assuntos Educacionais	F 9

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Justifica-se a participação desses sujeitos na pesquisa uma vez que todos possuem (ou deveriam possuir) estreita relação com a formulação das políticas de valorização para atender a implementação da Meta 17, do PNE 2014-2024, no estado de Rondônia. Buscou-se analisar os dados da pesquisa à luz de referencial que aborda a crise do capital e as reformas no papel do Estado, sob as reformas neoliberais conservadoras e como estas impactaram na democracia liberal, sobretudo em um país com democracia de baixa intensidade (SANTOS, 2016), cujas desigualdades socioeconômicas reverberam em desigualdades educacionais.

3 ESTADO, DEMOCRACIA E DIREITOS SOCIAIS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL E DO NEOCONSERVADOR

Essa terceira seção do trabalho constituiu-se a partir de leituras teóricas de estudiosos, pensadores e pesquisadores que abordam temas como Estado, Democracia, Política e Políticas Educacionais. O entendimento de conceitos básicos se apresenta de maneira fundamental para a análise de políticas públicas educacionais, sobretudo as de valorização do magistério no Brasil. As ciências sociais e humanas manifestam-se na sociedade nas mais variadas situações, seja na compreensão das formas do Estado, da política, da democracia, dos direitos sociais ou na educação.

Nessa perspectiva, apresentamos os fundamentos do processo de reforma do Estado, estendendo-se aos limites da democracia e suas imbricações com a política da educação no Brasil, mediante análise que abrange dos anos 1980 ao presente século XXI. Buscamos analisar a política, o planejamento educacional e a valorização profissional do magistério a partir do campo das políticas educacionais, visto que as políticas educacionais apontam os caminhos para o rumo da educação brasileira.

3.1 Crise do capital e reformas do Estado pós anos 1980: uma corrosão da noção de Democracia

O capitalismo é marcado por crises cíclicas, tal como as que levaram à Primeira Guerra Mundial e à queda da bolsa de valores em 1929. As crises cíclicas são inerentes ao modo de produção e à sociedade capitalista. A onda de crises que assolou esse sistema, a partir de finais dos anos de 1960, seguem agravadas e sem resolução até o presente, o que levou a inúmeras reformas contrárias à democracia e aos direitos sociais em praticamente todos os países do globo. A justificativa do capital para a crise foi tratada por liberais que a atribuem ao Estado, tal como defendeu Bresser Pereira (1997, p. 7):

A partir dos anos de 70, porém, face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo mundo.

Nesse período ocorreram, como resposta à crise, a presença marcada neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado livre capitalista e a proteção assertiva dos interesses externos do Estado. As ideias neoliberais começaram a ganhar terreno a partir dos

meados de 1970, quando ocorreu a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, juntamente com o início de uma longa e profunda recessão. Para Hayek (1989) e seus seguidores, o motivo dessa crise era o excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários, que através de suas pressões faziam com que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. A proposta de resolução da crise era manter um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e controlar o financeiro, e mínimo em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A finalidade deveria ser a estabilidade financeira, cuja concretização implicaria disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar; desemprego; reformas fiscais; e redução de impostos para os altos rendimentos. As sucessivas crises do sistema capitalista, acentuadas com a crise bancária de 2008, mostraram o caráter ideológico envolvido na falácia das reformas do Estado em décadas passadas. O contexto político, econômico, ambiental e social atual, que atravessa boa parte dos países latino-americanos, marcado, no que se refere aos direitos sociais, por um caos regressivo de crises de valores, da economia, do meio ambiente e da especulação financeira; de superexploração da força de trabalho; dos conflitos absurdos e destrutivos por mais tecnologia; e de conhecimento e riqueza, é fundamentalmente o atestado de falência do modelo capitalista. Dowbor (2018, p. 9-10) explicita essa atualidade:

Faz parte também desta crise civilizatória o desajuste nos espaços. A economia se globalizou, com corporações transnacionais e gigantes financeiros operando em escala mundial, enquanto os governos continuam sendo em grande parte nacional e imponentes frente aos fluxos econômicos dominantes. Os instrumentos políticos de regulação permanecem fragmentados em cerca de 200 países que constituem o nosso planeta político realmente existente. Com a desorganização que disso resulta, populações inseguras buscam soluções migrando ou apoiando movimentos reacionários que julgávamos ultrapassados.

As decorrências básicas da implantação de um programa neoliberal são “a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e polarização social” (ANDERSON, 1995, p. 19), seguidas da ampliação das diferenças sociais e da quebra do aparato industrial. Para Borón (1995), no dogma neoliberal, a geração da pobreza é sinal de que se está indo no rumo certo. A geração do desemprego é um sinal de que as coisas caminham bem, de que a economia está se reestruturando, se modernizando, se tornando mais competitiva. A pobreza e o desemprego são nada mais que as dores do parto da nova sociedade que os feiticeiros neoliberais estão fazendo nascer e não há razões para se preocupar.

Sobre o surgimento do neoliberalismo, Anderson (1995, p. 9) afirma: “O neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial, nas regiões da Europa e da

América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. O termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 1930/1940, no contexto da recessão iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, cujo efeito mais visível no Brasil foi a crise do café, mas em contrapartida encaminhou o país para o desenvolvimento industrial, a partir de 1929, e para a Segunda Guerra Mundial (1939/1945).

A crise do capital evidenciada em finais dos anos de 1960 e início dos 1970, especialmente com a estagnação econômica e alta inflacionária, a alta do preço do petróleo, em 1973, caracterizada como a crise do petróleo e, posteriormente, a queda do bloco socialista, foram os elementos principais que constituíram um contexto propício para a reinvestida neoliberal, cujos ataques ao Estado Providência e ao socialismo real foram os marcos das reformas orientadas pelo neoliberalismo e neoconservadorismo, a partir desse período. A redefinição do papel do Estado teve considerável estratégia “para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7). Contudo, a desqualificação do Estado é inegável. O Estado máximo para o capital vai constituir acumulação capitalista, e desenvolver relações entre Estado e sociedade civil com certas reformulações políticas e uma considerável hegemonia.

A redefinição do papel do Estado, as intervenções do capitalismo e como isso se aplica na política econômica, são muito bem articulados ao projeto hegemônico, de soberania dos interesses das grandes organizações do capital especulativo. O Estado mínimo para os serviços sociais e máximo para favorecer o mercado, as empresas, os conglomerados, vem acompanhado, desde “as crises”, aos colapsos financeiros provocados pela abertura do capital e assumidos pelo Estado, fatos que ganham musculatura e força ao submeter a governabilidade ao sistema neoliberal e oferece as condições para que se instalem e conduzam a direção dos países. O Estado é o principal opositor da geração da qualidade social, pois se torna mau gestor, ao ser reduzido a um mínimo, e sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalha sua lógica natural. Considerando esses fundamentos, o Estado mal gerido se apresenta como força coercitiva para fazer avançar os interesses do capital sobre o trabalho e as riquezas coletivas, além de operar ideologicamente para a aceitação da lógica perversa do capital sobre o trabalho, como instrumento de dominação para mascarar aspectos negligenciados decorrentes das crises. Nesse contexto, importa indicar Wood (2011, p. 35): “Historicamente, o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. Em todos esses sentidos, apesar de sua diferenciação, a esfera econômica se apoia firmemente na política”.

Efetivamente, o Estado moderno busca circundar a crise causada pelo sistema capitalista, mas investe na recomposição dos mecanismos de reprodução do capital, e isso se dá por meio de baixo investimento em políticas sociais. A lógica neoliberal é utilizada pelos teóricos do capitalismo como uma estratégia de organização da produção e da vida social, tendo em vista a sua necessidade de elevar-se novamente a regulação do capital, por políticas submetidas a todas as relações sociais a mando da economia, da lógica mercadológica. Althusser (1974, p. 31) já alertava sobre o papel do Estado Capitalista:

O estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à “classe” dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista).

O Estado é instituído como responsável pelo bem comum de seus cidadãos, que se constitui em condição básica da política democrática. Assim, nos perguntamos o que é Estado no âmbito de suas funções? Complexa pergunta e de difícil resposta no contexto atual. O Estado, instituição permanente, tem a responsabilidade de organização da sociedade. O Estado interfere na vida de todos, e todos são chamados a participar. O Estado legitima-se como organização da sociedade política, ao promover o bem público, entregar direitos e deveres, regular a vida social, criar leis gerais. O Estado pode forçar, coagir, prender, soltar. Entretanto, só podemos dizer que o Estado é de direito e democrático se, por meio da legitimação da política, organiza e proporciona o bem-estar social aos seus cidadãos, respeita a Constituição elaborada democraticamente, resguarda as liberdades individuais e coletivas, enfim, protege o cidadão.

Ao Governo fica a responsabilidade de propor um conjunto de programas de determinado grupo ou comunidade, para exercer o cargo, eleito pelo voto representativo ou não. Com o advento dos tempos modernos, a teoria de que todo poder vem de Deus se contrapõe à origem social para se usar o recurso da razão, pelo consentimento dos homens. A legitimação do poder se encontra no próprio homem que o institui.

Com a ascensão da burguesia no cenário político, ocorre a criação do Estado como organismo distinto da sociedade civil. Na Idade Média, o poder público pertencia ao senhor feudal, dono das terras, e era transmitido como herança, juntamente com seus bens. Com as revoluções burguesas, nas democracias liberais o poder já não é mais herdado, mas representativo, conquistado pelo voto. Assim, separa-se o valor público do privado. O ideal democrático é voltado para o valor da coisa pública, separada dos interesses particulares.

Percebe-se que a questão principal não é somente tomar o poder de mãos burguesas, porque assim, corre-se o risco de seguir o mesmo trilho da burguesia dentro de seu antigo poder. É fundamental tomar e reinventar, para se tornar um poder novo e democrático, com a presença marcante das classes trabalhadoras e intelectuais, ao mesmo tempo que poderá constituir burocracias, não apenas tomar o poder burguês e manter as concepções ideológicas do aparelho estatal.

Os gregos antigos criaram o termo pólis, significando a arte de governar a cidade, na língua portuguesa significa política. Como os gregos estavam organizados em cidades-estados, a política associava-se ao governo do Estado. Este significado permaneceu por muitos séculos. Mas no período do Renascimento, quando a autoridade tradicional do Estado passou a participar do confronto entre aristocracia e burguesia nascente, Maquiavel, ainda que não definisse política, deslocou o centro das atenções para o exercício, obtenção e manutenção do poder.

A base para toda a construção teórica de Maquiavel e, também, para dar ênfase no poder, foi sua premissa “os fins justificam os meios”. Thomas Hobbes, também renascentista, manteve a mesma valoração do poder do Estado como tema central da política.

Foi por meio da obra *O Príncipe*, de Maquiavel, que o termo moderno “Estado” passou a ser conhecido. O autor inicia com estas palavras: “Todos os estados, todos os domínios que imperaram e imperam sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados”. Bobbio (1987, p. 67), citando Maquiavel, tratou do termo:

Daí a fortuna do termo “Estado”, que através de modificações ainda não bem esclarecidas passou de um significado genérico de situação para um significado específico de condição de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre os seus respectivos habitantes, como aparece no próprio trecho de Maquiavel, no qual o termo “Estado”, apenas introduzido é imediatamente assimilado ao termo “domínio”.

A partir do século XVIII, surgiram as primeiras tentativas de construir uma ciência da política, sendo definida como estudo do Estado. Essa definição, segundo Lago (2002), não indicava conceito metodologicamente fundamental para a compreensão do fenômeno político, como ocorria com as concepções gregas e renascentistas.

No século XX, foi constituída a ciência política, politicologia ou politologia, prevalecendo a definição tradicional de Maquiavel: a política é a ciência do poder (LAGO, 2002, p 140). Com isso, enquanto os gregos antigos enfatizaram os fins da política, ou seja, o governo, os modernos, do Renascimento até a terceira década do século XX, deslocaram a atenção para os meios, instrumentos ou recursos com que se faz política, para chegar ao poder.

Os militares aliados, no final da Segunda Guerra Mundial, estimularam o desenvolvimento de um enfoque científico para decisões estratégicas necessárias a um bom combate.

Como o Estado é histórico, de classe, foi sendo moldado a critério dos sistemas sociais de cada época, subordinado pelo capital, seja produtivo ou especulativo, sendo afrouxado o livre comércio. É possível dizer que as instabilidades do capital têm condicionado os sistemas socialistas que foram declinando por não se sustentarem em suas economias e enfraquecerem o Estado. Com abrangência acirrada, o sistema capitalista prevalece no momento em nosso país sob o comando de interesses hegemônicos do mercado com forte apelo ideológico neoliberal e conservador, também denominado por nacionalismos. Todo sistema capitalista se concentra na economia, na lógica do mercado, das artes à comunicação, da estética à ética, das ciências naturais a suas tecnologias, etc.

As sociedades se firmam em acordos, nomeados de contrato social para manterem a ordem social, elas se mantêm politicamente unidas pela existência do convívio coletivo, consciente ou não, mutável através de vários processos institucionalizados. Neste contexto Wood (2011, p. 207-208), esclarece:

O conceito de “sociedade civil” está sendo mobilizado para servir tantos e tão variados fins que é impossível isolar uma única escola de pensamento associada a ele; mas surgiram alguns temas comuns. “Sociedade civil” é geralmente usado para identificar uma arena de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, um espaço, de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade e mesmo conflito, garantido pelo tipo de “democracia formal” que se desenvolveu no Ocidente. [...] Gramsci assim se apropriou do conceito de sociedade civil para marcar o terreno de uma nova espécie de luta que levaria a batalha contra o capitalismo não somente a suas fundações econômicas, mas também às suas raízes culturais e ideológicas na vida diária.

Contudo, quando se conjuga política e poder somos remetidos à colocação de Ribeiro (1986, p. 22): “neste caso passa a ser entendida como um processo através do qual interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas, decisões que “vinguem”. Compreendemos que o processo de formulação e de tomada de decisões, tanto um quanto o outro, são históricos e concretos. Essa relação fica explícita no uso do poder, assim o poder se manifesta e é visível.

É evidente que na política o poder se expressa como uma coalização de forças na estrutura de poder, feito à base de compromissos, tácitos ou não, entre camadas ou grupos, cujos interesses são os mais divergentes, que influenciam socialmente. O Estado transcende os indivíduos e a coletividade e, por via de consequência, expressa as relações contraditórias. De um lado, as classes dirigentes se mantêm e se justificam e, de outro, servem de ambiente e força concreta para a consciência e organização das classes sociais. Para Dourado, (2017, p. 41), “Estado entendido, sob a concepção de Gramsci, como expressão da correlação de forças

contraditórias, estendendo-se além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso, ou seja, da hegemonia encouraçada de coerção".

Na Idade Contemporânea, o fenômeno da globalização, que vem caracterizando a economia internacional desde os anos 1970, afetando a sociedade mundial e o Brasil, exige o exame das condições objetivas destes impactos na sociedade brasileira, a fim de se poder perceber os desafios que elas nos apontam, os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas públicas, a economia, o mercado, o trabalho e as políticas voltadas para a valorização de profissionais da educação.

Vale ressaltar aqui, que a expansão da globalização, ou mundialização do capital, abrange uma diversidade de fatores: econômico, social, político e cultural, que expressam o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra. Com o discurso e o projeto neoliberal, com ênfase maior a partir de 1980, acentuou-se a criação de condições para o impulso e a efetivação da globalização, que pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de nova ordem econômica. A globalização se dá nas transformações dos sistemas financeiros, de produção, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo, sobretudo nos avanços tecnológicos e científicos.

A globalização é notável, por exemplo, na deflagração da abertura econômica e da competição internacional por diferentes elementos atuais da cadeia de produção e de consumo: capital de investimento, matéria-prima, mão de obra qualificada, tecnologia, informação e mercado sofisticado, elementos cada vez mais globalizados. O processo de fusão da economia mundial concretiza-se por meio de mercados comuns ou blocos econômicos, como União Europeia (UE), o Acordo de Livre-Comércio da América do Norte (Nafta), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), entre outros; corporações mundiais, conglomerados e monopólios de grandes empresas, bem como organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros que buscam legitimar as ações deste sistema e dos países ricos sobre os demais.

Evidentemente que, com a ajuda do projeto do neoliberalismo, a globalização financeira tem ocorrido e, grande parte, com a colaboração dos donos do capital, e com a dinâmica de tornar o sistema financeiro autônomo em relação aos Estados nacionais. Dowbor (2017, p. 103) assevera que “E o processo faz evidentemente parte das fantásticas fortunas, concentração de riqueza e desigualdade [...]”. A globalização ocorre no âmbito da mobilidade

do capital, deixa os governos fragilizados e gera grande instabilidade nas economias dos países emergentes e até nas dos desenvolvidos. Fica visível o desmonte da ordem econômica constituída pelos Estados nacionais, a globalização do sistema de mercado, mediante a globalização do capital.

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. O poder desse empreendimento dilapida a democracia, com um resultado expressivo de exclusão social, desigualdade, degradação do meio ambiente pelo poder majoritário, aumento do desemprego em diferentes regiões e países. A inserção do Brasil nesse gráfico econômico precisa dar-se sem comprometimento da soberania. O progresso, a riqueza e os benefícios advindos dessas transformações são usufruídos por pequena parcela da sociedade. A maioria da sociedade fica à deriva das consequências desastrosas dessa globalização econômica e financeira. Aqui nos interessa os dados evidenciados do Crédit Suisse para 2016, destacado por Dowbor (2017, p. 56): “mostram que oito famílias detêm um patrimônio igual ao da metade mais pobre da população mundial, resultado direto dos mecanismos financeiros, e o 1% mais rico controla mais da metade da riqueza mundial, ou seja, 1% tem mais patrimônio que os 99% de comuns mortais”.

Esse contexto encontra seu paradoxo no ideal da tradição liberal democrática, igualitária, que muito cedo adotou o estatismo como forma de assegurar a existência da sociedade livre, mediante certa igualdade de condições materiais de existência. O que só se efetivou mais concretamente com a fase do capitalismo monopolista de Estado, sobretudo no período que vai de 1945 a 1973 (Fordismo e Keynesianismo). O mesmo período foi considerado um período de bem-estar social, embalado pelo paradigma da democratização social.

A particularidade brasileira, entre a crise de 1929 e o atual capitalismo, foi a época “de ouro” entre 1950 a 1960, marcado pelo crescimento, modernização e urbanização acelerada do país. Esse período foi caracterizado por substanciais transformações institucionais no âmbito econômico (impulso à industrialização sob a forma de uma reserva de mercado) e jurídico (que instituiu vínculos mais duradouros entre empregados e empregadores), que apesar da perpetuação das intensas desigualdades, só voltou a sofrer um abalo sério com o choque do petróleo em 1973. Após os acontecimentos que possibilitaram a intervenção do mercado na política, com as medidas neoliberais, pode-se considerar que o mundo nunca mais será o de antes. A crise que culminou em outubro de 1973 teve como consequência imediata ações dos países árabes membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep), com o embargo à exportação de petróleo, como retaliação para os Estados Unidos, Japão e Europa

Ocidental, e para Israel durante a Guerra do Yom Kippur. O embargo obrigou alguns países europeus e o Japão a racionar energia e levou o mundo à recessão. Segundo Souza (1995, p. 37):

Mas o epicentro da crise que se alastra pela terra está no mundo capitalista, mais precisamente, na sua economia mais poderosa, a economia dos EUA. Não é à toa que foi precisamente ali que ela se deflagrou, em 1971, quando do rompimento unilateral dos acordos firmados em Bretton Woods que havia definido os termos da Ordem Econômica Internacional de pós-guerra.

Souza salienta que esse traço da crise ocorreu, inicialmente, na decisão do presidente Nixon de romper com o acordo de Bretton Woods, suspendendo a paridade e a livre conversibilidade do dólar, e no endividamento de países. Daí em diante, por volta de 1971, a dinâmica da economia capitalista mundial tem se expressado muito mais em momentos de crise do que em momentos de expansão. Nesse novo período, passou a ocorrer não uma integração dos sistemas (ou uma convergência, como chegaram a postular alguns teóricos de uma terceira via), mas uma inserção crescente das economias socialistas no mercado mundial capitalista, subordinando-se, portanto, à lógica do mercado.

Entre as décadas de 1970 e 1980, no terreno político, o governo Margaret Thatcher (Partido Conservador), na Inglaterra, alavancou o reaparecimento do neoliberalismo com forte aliado dos Estados Unidos, o governo Ronald Reagan (Partido Republicano). Seu ressurgimento deve-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, pleno emprego, justiça social, soberania, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. A intersecção apresenta: “O cenário político segue sendo ditado pelos parâmetros do neoliberalismo, mesmo quando seu momento de atuação econômica parece amplamente estéril e desastroso” (ANDERSON, 1995, p. 17).

Houve, nesse momento, uma rejeição do liberalismo social-democrata de tendência igualitarista e estatizante, promotor do Estado de bem-estar social. O papel do Estado foi posto em segundo plano, ao mesmo tempo que priorizou o livre curso das leis de mercado por meio da valorização da iniciativa privada. Na Inglaterra, por exemplo, a revolução neoliberal privatizou bens e serviços sociais e procurou banir a herança intervencionista. Para Thatcher, o ideal da revolução neoliberal era produzir um capitalismo popular, ou seja, fazer de cada cidadão um proprietário e, portanto, um capitalista, pois poderia permitir que mais da metade dos trabalhadores pudessem adquirir ações das empresas em que trabalhavam, por ocasião da sua privatização, os ajustes trouxeram graves consequências. A partir de tais programas e da

ação pioneira da “Dama de Ferro”, privatizar e desregular passaram a ser regras de comportamento para governos modernos e livres. “As consequências dessas ‘desregulações’ ou ‘liberações’ foram nítidas. Uma delas, o aumento da desigualdade e uma inédita ampliação da pobreza, de uma pobreza estrutural e encardida, sem esperança de reversão” (MORAES, 2013, p. 23). Thatcher também foi um exemplo de radicalismo e inflexibilidade, o que lhe valeu esse apelido, Dama de Ferro. “É conhecida a sua declaração, frente à greve dos mineiros ingleses: posso até quebrar a Inglaterra, se isso for o preço para vencer esse sindicato. Seus adversários costumam dizer que conseguiu os dois objetivos” (MORAES, 2013, p. 21).

No Brasil, o avanço das privatizações eclodiu a partir dos anos 1980, com as crises do petróleo e política, como uma tentativa de arrecadar capital financeiro para amortização das altas taxas de juros da dívida pública interna e externa. Para os defensores da ideologia neoliberal, os economistas mais respaldados, surge a privatização como “remédio” para o temor da população contra o processo inflacionário devastador que há mais de dez anos vinha assombrando todos aqueles que tinham grande parte dos seus salários corroídos no fim de cada mês. Assim, à medida que se avolumavam as quantidades de capital financeiro que entravam no país, registradas nas estatísticas econômicas, também cresciam duas tendências antagônicas. Colocavam, de um lado, os defensores das privatizações das empresas estatais, pensando nos seus interesses econômicos; e, de outro, mantinham aqueles setores contrários à venda de estatais, preocupados com as consequências sociais.

Essa orientação exerceu e continua a exercer forte influência sobre os países na América Latina, apesar de seu fracasso ter sido demonstrado, já há algum tempo, nos países em que nasceu. É o que se verificou com a queda de Margaret Thatcher e com a alteração que George Bush imprimiu ao programa republicano de Ronald Reagan.

O conflito, no entanto, continuou. O fracasso dessa política neoliberal acentuou -se nos Estados Unidos com eleição de Bill Clinton (social-democrata) e, na Inglaterra, com a eleição de Tony Blair, do Partido Trabalhista. Na América Latina, por sua vez, assimilou-se a ideia de que os países que conseguiram juntar liberalismo e democracia representativa são hoje países desenvolvidos, pois viveram transformações econômicas aliadas a transformações políticas. A sugestão oferecida, portanto, é que os países subdesenvolvidos voltem às tradições liberais para encontrar o próprio desenvolvimento econômico. Exemplos da adoção dessa orientação multiplicaram-se na América Latina: Chile, México, Argentina, Brasil e outros.

Nesse sentido, Peroni (2003) afirma que Harvey (1989) (um dos pensadores do neoliberalismo) também destaca que os governos neoconservadores transformam em virtude governamental, gradualmente, bater em retirada dos direitos de bem-estar social e o ataque ao

salário real e ao poder sindical, ao tempo que vai aniquilando a democracia disfarçadamente. Transmitindo um governo forte, injetando altos recursos aprazíveis para restaurar a economia em baixa, com reajustes e programas a custo da sociedade. Peroni (2003, p. 33) frisa: “[...] o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período do bem-estar social [...]”. Em meio a tantas crises do capitalismo nos países da América Latina, abre-se uma ofensiva neoliberal como estratégia para superação da crise.

Esse embate do Estado que paulatinamente tomou corpo no Brasil em verdade já havia sido constituído nos países de capitalismo central, sobretudo desde a ascensão de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan no início dos anos 80. Paralelamente, trouxe os efeitos das mudanças no modelo de acumulação, em que a formulação “fordista/keynesiana” (intervencionista) do pós Segunda Guerra abrirá gradualmente lugar ao chamado “modelo de acumulação flexível”, marcado pela ascensão do capital financeiro e pela internacionalização dos capitais, dentre outros aspectos.

O impacto de alguns países que se alinharam ao modelo neoliberal faz suscitar alguns questionamentos. Os Estados latino-americanos, que no passado tiveram um papel decisivo em estruturar o interesse nacional e em promover o desenvolvimento econômico através da apropriação e utilização de poupanças públicas forçadas, foram atingidos pela crise fiscal no início dos anos 80 e progressivamente imobilizados. Conforme exemplo: “O Chile e o México adotaram com entusiasmo as “reformas orientadoras para o mercado”, mas enquanto o Chile cresceu (modestamente), o México regrediu” (BORÓN, 1995, p. 96).

É bem verdade que o famigerado superávit primário é resultado das políticas monetaristas, uma regressão ao sistema financeiro, juros altos/câmbio flutuante, ao qual se soma um modelo perverso de transferência de recursos para o sistema financeiro. Entretanto, em momentos de crise, essa pluralidade se mostra mais explícita, política ortodoxa, monetarista, teoria econômica, tornada viável pela dialética perversa de poupança forçada. As intenções são realizar as reformas que desresponsabilizam o poder público e enfraquecer a sua capacidade de prestar assistência à população, e privatizar as empresas públicas. Frente a esse cenário, com a ascensão do neoliberalismo, a política fiscal volta a assumir um papel secundário, de mero estabilizador da dívida pública e do nível de preços. Conforme Borón (1995, p. 98), o Brasil se apresenta comparado aos outros países:

O Brasil não se reformou e, no entanto, em termos *per capita*, a queda de seu produto foi inferior à experimentada pelo México. Apesar disso, o gigante sul-americano consolidou sua posição nos mercados internacionais como uma potência industrial e, por seu tamanho, como a oitava ou nona economia do mundo. Um dado sumamente interessante a ser levado em conta é que, apesar de seu regime de alta inflação e das

turbulências políticas e sociais da segunda metade dos anos 80, o Brasil continua sendo um dos mercados mais atrativos para ao investimento estrangeiro, o que desmente com a contundência dos fatos a pregação dos profetas neoliberais.

O fato é que as crises têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como BM, FMI, OMC e o BIRD. As recomendações desses organismos incluem reformas do Estado em geral, com medidas que sustentam a ideia do mercado “autorregulador da sociedade global competitiva”, e conseqüente reestruturação do capitalismo. Não é difícil encontrar alguns deles tentando convencer e divulgando na mídia, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas da sociedade. O mercado opera por exclusão, ao mesmo tempo que busca o lucro a qualquer preço.

Nesse sentido, ao fazer um balanço provisório do neoliberalismo, Anderson (1995, p. 23) afirma:

Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Os nexos entre a crise do capital, as políticas públicas e a noção de democracia encontram-se entrelaçadas com a reestruturação produtiva do capitalismo global e como decorrência, a tendência internacional de mundialização do capital e de reestruturação da economia vem impondo mudanças, com caráter indicativo meramente como parte da materialização da redefinição do papel do Estado. Com a apreensão do projeto neoliberal, que é um termo utilizado com amplo sentido, faz-nos dialogar com Ball (2014, p. 25), para que não o utilizemos em sentido vago: “Tal ponto de vista do neoliberalismo reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a “economização” da vida social e da “criação” de novas oportunidades de lucro [...]”.

O caso da dívida no Brasil teve suas particularidades. Deve-se lembrar que o Brasil teve dois períodos de regime ditatorial no século passado. O primeiro foi a ditadura de Getúlio Vargas e o segundo foi a militar. Essa última ocorreu com o golpe de 1964 e permaneceu até 1985. Foi um processo da hegemonia, “a internacionalização crescente da economia capitalista” (SOUZA, 1995, p. 39) que passou para as mãos do grande capital, apontando um projeto do capital, assim como a transição da ditadura para a Nova República, uma vez que militares e

civis das classes altas permaneceram em conjunto no quadro político, entre acordos, que conduziram primeiro à ditadura e em seguida, a uma transição conservadora.

A crise do petróleo, no início dos anos 70, trouxe um abafamento da fase de euforia. O Brasil enfrentou sérias dificuldades devido à crise econômica iniciada ainda nos anos 70 (sobretudo devido aos efeitos dos choques do petróleo, em 1973 e 1979, e do aumento dos juros internacionais, entre 1978 e 1982). O crescimento via expansão do mercado interno abalizado em torno do setor industrial, que até então tinha sido viabilizado pelo aporte vultoso de recursos estrangeiros, foi atingido pela significativa deterioração dos termos de troca ocorrida entre 1980 e 1983.

Na compreensão de Souza (1995, p. 79), a crise entre os fins dos anos 70 e toda década de 80 não é os encargos financeiros da dívida externa, mas os encargos da dívida interna, “...no Brasil, não existe déficit público efetivo há já bastante tempo, ou seja, as despesas com investimento e custeio do setor público não superam as receitas tributárias”. Ainda conforme Souza (1995), a verdade apareceu quando o deputado Delfim Neto, em artigo na Folha de São Paulo “Qual o Plano”, revela que, de 1986 a 1989, houve, nas contas públicas, um superávit primário (conceito que não inclui juros) de 0,37% do PIB; em 1990 de 2,23% do PIB; em 1991 de 2,77%; em 1992 de 1,77%; e em 1993 de 2,90%. Mesmo incluindo os juros das dívidas externa e interna, adotando o conceito de resultado operacional, houve superávit de 1,33% do PIB em 1990 e equilíbrio em 1991 e em 1993.

Nota-se disparate cíclico do Estado brasileiro para conseguir equilíbrio orçamentário, a despeito da enorme pilhagem a que, cotidianamente, está submetido por banqueiros e outros grandes grupos econômicos, que estão em torno de sugar o Estado. Eles vivem mais de especulação financeira do que de suas atividades produtivas, saqueiam o Estado, principalmente por meio da dívida pública. Os economistas e a mídia defendem que o problema do Brasil é o déficit público, e por isso a inflação corre solta e não tem dinheiro para investir. A exemplo do Brasil, Dowbor (2017, p. 33), demonstra que: “Por enquanto interessa-nos constatar que os recursos existem, mas a sua produtividade é esterilizada por um sistema generalizado de especulação que drena as capacidades de investir na economia real”. Os grupos financeiros fornecem seus empréstimos para o governo que precisa sustentar a governabilidade, oportunidade em que pressionam os altos juros, apropriando-se dos recursos públicos. Souza (1995, p. 83) segue a interpretação do poder do capital financeiro:

Não existe, portanto, excesso de Estado na economia; existe excesso de interesses privados dentro do Estado. Não existe ineficiência no Estado; existe deformação de suas finalidades ao servir demasiado a interesses privados. Não existe falência do

Estado Brasileiro; existe pilhagem do Estado por grandes grupos econômicos, vanguardados pelos banqueiros.

Contudo, a crise econômica é uma questão nevrálgica, até porque, a financeirização do capital é algo que não se sustenta por muito tempo. Um complexo emaranhado do sistema econômico, político, de mercado, de trabalho e social, interligados com itens de deflação, de lucros, de empregos, de salários e de inflação. Há uma totalidade que compõe todo o sistema econômico. Nesse sentido, Dowbor (2018, p. 151), frisa: “É a era da complexidade”. Destarte, destaca essa complexidade:

A política nacional não consegue regular uma economia que se globalizou, na qual o poder financeiro passou a dominar não só a economia produtiva, mas os próprios mecanismos democráticos, em que se misturam formas diversificadas de propriedade (pública, privada, associativa), de gestão (concessões, partilhas, cogestão), de controle (competência local, nacional, regional) de marco jurídico (do local para o global). É o desafio da governança.

A crise ultrapassa e avança nos anos 80, conhecida como a “Década Perdida” por ingerência e domínio do capital financeiro, o Estado é instável na economia-social. Iniciam-se as negociações com o FMI em 1983, o Brasil assumiu compromissos, como alternativas de apaziguar a política de arrocho salarial. No entanto, os movimentos de enormes proporções, que expressavam a resistência da sociedade civil aos rumos para os quais as políticas neoliberais empurraram o país desde o final dos anos 80, acelerado no início dos anos 1990, a consequente contribuição para o agravamento do desemprego no Brasil na década de 1990, foram fenômenos que também marcaram a história brasileira. A sociedade civil mostrou uma extraordinária capacidade de responder aos ataques neoliberais. Na visão de Fernandes (1995, p. 61): “Existe espaço para que movimentos populares de resistência voltem a inviabilizar a implantação e consolidação do neoliberalismo, desde que adotem uma visão política ampla”. O longo processo de transição política dos anos 70 e 80 no Brasil, a agonia do regime autoritário de base militar e uma alternativa democrática de base civil, ocorreu no interior de um conjunto de crises que demarcam tanto sua natureza como seus impasses. Tais crises se condensam no núcleo político da sociedade, pondo em xeque não só o regime que se busca substituir, mas a própria forma de Estado, o Estado desenvolvimentista.

O que denomina de Estado de bem-estar e serviços sociais (Welfare State), no Brasil não promoviam o atendimento satisfatório. Para promover as melhorias e o crescimento do país, era necessário mudanças nas políticas públicas e imprescindível garantir o financiamento de toda expansão. Para isso houve investimentos e obteve-se empréstimos com altas taxas de juros em organismos internacionais, inclusive no BM e FMI, internacionalizando o capital,

concessões a empresas, permitindo monopólios, a fim de promover a entrada de recursos que tendenciosamente seria para o desenvolvimento.

Vis-à-vis da crise ao Estado de bem estar-social e mesmo aos países socialistas, a Public Choice (Escola Pública) manifestou-se com consistentes críticas no que tange às conseqüentes crises. A Public Choice desenvolveu uma teoria econômica em que os conceitos da economia de mercado são aplicados à política e também aos serviços públicos, em especial, traz apontamentos às falhas do Estado e ponderações para casos como o brasileiro e mecanismos para tomada de decisões, até porque o Estado será acusado de ser o causador da crise pela qual passa o capitalismo.

Marcadas por grande turbulência na economia brasileira e dada a capacidade de mobilização dos trabalhadores, nos anos 1980, no Brasil, não foi possível adotar políticas neoliberais literalmente. Só foi possível a sua aplicação na década de 1990. Após uma década de estagnação econômica e beirada à hiperinflação e, por que não dizer, de recuo econômico, os anos de 1990 começam com uma grande reviravolta política na história brasileira. O marco político no Brasil foi a vitória de Collor de Mello, em 1989. Um governo nitidamente neoliberal, possibilitando aos ideais liberais em curso no mundo encontrarem espaço para se desenvolver no país, a chamada “era liberal” no Brasil. O intervencionismo estatal, a exemplo do que já ocorria nos países centrais em algumas economias latinas, era constantemente “assustador” e abria lugar, de forma galopante, a propostas de desregulamentação total da economia, abertura comercial completa e o Estado mínimo

Os anos 1990 foram marcados pelo avanço das privatizações das empresas, iniciando a reestruturação societária e produtiva em vários setores no Brasil. Para tanto, foi necessário um período de lutas que caracterizou a quebra da resistência dos trabalhadores em seus sindicatos e nas centrais sindicais. As mudanças estruturais ocorridas na década de 1990 geraram a eliminação de empregos, os quais não foram acompanhados pela criação de novos postos de trabalho. Esse fenômeno se dá pela constatação do aumento de empregos informais e as terceirizações, que chegaram com muita força nesse período. A relação desta luta com a degradação das condições de trabalho, como a terceirização e/ou “flexibilização” das relações de trabalho nas empresas estatais, assim como, a relação do desemprego com o modelo econômico neoliberal é decorrente da abertura comercial e financeira na última década do século XX. Na visão ampla, a crise atinge todos os setores, “porém, a crise não é apenas econômica, mas também política e social sendo, portanto, indiscutível a centralidade do problema do Estado e da luta de classes” (PERONI, 2003, p. 65).

Com uma série de reformas neoliberais e de livre mercado, que tentaram remediar, entre outras coisas, o atraso tecnológico do Brasil produzido pelo protecionismo das décadas de 1970 e 1980, com o discurso de elevar o Brasil à fileira do primeiro mundo na década 1990, acelera o projeto com os ideais liberais, que encontra terreno propício. Nessa conjuntura, entendemos que a dinâmica e a lógica por trás desse processo consideram as iniciativas e reformas promovidas pelo Estado, a fim de reduzir a interferência estatal nos “mercados” e promover a competitividade na economia, que ocorrem com mais vigor a partir de 1990, contribuindo para o contínuo esfacelamento do setor público.

A mudança das atribuições do Estado decorre de um duplo movimento: da globalização e do mercado. Abrem-se as portas para a dinâmica da globalização, imposta pela liberação do livre comércio e o mercado imposto pelo receituário neoliberal do projeto que avança nas forças produtivas capitalistas, inserindo o Brasil no projeto do neoliberalismo. Quanto à discussão do papel do Estado acerca de sua reformulação, a participação remete às questões referentes ao desenvolvimento nacional, de um Estado soberano. No entanto, o papel passa a ser deixado em segundo plano, em prol de uma postura que deve limitar-se apenas a de regulador.

Com os desejos constantemente anunciados pelo governo em promover a prosperidade econômica, principalmente a partir de empreendimentos privados, essa estratégia de responsabilizar o setor privado pelo investimento produtivo mostrava-se contraditória com a condução da política econômica em toda a década de 1990. As exorbitantes taxas de juros praticadas no período direcionaram a poupança privada para o financiamento público. Essa distorção implicou em escassez de crédito para o setor produtivo, bem como na mudança no próprio direcionamento das atividades deste, por exemplo, com empresas aplicando no mercado financeiro em vez de investir nas suas atividades, por conta de retornos financeiros. Tornou-se em uma sucessão de políticas econômicas inconsistentes, favorecendo uma pequena parte privilegiada brasileira, deixando as camadas populares da sociedade convivendo com os percalços da crise, da ação dissimulada do capital financeiro.

Em 1990 a crise permanece, o cenário é dominado pela crise fiscal e seguindo o receituário imposto pelos organismos internacionais, de empréstimos com altíssimos valores e um cálculo de juros demasiado, o Estado edita medidas em que os confrontos de interesses determinam, em cada tempo e espaço, a organização do Estado e as relações políticas da sociedade. Entre as medidas, permeiam os processos de descentralização/centralização, que se alargam historicamente nos registros da realidade brasileira. Quanto à descentralização, foi

mais uma estratégia do Estado para contornar a crise fiscal, como menciona Peroni (2003, p. 18-19):

Há que se ter em mente que a proposta de descentralização expressa pela reforma do Estado não significou uma maior participação e controle sociais, “mas uma resposta para a crise fiscal, com o objetivo de racionalizar recursos e, tanto quanto possível, atribuir à sociedade tarefas de política social que, até então, eram da esfera do Estado.

Ao nos reportarmos à crise política, econômica e social, e à redefinição do papel do Estado, entendemos que quem vai arcar com as consequências e dívidas a pagar é a população dos excluídos, os trabalhadores, os pobres, as classes desfavorecidas, aniquilados pelas políticas sociais injustas e mínimas, marcados pelas desigualdades. O Estado regido pela economia, direta e indiretamente submete o país aos interesses do mercado, da classe dominante e espalha a ideologia social de uma democracia de liberdade, direitos e deveres iguais para todos os cidadãos, confundindo a democracia com o liberalismo. Wood (2011, p. 198, grifo do autor) bem esclarece: “O liberalismo entrou no discurso político moderno não apenas como um conjunto de ideais e instituições criadas para limitar o poder do Estado, mas também como *substituto* da democracia”.

Podemos constatar, com base nos últimos dados econômicos e sociais, que o Brasil segue, em 2017, submetido a mais uma grave crise de sua história. No âmbito da economia, se for considerado o período de 2012 a 2017, temos a maior crise econômica da história brasileira. Em nenhum outro período de 6 anos consecutivos houve trajetória do PIB tão desfavorável, 2012 (1,92%); 2013 (3,00%); 2014 (0,50%); 2015 (-3,77%); 2016 (-3,59%); 2017 (1,0%). A crise de 2012 a 2017 segue uma trajetória diferente. Oriunda da terceira grande depressão do capitalismo internacional, deflagrada em 2008, mas ainda em curso, a crise brasileira tem um retardo de resposta, em parte pelas circunstâncias internacionais (como o crescimento econômico da China), e em parte pelas políticas anticíclicas adotadas pelo segundo governo Lula. A crise começa em 2012, e não apenas pelo desempenho do PIB, e ganha contornos de depressão com os dois anos seguidos de expressiva queda do PIB em 2015 e 2016. A expectativa foi atingida em 2017 pelo crescimento positivo do PIB, na primeira alta após dois anos consecutivos de retração. O resultado mostra que a economia brasileira começou a se recuperar em 2017, mas ainda não repõe as perdas da atividade econômica na crise³.

Na esfera social, temos uma elevada taxa de desemprego, segundo dados do FMI para 2016, o Brasil teve a 24ª maior taxa de desemprego (11,27%) de 110 países para os quais havia

³ <https://g1.globo.com/economia/noticia/pib-brasileiro-cresce-10-em-2017>; <http://www.ipeadata.gov.br/>

disponibilidade de dados. Em 2017, a taxa de desemprego no Brasil subiu para 13,1%, sendo a 12ª maior taxa de desemprego de 106 países considerados, e a maior taxa anual para o Brasil entre 1980 e 2017. Esse achatamento do conjunto da massa salarial, que, no geral, ajuda explicar a qualidade insatisfatória do serviço prestado, é um cenário do mais emblemático de perda de direitos sociais da história brasileira, levando em consideração o congelamento dos gastos públicos por 20 anos; a reforma trabalhista; a liberação de terceirização e a reforma da previdência.

Com relação ao capital, dá-se início a degradação da crise do capital e amplia possibilidades de reformas do Estado, proporciona a desestruturação coletiva e expande a competitividade. Quanto à sociedade, ao questionarmos sobre a possibilidade de exercermos a democracia para enfrentar as condições do capitalismo, num momento em que todo o tempo da vida, ou grande parte dele é tempo de trabalho, verificamos que sobram poucas horas para a reflexão e tomada de consciência, capazes de restituírem a humanidade, minando as possibilidades de sua emancipação, na medida em que se perscrutam os resíduos do processo de acumulação e aqui vemos que a referida programação dos meios de comunicação de massa se expressam na dominação da classe social trabalhadora, nivela por baixo a cultura popular. Wood (2011, p. 173) destaca: “Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros”.

Percebemos que, em meio a esse cenário, o quadro que se desenha na crise do capital define-se pela reforma do Estado, em que se afasta o poder político, e engendra o poder do sistema financeiro, na vigente sociedade capitalista, enfim, a desestruturação da noção da democracia, do caráter científico do conhecimento. Estamos diante do projeto neoliberal, com novas roupagens, que se apresenta sob um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, da modernização, processo regido pela globalização do capitalismo.

3.2 Neoliberalismo e Estado social no Brasil: do Consenso de Washington ao neodesenvolvimentismo e as recentes reformas do Estado no Brasil pós 2016

Em novembro de 1989, o Consenso de Washington marca a conduta econômica neoliberal com o propósito de combater as crises econômicas e sociais dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina, marcados principalmente pela estagnação econômica. Importante destacar que o Consenso de Washington faz parte da porta de entrada para o Neoliberalismo, contexto de implantação e da crise da dívida de alguns estados nacionais.

Diante da crise de certos estados nacionais, as instituições financeiras internacionais, como BM⁴ e o FMI⁵, vão traçar uma carta de recomendações para esses países tentarem reverter essas dívidas e se possível também receber a ajuda financeira dessas instituições. Nessa Carta de Recomendações estão algumas indicações como: ajustes fiscais; reforma tributária; corte de gastos; abertura financeira e comercial e aumento das taxas de juros e controle da inflação. Todo o encontro político esteve a cargo do economista norte-americano John Williamson e passou a ser sinônimo de medidas econômicas neoliberais voltadas para a reforma e a estabilização de economias “em desenvolvimento”, principalmente as latino-americanas.

Neste cenário, embates políticos, do ponto de vista superficial, subtendem-se como um projeto de indicações para a saída dos colapsos gerados pela realidade capitalista e o avanço da globalização e a expansão do mercado. Olhando por um ângulo crítico, são indicações para brandir o comunismo, deixar de ser o inimigo invisível, o fim das ideologias socialistas, o fim da história. A ideologia, para cumprir seu papel, tem que ter um grau de conexão com a realidade. Souza (1995) pontua que para legitimar tudo isso a burguesia da época teria que deixar de sustentar as mesmas ideologias do “contra”, para sustentar suas novas ideologias passam a alimentar o “a favor”, como uma estratégia de manipulação, uma farsa bem estruturada que se torna conveniente.

Logo após a Segunda Guerra, o início da Guerra Fria, o período histórico da extinção da União Soviética (1991), foi de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e União Soviética, disputando a hegemonia política, econômica e militar no mundo, objetivando poderes e manter suas potências. A União Soviética buscava implantar o socialismo em outros países para que pudessem expandir a igualdade social, baseado na economia planificada, partido único (Partido Comunista), igualdade social e falta de democracia. Enquanto os Estados Unidos defendiam a expansão do sistema capitalista, baseado na economia de mercado, sistema democrático e propriedade privada.

⁴ O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944), para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em 10/11/2019.

⁵ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional que resultou da Conferência de Bretton Woods (1944). Concebida no final da Segunda Guerra Mundial, seus idealizadores tinham por objetivo construir um arcabouço para cooperação que evitasse a repetição das políticas econômicas que levaram à Grande Depressão dos anos 1930 e ao conflito global que se seguiu. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/119-fundo-monetario-internacional>, Acesso em 10/11/2019.

Nos anos 1970, a situação da crise se agravou e um período de profunda estagnação atingiu os monopólios dos países centrais. Assim, os países procuraram situações para amenizar a crise e amortecer a economia, com medidas notadamente “emergentes” tornando o clima fértil para abertura neoliberal.

O neoliberalismo, corporificado num conjunto de propostas que recebeu o apelido de Consenso de Washington, é uma tentativa de responder a essa dupla necessidade do capitalismo moderno; ter uma ideologia positiva, legitimadora do sistema, e ao mesmo tempo justificadora da nova ação de seus monopólios no conjunto do mundo. E tenta fazê-lo, como o próprio nome indica, mais uma vez, a partir da bandeira da liberdade, da nova liberdade. (SOUZA, 1995, p.15)

De acordo com Souza, as ideologias dominantes se dão mais nas aparências do que na essência, a aparência dos fenômenos geralmente é tirada do senso comum, com quem se costuma tecer a teia de uma ideologia dominante. As aparências são o que parece ser, mas nem sempre são o que de fato se parecem. “A essência dos fenômenos se constata nas classes dominadas que necessitam do conhecimento para poder realizar sua luta por mudanças” (1995, p. 16).

Na sua retórica, os agentes desta fração mais desumana do capital, grupos financeiros, economistas, líderes políticos, executivos, “amigos do mercado”, apesar de serem legitimamente eleitos nos marcos da democracia burguesa para, em tese, defenderem direitos iguais, munidos dos manuais produzidos nas instituições dos grandes credores do capital financeiro e apoiados numa mídia poderosíssima por este sustentada, transformaram as políticas formuladas no *Washington Consensus* em discurso dos seus governos, que se constituem na abertura comercial e financeira, na “reforma” do Estado e nas privatizações das empresas estatais.

A intencionalidade dos países credores com esse acordo considerava um fator determinante: o fato de que os países periféricos apresentavam dívidas crescentes às agências financeiras internacionais como o BM e o FMI. Essas instituições financeiras apresentavam condicionalidades aos países para a concessão de novos empréstimos, e isso de certa forma influenciou na elaboração e execução de políticas públicas. Partindo dessa lógica, os organismos internacionais passaram a ser as peças fundamentais na determinação das metas a serem atingidas pelos países e, por conseguinte, influenciadores determinantes das políticas educacionais.

Paralelamente, no contexto mundial, a reestruturação capitalista neoliberal, recomendou novas diretrizes, objetivando o ajustamento das economias periféricas. A agenda de reformas conhecida como o Consenso de Washington foi publicada em 1990 e, no caso do

Brasil, trouxe estratégias a serem seguidas, como a rápida privatização, flexibilização de direitos trabalhistas e redução de investimentos em políticas públicas básicas. Esse receituário procurou minimizar o processo inflacionário, aumentando as restrições ao crédito, o arrocho salarial e os gastos públicos. Tais delineamentos de política acentuaram, nos anos 1990, os efeitos negativos para os assalariados, evidenciando a concentração de renda e as desigualdades. As dez recomendações propostas no Consenso de Washington pautavam-se nas ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico às quais apresentam: Disciplina fiscal – o Estado deve limitar os gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; Redução dos gastos públicos; Reforma fiscal e tributária, na qual o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos e ampliar a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos; Abertura comercial e econômica dos países, a fim de reduzir o protecionismo e proporcionar um maior investimento estrangeiro; Taxa de câmbio de mercado competitivo; Liberalização do comércio exterior; Investimento estrangeiro direto, eliminando as restrições; Privatização, com a venda das estatais; Desregulamentação, com o afrouxamento das leis de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e Direito à propriedade intelectual.

O protagonismo do Estado foi sendo amortecido pela ausência de investimento, setores que eram protegidos pelo poder público, como a educação, viram os investimentos diminuir e aumentar a participação do capital privado. Igualmente, o aumento de concessões para empresas estrangeiras operarem no Brasil. A concessão não é uma privatização. Trata-se apenas de ceder ao investidor a exploração de um serviço mediante certas condições. Atualmente, vários serviços brasileiros funcionam desta maneira, como exemplo as rodovias, exploração de minérios.

Nessa fase de transição, segundo Peroni (2003), presenciamos a crise da dívida externa, que aprofundou a crise fiscal no Estado brasileiro. Tivemos como causa principal: a ruptura da paridade das moedas nacionais com o dólar, com o fim do acordo de Bretton Woods, a elevação das taxas de juros mundiais e a globalização financeira. O problema continuou particularmente na política brasileira, em meio a toda crise, o presidente Fernando Collor de Mello e o vice-presidente Itamar Franco, os quais não tinham afinidades políticas entre si, mas a aliança era resultado dos interesses do momento com fins eleitoreiros, tomam posse no início do ano de 1990. O afastamento de Fernando Collor da presidência se deu após a abertura da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), que resultou no seu afastamento, enquanto aguardava o julgamento. Ele acabou sendo considerado culpado pelo Senado e teve seus direitos políticos cassados, encerrando seu governo em 1992. Assim, assume a presidência o vice-presidente

Itamar Franco, que demonstrou uma postura de perfil mais nacionalista. Em seu governo ocorreram amplas negociações com diversos partidos das mais variadas tendências político-ideológicas, com a finalidade de criar condições de governabilidade. Cercava-se com políticos sem expressão nacional, oportunizando aos conservadores que recuperassem espaços, de certa forma se manifestou contrário às privatizações.

Em meio a esse contexto, em 1992, surge uma campanha polêmica em torno da forma de governo mais adequada para o Brasil. Realizado o plebiscito em 1993, para uma maneira mais democrática, o sistema republicano e a forma presidencialista saíram vitoriosos, com isso permanecem favorecidas as forças conservadoras. Em 1994, tendo à frente como Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), lança nova moeda, o Real, para barrar o avanço do processo inflacionário. Segundo Silva (2007, p. 36), com a mudança da moeda, as perdas acumuladas do poder aquisitivo foram desconsideradas em decorrência do congelamento salarial e liberação de preços no varejo. Como mecanismo para o novo padrão monetário nacional, pois fazia parte de ajuste fiscal, o modelo de estabilização adotado pelo governo seguiu as linhas gerais da política neoliberal. Os aspectos positivos do Plano Real⁶, favoreceram o capital internacional com vinculação da nova moeda ao dólar, proporcionando uma realidade nacional globalizada economicamente, promovendo também a abertura às importações. Dessa forma, criou-se um clima favorável a FHC, que acabou sendo candidato à presidência e aplaudido pelos setores conservadores, na tentativa de estorvar o avanço do prestígio popular de Lula, principal concorrente da oposição.

Com o momento propício, formou-se a coalização de direita (PSDB/PFL), que conduziu FHC à Presidência da República e lhe serviu de base política. Apoiado por estes dois partidos de direita e parte do PMDB (chamados de governistas de centro-direita), o governo aprofundou o programa neoliberal, agravando mais ainda a concentração de renda e o desemprego, processo este que já se tinha iniciado com a posse de Fernando Collor de Mello, em 1990.

Ainda em 1994, FHC foi eleito presidente do Brasil, no primeiro turno, ficando Luiz Inácio Lula da Silva em segundo lugar. Silva (2007, p. 37), afirma que “As forças conservadoras saíram vitoriosas, não somente para presidente, como também na maioria dos governos nos estados e no Congresso Nacional”. Na formação do grupo no Governo predominavam os

⁶ O Plano Real foi desenvolvido como um plano de estabilização econômica pela equipe do Ministério da Fazenda na gestão de Fernando Henrique Cardoso, como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco. Seu objetivo foi controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada, o que implicou na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de 1º de julho de 1994.

representantes das velhas elites, nesse sentido, as ações remodeladoras da estrutura brasileira no plano econômico, político ou social eram sempre limitadas, predominando a aceleração para a integração capitalista internacional (SILVA, 2007).

O governo FHC avançou nas privatizações para arrecadação financeira, e amortização das dívidas públicas. O Brasil apresentava grande déficit fiscal e em conta corrente, motivo importante que levou o governo FHC a acelerar e ampliar o programa de privatização. E, devido a esses altos déficits, o uso da receita deveria ser fundamentalmente para diminuir a dívida pública, passando a ter uma grande cautela com os gastos públicos. Foi o que de fato ocorreu. Nos anos seguintes, praticamente tudo que foi arrecadado com a privatização quitou somente uma parte do passivo criado devido a essa política cambial.

Paralelamente, acelerou a integração ao capitalismo global, favorecendo a entrada de capitais das multinacionais, fazendo do Brasil o principal mercado de investimentos estrangeiros da América Latina. Outra ação de destaque governamental que evidencia as transformações mundiais capitalistas, foi a abertura das barreiras alfandegárias entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, nascendo o MERCOSUL, ponto atrelado às dinâmicas globalizantes da economia. Nessa situação ocorria uma tentativa de contornar as dificuldades na estrutura econômica, e em relação a inflação continuava sem êxito. Diante disso, continuava a usar a imagem da estabilização econômica para legitimar a integração do Brasil ao mercado mundial globalizado. A defesa da moeda forte e estabilizada passou a servir de fundamento para o desmonte da economia nacional. O impacto do Plano Real produziu a queda do PIB – Produto Interno Bruto, que por sua vez resultou no processo de abertura do mercado nacional aos produtos estrangeiros.

Nessa realidade de degradação, o governo optou por adotar medidas paliativas, como atendimento ao desempregado, requalificação da mão de obra, geração de novos postos de trabalho e incentivo à produção, propôs mudança nas leis trabalhistas. As medidas recessivas continuaram e levaram o governo ao FMI. Apesar do controle sobre gastos públicos com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), oficialmente Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, que visa impor o controle dos gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, o governo federal não conseguiu equilibrar sua despesa. Ocorreu a desvalorização do real em relação ao dólar, aprofundando a recessão do mercado brasileiro, embora mantendo o índice médio de preços em baixa. A partir de 1996, o que regia o executivo eram as emendas constitucionais, fundamentalmente com a preocupação com a reeleição. Em 1997, o Congresso garantiu a reeleição, por meio de emenda constitucional, ampliando tais medidas a estados e municípios. A supremacia do executivo era uma das características marcantes do período, tendo

o presidente como figura central, especialmente em relação ao legislativo. Nesse sentido, o uso de medidas provisórias – MPs – criadas na constituição de 1988, foram medidas paliativas, em parte, para atenuar a crise da economia, o mercado de trabalho e outros interesses políticos.

Com poder de legislar através das MPs, o executivo passou a decidir, assumindo a função do legislativo. Além das incertezas econômicas e políticas, o quadro social se apresentava em situação precária. Quase a metade da população brasileira compõe-se de pobres, com um número bem significativo vivendo na miséria completa, fazendo do Brasil um dos países com pior distribuição de renda do mundo. Em um estudo encomendado pela Folha ao economista Marcio Pochmann (1999), professor da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)⁷, com base nos dados contidos na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta principal conclusão:

A taxa de desemprego nacional cresceu 38% nos quatro anos do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Passou de 6,5% para 9,0% da População Economicamente Ativa (PEA). Os cenários para o primeiro ano do segundo mandato, entretanto, são ainda piores. A depender do tamanho da recessão, a taxa de desemprego pode crescer entre 9% e 51%. Em números absolutos, isso significa que o contingente de desempregados pode ser acrescido, em 1999, de 700 mil a 3,6 milhões de pessoas. Se o PIB (conjunto das riquezas do país) crescer 0,3%, o que é improvável até nas previsões do governo, a taxa de desemprego deve chegar a 9,8% da PEA, ou 7,3 milhões de pessoas.

Entretanto, FHC mantinha o Brasil como “uma casa grande e senzala que virou a 9ª potência mundial, cabendo a cerca de cinco milhões de brasileiros privilegiados, o controle da casa grande, e aos demais, a senzala”, nas palavras do sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Nesse sentido, afirma Silva (2007, p. 41):

A exclusão social, números crescentes de desempregados, concentração latifundiária e empresarial, salário baixo do trabalhador rural e urbano, violência, escândalos de corrupção, descontrole público e os desajustes sociais construídos ao longo dos séculos e acelerados nos últimos anos de governo FHC, só têm favorecido poucos em detrimento da grande maioria.

Contudo, para giro do capital e amenizar a situação de colapso, o governo ao mesmo tempo empenhou-se em prosseguir com ditames de diretrizes neoliberais de privatização das empresas estatais. No entanto, as manifestações contrárias às medidas neoliberais cresciam, protagonizadas por movimentos sociais e sindicais cujas greves cresciam no intento de acordos e de respostas à crise do capital. Apesar disso, foi preciso garantir a estabilidade política, dando

⁷ Folha de São Paulo, em 31 de janeiro de 1999. O desemprego cresce 38% no governo FHC. Reportagem José Roberto Toledo. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi31019919.htm>. Acesso em 09 de junho de 2020.

continuidade à valorização do capital internacional, pois na visão dos economistas do governo, a sociedade brasileira precisava de capitais estrangeiros para elevar seu crescimento econômico. Em meio a tudo isso, havia uma questão de interesse: as eleições gerais previstas para o ano de 1998. A oposição vinha criticando a política neoliberal adotada pelo governo e com isso ela também crescia. No entanto, a coligação em torno de FHC foi grande, a mídia rapidamente articulou nos bastidores uma campanha de reeleição. Surgiram muitas outras chapas, mas a eleição ficou polarizada somente em duas, representando padrões diferentes de governo: FHC e Marco Maciel, pela situação, e Lula e Brizola, pela oposição.

Com a reeleição de FHC proclamada, as elites brasileiras ficam abrandadas porque tudo continuaria igual, pois a mudança era apenas aparente. Logo FHC anunciou mais um “pacotão”, com corte de despesas e outras medidas, atendendo às exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), como: elevação do imposto sobre cheques, cobrança previdenciária para os inativos, elevação do imposto de renda de pessoas físicas, suspensão de reajustes salariais de funcionários civis e federais, extinção de cargos no governo federal, criação da Lei nº 9.249/1995 - Isenção de Lucros e Dividendos, que opera com incidência direta sobre os lucros corporativos, logo após serem contabilizados, ou seja, passou a não taxar grandes fortunas, outras medidas, tornando a carga tributária uma das maiores do mundo.

Silva (2007, p. 42) acrescenta que o cenário gerou uma explosão de violência em todo o país, isso porque o governo federal se omitia em iniciativas e projetos para essa finalidade. Assim mesmo, FHC direcionou sua política em controlar as despesas governamentais com a Lei de Responsabilidade Fiscal. No entanto, ao concluir seu mandato a inflação demonstra-se em ascensão e o país virtualmente quebrado e submisso às exigências do FMI. Diante disso, os problemas recaíram sobre o funcionalismo público federal, civil e militar, que teve salários congelados, e isso se estendeu aos demais servidores estaduais e municipais, com repercussão na qualidade dos serviços prestados. “Destaca-se, nesse período, o acréscimo do endividamento externo e a redução de tarifas incidentes sobre produtos importados, ocasionando a falência de muitas fábricas nacionais [...]” (SILVA, 2007, p. 43). Em contrapartida, houve excessivo ingresso de capitais estrangeiros no Brasil, determinados em grande parte ao atendimento do mercado interno, houve leilões de privatizações de empresas, angariando vastos recursos locais. Todavia, deve-se considerar que FHC procurou reformar o Estado brasileiro, corroído pela inflação, lançando base de novos ciclos de desenvolvimento, entretanto enfrentou inúmeros desacordos políticos com conservadores e a elite política.

No Governo de FHC foi proposta a reforma do Estado brasileiro, e a crise fiscal é o diagnóstico para que se proponha a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma

do Estado (MARE), centraliza recursos, e com este a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Neste, o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e assume o papel de regulador desse desenvolvimento. Assim, se busca a redução de custos, o aumento da qualidade dos serviços, não comprovados por meio de pesquisa independente e de grande escopo. As estruturas descentralizadas e redesenhadas com objetivo de se desenvolverem modelos gerenciais são capazes de gerar resultados. A reforma atribuiu inúmeros desafios para a gestão do setor público:

De acordo com o Plano Diretor, transferia-se racionalidade da administração privada para o setor público. O Decreto n.º 2.829, de outubro de 1998, deu a base legal para a organização de todas ações do governo em um conjunto de programas com gerenciamento intensivo para produzir resultados e reduzir custos (conhecido como choque de gestão). (FONSECA, 2013, p. 93)

As estratégias de reforma do Estado são privatização, publicização, terceirização, não menos importante destaca-se a tensão entre centralização/descentralização. Quanto à proposta de descentralização, ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, parte de um movimento que tem como consequência a diminuição do tamanho do Estado para executar e financiar certas funções, tal como as políticas sociais, e a educação é parte desse processo. O Estado prioriza o processo de financeirização do capital e ajusta-se às regras do mercado.

O processo de privatização brasileiro foi iniciado na década de 1980, no governo de João Figueiredo e deu continuidade no governo de José Sarney. Com as reformas econômicas do governo ocorridas em 1990, este processo tornou-se parte integrante deste período. No governo de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990 a 1994), tiveram início as influências neoliberais recomendadas no chamado Consenso de Washington, de forma parcial ou total, foi uma atuação mais passiva e as medidas da reforma do Estado acabaram não prosperando (SOUZA, 1995).

A partir de 1995, com o início do governo de FHC, foi conferida uma maior prioridade à privatização. O Programa Nacional de Desestatização tornou-se um instrumento fundamental da reforma do Estado. Sem dúvida a fase mais longa, difícil e importante da privatização foi iniciada neste governo. Neste momento os serviços públicos passaram a ser transferidos para o setor privado. Alguns exemplos destes setores são: elétrico, telecomunicações, rodovias, saneamento, concessões das áreas de transporte, entre outros. Um dos objetivos desta desestatização, pronunciadas em discursos e presente em documentos, era proporcionar uma melhoria desses serviços para a sociedade brasileira, uma vez que os novos controladores aumentariam os investimentos em tais setores.

Por meio da redução da intervenção e do tamanho do Estado, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) lançou as bases do projeto governamental brasileiro de reestruturação do aparato estatal, não só enquanto "resposta à crise generalizada do Estado", mas também, segundo o discurso político vigente, enquanto "forma de defendê-lo como '*res publica*'", o que determinou, segundo o próprio Plano Diretor, o caráter "imperativo" da reforma nos anos 90 (PDRAE, 1995, p. 19).

Em tese, essa reforma vislumbra o ajustamento fiscal, uma economia voltada para o mercado, a reforma da previdência social, a inovação no atendimento à política social (com maior abrangência e melhor qualidade nos serviços prestados) bem como reformar o aparelho do Estado.

Essa configuração organizacional impunha grandes mudanças do ponto de vista legal, fato sobre o qual o ministro Bresser Pereira apresentou quatro componentes como básicos: (a) delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) a desregulação; (c) o aumento da governança; e (d) o aumento da governabilidade. Assim, nos diz Bresser Pereira (1995, p. 12), para compreender que o Estado passa a redefinição:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

A reforma é proposta com o sentido de promover uma mudança na Administração Pública voltada para as finalidades precípuas, que convergem na missão de dar suporte à função republicana do Estado como ente capaz de produzir equidade, reduzindo desigualdades de conhecimento e custos de acesso ao serviço público de qualidade, voltados fundamentalmente para a emancipação do cidadão.

Para Lustosa (2010 p. 254), a reforma do Estado ganha evidente amplitude, "transcendendo os aspectos meramente fiscais, patrimoniais e gerenciais para assumir dimensões relacionadas com a cidadania, a democracia e a mudança social". Equilibrar o orçamento público e desencadear um processo de crescimento econômico não é garantia de movimentação dos indicadores sociais e de cidadania, haja vista o nosso recente desempenho econômico, no quadro da crise econômica mundial, onde o Brasil alça posições no ranking das maiores economias do mundo, enquanto seus indicadores relativos ao desenvolvimento humano e distribuição de renda permanecem entre os mais baixos do mundo.

Contudo, considera-se na reforma o recuo do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais e no próprio movimento de descentralização impetrado pela retórica reformista,

que reordenou as regulações entre o público e o privado, possibilitando sua inserção na gestão dos sistemas nacionais de ensino. Isso gerou impasses quanto às transferências de responsabilidades para os setores públicos e, de modo especial, para os sistemas de ensino e as instituições escolares (LUSTOSA, 2010).

O discurso da Reforma do Estado é contraditório quando se observa os efeitos nefastos ao que este provou com as privatizações, o enfoque nas políticas sociais, perda contínua de direitos e consequente perda da qualidade de vida, o enfraquecimento dos movimentos sociais, dentre outros. A reforma nada mais é do que uma justificativa neoliberal que tem em seu discurso o desenvolvimento do país, mas, o que de fato ocorre é o aprofundamento das desigualdades, legitimando o atraso cultural e social da sociedade brasileira

Perante o desafio da crise do Estado, apregoadas em níveis políticos, fiscais, administrativos, previdenciários, orçamentários e em sua própria relação com a sociedade, e dado o reiterado discurso político-econômico de governos específicos acerca da "insustentabilidade" do ordenamento jurídico nacional nos patamares em que foi colocado pela CF/88, surgiram várias e nem sempre atinadas propostas de "reformular" o Estado.

Fato é que o PDRAE foi lançado em 1995 tentando representar uma lógica diversa da "indiferença" existente no período pós-transição democrática quanto à existência e à dimensão da crise, bem como se propôs (não o fez na prática) a refutar a via neoliberal (noção de Estado Mínimo), colocada em voga no cerne das discussões políticas brasileiras, a partir do início da década de 1990.

Ao mesmo tempo que o governo empenha-se em prosseguir diretrizes neoliberais, a educação está incluída nessa propriedade, conforme o ministro Bresser Pereira (apud PERONI, 2003, p. 61):

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa e cultural etc.

O projeto político e econômico inviabilizou as conquistas cidadãs e levou à precarização dos serviços públicos ligados à saúde e à educação. A política de desenvolvimento regional nos governos FHC, com indícios neoliberais, era facilmente revertida pelos efeitos da política macroeconômica. A propósito, as reformas do Estado intencionam as reformas das políticas educacionais. Ao enfatizar o conceito de gerência de qualidade total implícito nas

reformas, destaca Matteus (2018, p. 48): “Para oferta da educação, a Reforma do Estado brasileiro, feita pelos neoliberais, utiliza-se dos conceitos de gerência de qualidade total, da estratégia do modelo tecnicista, inserindo os princípios empresariais para maximizar recursos e estabelecer um conceito de qualidade na educação”.

Destacam-se como marcos estruturais que ocorreram no governo FHC, a promulgação, em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), depois de oito anos de discussão no Congresso, apresenta-se em meio a todos os conflitos de poder, lutas de classe, jogos de interesse e relação de forças que terminam com a aprovação do projeto da sociedade neoliberal. Embora não se tratasse de iniciativa do governo FHC, a atuação do MEC foi decisiva para sua aprovação. Na esteira da política educacional, a visão do conceito de qualidade educacional atende aos interesses neoliberais, conforme analisa Matteus (2018, p. 48):

Os neoliberais, ao defenderem o Estado mínimo, inserem as políticas sociais, em especial a educação, no conceito de eficiência e eficácia para obtenção de uma possível qualidade educacional, com um aparato de ferramentas de controle tecnicista de qualidade como o IDEB, onde os órgãos centrais controlam à distância o que é ensinado nas escolas através do currículo, limitando a atuação do professor, da oferta de uma educação plena, para libertar o sujeito da alienação e romper com o *status quo* de dominação.

Com a LDB as vicissitudes foram profundas. No ensino superior, a Lei regulamentou e ampliou a autonomia das universidades, inclusive no que diz respeito à possibilidade de reorganização de sua estrutura interna, organizou os cursos por diretrizes curriculares mais gerais, as quais contemplam prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos e procurou diversificar a oferta de cursos superiores. A educação infantil foi responsabilidade do município e o ensino médio do Estado.

A LDB promoveu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e dividiu as competências entre os poderes federais, estaduais e municipais, enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser dever de garantia de ambos. Outra inovação foi a aprovação da Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e a aprovação da Lei nº 10.172/2001, vetado a meta referente à ampliação de recursos, sendo na prática formalizado e ignorado pelo governo FHC. Discutiremos essas políticas mais adiante.

Dá-se o processo eleitoral, com o fim do mandato de FHC em dezembro de 2002, a partir da escolha do candidato do PT ao Planalto Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreram as coligações partidárias para o primeiro mandato de Lula à presidência, visto que as pesquisas já indicavam o PT com boa intenção de votos. As coligações partidárias se aglutinam no sentido

de ideias políticas e acordos favoráveis aos partidos coligados, no primeiro turno, à esquerda Lula (PT) como candidato à presidência e o vice José Alencar (PL) de direita, empresário e político, no primeiro turno a coligação ocorreu com partidos menores com PT, PL, PCdoB, PMN, PCB. Esta foi a primeira vez, em treze anos, que o PSB não se coligou com o PT. O resultado da eleição acabou sendo prorrogado para um segundo turno, a coligação de Lula foi composta por PT, PL, PCdoB, PDT, PTB, PSB, PGT, PSC, PTC, PV, PMN, PHS, e PCB, refletindo sua vinculação eleitoral, desde há alguns anos, ao petismo, tendendo a se tornar um partido de liderança. A formação dessa coligação, segundo Freitas (2018, p. 15), representou: “O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época [...]”.

O Governo Lula da Silva toma posse em 1º de janeiro de 2003, após derrotar o candidato do PSDB José Serra, com 61,27% dos votos válidos, em segundo turno. Lula foi o primeiro ex-operário a se tornar presidente do Brasil, governando o país em dois mandatos (2003 até 2006, e de 2007 até 2010).

Em relação ao segundo mandato, o mosaico das coligações se revelou nos discursos de campanha de Lula da Silva, imprimindo o perfil de suas coligações de presidente em 2006. Em outubro de 2006, Lula se reelegeu para a presidência, derrotando no segundo turno o candidato do PSDB, Geraldo Alckmin, obtendo mais de 60% dos votos válidos contra 39,17% de seu adversário. Sua estada na presidência foi concluída em 31 de dezembro de 2010, com avaliação positiva.

Paradoxalmente, Lula da Silva, em seu plano de governo, apresenta que é possível um outro caminho para o Brasil, fazendo uma revisão nas políticas neoliberais implantadas nos últimos anos, e procurando governar o país sob a perspectiva democrático e popular. Nesse sentido, propôs a construção de um pacto social, com forças populares envolvendo os diferentes setores da sociedade, como empresários, as centrais sindicais, igrejas, imprensa, universidade e os políticos. Como parte do pacote também procurou ampliar o espaço da cidadania e da participação popular, envolvendo segmentos das diferentes camadas sociais do Brasil. O governo de Lula em seu primeiro mandato foi definido por Matteus (2018, p. 49) como:

No primeiro mandato, o Governo Lula, deu sequência, em parte, às políticas econômicas neoliberais, herdadas do governo anterior, FHC, porém, neste período, percebe-se que o governo não rompeu com o neoliberalismo, o que houve foi uma articulação social econômica para implantação do novo modelo econômico Neodesenvolvimentismo, com apropriação da Terceira Via, Terceiro Setor e voluntariado para prover distribuição de renda e diminuição das desigualdades sociais.

Durante seu mandato criou uma base política no Senado Federal, colaborando com as aprovações para o programa político. Conseguiu manter como principais marcas a manutenção da estabilidade econômica, favorecendo o investimento, a retomada do crescimento do país, e a redução da pobreza e da desigualdade social. Seu governo foi marcado por políticas e ações de caráter social, amparando a camada mais humilde da população. O presidente conseguiu diminuir a dívida externa em cerca de 168 bilhões de reais, mas acabou aumentando a dívida interna. O governo Lula registrou crescimento de 32,62% do PIB (média de 4%) e 23,05% da renda per capita (média de 2,8%). Lula assumiu com a inflação em 12,53% e entregou a 5,90%.

No seu discurso de posse em 2003, o presidente Lula lembrou que vários cidadãos brasileiros ainda não eram capazes de fazer três refeições por dia. Por conseguinte, ele convocava todos a se unirem no combate à fome. Dessa forma, o governo pôs em marcha vários programas sociais, cujo destaque seria o Bolsa-Família (2004) onde a renda era transferida diretamente para as famílias. Entre os programas de crescimento em 2007, o governo lança o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com o fim de incrementar a infraestrutura do país. O governo Lula também se notabilizou pela busca do país em sediar grandes eventos esportivos. Os Jogos Pan-Americanos de 2007 ocorreram durante o seu mandato. O Brasil conseguiu ter aprovada sua candidatura para realizar a Copa do Mundo (2010), e as Olimpíadas e Paraolimpíadas (2016). As decisões geraram polêmica quanto aos gastos e ao legado de cada evento.

No Ministério da Educação, apesar de haver um certo consenso no PT sobre quais seriam as abrangências das propostas apresentadas no plano de governo e os problemas da pasta da educação, as primeiras iniciativas do governo Lula para a educação foram tão sinuosas, quanto às mudanças no ministério. O primeiro ministro nomeado, Cristovam Buarque (2003), manteve-se pouco mais de um ano no cargo e não foi capaz de imprimir uma direção para as políticas educacionais, tendo sido substituído por Tarso Genro (2004-2005) em 27 de janeiro de 2004. Entretanto, durante a chamada crise do mensalão, este foi chamado para presidir o Partido dos Trabalhadores e foi substituído por Fernando Haddad, então secretário executivo do MEC, assumindo o ministério em 29 de julho de 2005. Fernando Haddad ficou no Ministério da Educação (2005-2010) até o final do governo Lula e definiu o perfil das políticas efetivamente adotadas pela pasta da educação. Ao considerar o que aborda Oliveira (2009, p. 198) constata-se os desajustes de algumas políticas, em especial, no primeiro mandato: “Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior”.

Para a educação ocorreu uma ampliação significativa de programas e investimentos. Foi instituído o FUNDEB (2007), a fim de auxiliar o financiamento e a expansão da educação básica. No ensino superior promoveu a ampliação de bolsas para o mestrado e o doutorado, com o intuito de aumentar em 5% o número de professores qualificados das universidades. O acesso das camadas mais pobres da população ao ensino superior foi ampliado através do sistema de cotas sociais e raciais adotado por 20 universidades federais de 14 estados. Em 2009, houve a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), assim como a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a reformulação e ampliação do Financiamento Estudantil (FIES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não podemos negar o prestígio desse governo nas ações sociais, ampliação de oportunidades educacionais, melhoria da qualidade de vida da população, crescimento da infraestrutura, expansão democrática, estabilidade econômica e credibilidade do país e melhora de sua imagem no contexto internacional.

No segundo mandato, com o Plano de Ações Articuladas, a implantação do PDE com diversos programas, visa mobilizar a sociedade para a educação, e organiza-se em quatro eixos: Educação Básica: Programa Compromisso Todos pela Educação; Alfabetização e educação continuada: Programa Brasil Alfabetizado; Ensino profissional e tecnológico: Expansão da oferta da educação profissional e tecnológica; Ensino Superior: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Reestruturação e Expansão das universidades Federais (Reuni).

Em 2010, Dilma Rousseff foi escolhida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para concorrer à eleição presidencial, cujo resultado do segundo turno, anunciado em 31 de outubro, proclamou Dilma a primeira mulher a ser eleita para o mais alto cargo, o de chefe de Estado e chefe de Governo em toda a história do Brasil. Durante o governo antecessor, Dilma assumiu a chefia do Ministério de Minas e Energia e, posteriormente, da Casa Civil. Em seu primeiro mandato, praticamente dá continuidade ao plano de governo anterior, porém ao final de 2013, nota-se algumas manifestações de movimentos insatisfeitos, principalmente contra o aumento de tarifas (R\$ 0,20) dos transportes em São Paulo, liderada por um grupo que se organizou à época, chamado Bloco de Lutas. No mês de junho de 2013, as manifestações tomaram vulto, principalmente nas grandes cidades. Segundo fontes jornalísticas, mais de 1 milhão de pessoas estiveram nas ruas neste mês⁸. Explodem por todo o país manifestações de protesto. A

⁸ Há muita imprecisão nos dados sobre as manifestações de 2013; a própria natureza do evento dificulta essa precisão. Obtivemos a informação de que houve manifestações em 228 cidades brasileiras, (<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/06/20/em-dia-de-maior-mobilizacao-protostos->

reclamação era sobretudo por políticas sociais de qualidade – transporte, saúde, educação – em comparação com os gastos excessivos para a Copa do Mundo.

Não se pode negar que alguns agentes políticos, econômicos e midiáticos visualizaram nas fendas abertas por essas manifestações uma oportunidade ímpar para fazer avançar seus intentos de assumir o controle sobre o poder político e se apropriar do poder do capital. Com apoio da grande mídia e grupos econômicos, seguem as manifestações de rua que vão aumentando, liderados por movimentos que ganham força como Movimento Brasil Livre (MBL), o Vem pra Rua, Revoltosos On-line, entre outros. Assim, Costa e Domiciano (2020, p. 08) descrevem sucintamente esses movimentos:

O movimento Vem Pra Rua evidenciava a não aceitação do resultado das urnas em 2014, ou seja, a reeleição de Dilma Rousseff. O Movimento Brasil Livre (MBL), financiado por petroleiras americanas, defendia a volta das ideias ortodoxas neoliberais, como a liberalização econômica e a privatização, e criticava o apoio do Estado para as políticas sociais de distribuição de renda; já o grupo dos Revoltosos On-line, composto por maioria de militares, pregava a volta do regime militar.

Os movimentos sociais de trabalhadores também saíram à rua para defender o processo democrático, mas não tiveram muito sucesso. A crise no governo gera algumas decisões, a presidente convoca o Ministro da Fazenda, adota o ajuste fiscal, restringe alguns direitos trabalhistas (seguro desemprego, pensão e outros). Com a rua tomada por grandes protestos, a então presidenta Dilma Rousseff sofreu grande abalo na sua popularidade, não mais recuperando mesmo com a conquista da reeleição.

A partir de março de 2014 inicia-se uma crise econômica e política no Brasil. Uma de suas consequências foi a forte recessão econômica, levando a um recuo no produto interno bruto (PIB) por dois anos consecutivos. A economia contraiu-se cerca de 3,5% em 2015. “Os serviços caíram 2,7%, primeiro resultado negativo na série com início em 1996. A agropecuária cresceu 3,3% e a indústria caiu 5,8%. O PIB per capita (R\$ 29.324) caiu 4,3% em relação a 2014. Foi a maior queda desse indicador na série com início em 1996, sendo que os recuos mais recentes ocorreram em 2014 (-0,4%) 2009 (-1,2%) e 2003 (-0,2%)⁹.

levam-centenas-de-milhares-as-ruas-no-brasil.htm>; acesso em 13 jan. 2020). Quanto ao número, o jornal Folha de S. Paulo afirma: “Em junho de 2013 – mês marcado por uma onda de enormes protestos pelo país –, as manifestações de rua passaram de cerca de 2.000 para mais de 1 milhão de pessoas em duas semanas”, (<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1602961-protestos-de-junho-de-2013-atrairam-1-milhao-no-auge.shtml>>; Acesso em 13 de jan. 2020.

⁹ Dados coletados na Agência IBGE notícias. [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17902-pib-cai-3-5-em-2015-e-registra-r-6-trilhoes#:~:text=O%20Produto%20Interno%20Bruto%20\(PIB,ind%C3%BAstria%20caiu%205%2C8%25](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/17902-pib-cai-3-5-em-2015-e-registra-r-6-trilhoes#:~:text=O%20Produto%20Interno%20Bruto%20(PIB,ind%C3%BAstria%20caiu%205%2C8%25). Acesso em 14/06/2020.

O cenário da crise política é complexo. Se observar a composição do Congresso Nacional dado pelas últimas eleições em 2014 e os impasses e limites do próprio sistema político brasileiro, a cada dia mais nota-se quanto carece de reformas políticas, algumas sugeridas por muitos que discutem dentre suas propostas o fim da reeleição e do financiamento privado das campanhas eleitorais. No entanto, a pauta é complicada uma vez que atinge diretamente os interesses políticos dos parlamentares. As últimas eleições trouxeram uma maioria conservadora ao Congresso, representados por empresários, militares e religiosos de ideologias ultraconservadoras. Assim, houve entraves como a falta de identificação da população com a Câmara, que se agravou e gerou uma desconfiança generalizada em relação aos membros do Congresso.

As eleições presidenciais de 2014 foram muito polarizadas. As denúncias da Lava Jato são usadas na campanha eleitoral. Cresce um clima de desconforto, tanto de um lado como de outro. Em meio a esse confronto, Dilma Rousseff foi reeleita em 26 de outubro de 2014, no segundo turno das eleições presidenciais. Logo após a posse, os confrontos continuam, já que o candidato da oposição (PSDB), considerado de direita, não aceita o resultado eleitoral e começa uma campanha de deslegitimação da presidente eleita.

Em 2015, o orçamento foi reajustado com “redução preventiva” motivada pelas incertezas sobre a evolução da economia. Costa e Domiciano (2020, p.08) asseveram:

Já o segundo mandato do governo da Presidenta – 2015-2016 – foi marcado pela polarização do debate político e por políticas de cortes e austeridade fiscal¹⁰, que visavam a manter o equilíbrio das contas públicas e superávit primário elevado, congruente com os efeitos “tardios” no Brasil da crise financeira do capitalismo global de 2008.

Os efeitos da crise econômica foram amplamente sentidos pela população, que precisou adaptar as contas para a realidade financeira. A crise política se intensificou com a deflagração da Operação Lava Jato, que deveria ser uma ampla investigação sobre a corrupção no Brasil. De fato, a operação Lava Jato minou os arranjos políticos tradicionais, que contribuíram para a governabilidade dos governos petistas, além de reforçar a perda de popularidade do governo. “Políticos e empresários envolvidos em transações suspeitas tinham interesse evidente em substituir o governo por outro capaz de barrar ou limitar as apurações e patrocinar algum tipo de anistia dos crimes cometidos” (BASTOS, 2017, p. 5).

¹⁰ Conforme Costa e Domiciano, dia 30/11/2015, foram anunciados cortes no valor de R\$10,7 bilhões no Orçamento da União para 2015. Era o terceiro pacote envolvendo cortes no Orçamento da União no ano de 2015. Em maio do mesmo ano, houve um corte no valor de R\$ 69,9 bilhões; destes, R\$ 9,2 bilhões foram contingenciados na área educacional e R\$ 11,7 bilhões na área da saúde. As pastas das cidades, saúde e educação foram as mais afetadas por esse último pacote (FOREQUE; CRUZ; VERSIANI, 2015).

Desde o início da crise econômica, se falava em impeachment. Por fim, todo este processo resulta no afastamento da Presidenta Dilma em abril e na aprovação do impeachment em agosto de 2016. Por lei, só pode haver impedimento se houver crime de responsabilidade. O que houve foi “pedalada fiscal”, que não configura este crime. Com apoio do Supremo Tribunal Federal (que se omitiu de examinar se houve ou não “crime de responsabilidade”), o impedimento ocorre e a mídia comemora como se fosse um processo legal, constitucional. Nesse cenário, Costa e Domiciano (2020, p. 09) esclarecem: “Esse processo foi considerado, tanto por inúmeros juristas brasileiros e internacionais, quanto por intelectuais da área de Ciência Política, entre outros, como um pretexto, um golpe para afastar a Presidenta eleita”. Com esse reforço da mídia, a consequência imediata do golpe foi a desmoralização de Dilma e do PT. Com uma sequência de sessões de análises do processo de afastamento do mandato da Presidenta, este acabou levando ao impeachment da Presidenta.

O vice Michel Temer assume a Presidência da República no lugar de Dilma Rousseff. Temer chega com um programa, que é completar o ajuste fiscal de FHC. Na verdade, o segundo mandato de Dilma já o tinha iniciado, mas seguindo num ritmo mais lento. O governo Temer acelera a velocidade a aprovação de legislações que afrontam a Constituição Federal 1988 e promovem significativo retrocesso em matéria de direitos como: PEC do Teto dos Gastos, Lei da Terceirização, Reforma Trabalhista, Reforma do Ensino Médio, Campanha pela Reforma da Previdência (única barrada pela resistência da sociedade civil), medidas de retomada às privatizações com agilidade. Os governos Lula e Dilma, todavia, já tinham privatizado com certa moderação. Com o então presidenciável Temer e o avanço das privatizações, segue na lista a Eletrobrás, Infraero e seus aeroportos, a entrega do Pré-sal a multinacionais estrangeiras, de terras para exploração e outros. Desde que assumiu o poder, Michel Temer foi alvo de críticas, instabilidades, controvérsias e polêmicas. O período de mandato foi marcado por investigações de corrupção, comentários sobre o processo de impeachment que destituiu Dilma Rousseff do cargo, decisões políticas impopulares, composição de um gabinete com acusações de falta de representatividade e queda de ministros. Considerado um dos presidentes mais impopulares, com taxa de rejeição mais alta desde 1985, período da redemocratização.

Com o programa das medidas postas em ação, o bem-estar social vai sendo aniquilado, a legislação ambiental vai sendo desmontada em favor do agronegócio e de mineradoras. Aproveitando a crise econômica e a desmoralização das esquerdas, por trás da aparência de um país que está atacando a corrupção, o verdadeiro jogo é a dilaceração do Estado. Assistimos a um processo de desmonte do Estado Nacional e a dilaceração da soberania nacional. Neste cenário brasileiro, impõe-se os conflitos do desdobramento da Operação Lava Jato vinculado

ao projeto neoliberal que corrobora para atingir a coalizão petista. “Combatalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou, com apoio jurídico, parlamentar e midiático, o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal” corroendo suas instituições” (FREITAS, 2018, p. 15). A situação é favorável ao neoliberalismo, sendo terreno propício ao capital livre para dirigir sem barreira e comandar o mercado do lucro, pois “O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador do mercado” (BALL, 2014, p. 42).

Com proposta final do golpe em conseguir o impedimento da presidente Dilma e a inviabilidade da candidatura de Lula nas eleições de 2018, tornando-o “ficha-suja”, houve uma campanha midiática contra ele, que objetivava esse resultado, ou seja, Lula preso, assim como um movimento de parte da sociedade (destaque das classes médias) que foram inflamadas ao ódio contra Lula e ao PT. Por outro lado, há uma insatisfação de uma outra parte da sociedade, das camadas populares, da maioria, que considera esta prisão uma injustiça e uma perseguição política. O Brasil se torna ponto de convergência dentro e fora do país, como visto a presença em diversos discursos políticos, se torna uma referência basilar no quadro político atual do país: contra ou a favor, Lula está no cerne da disputa. O discurso contra a corrupção de um governo e de um só partido que tomou conta da mídia tradicional teve repercussão de longo alcance na sociedade brasileira, já que este é um tema sensível, mexe com a sensibilidade das classes média e baixa, já espoliadas pela dinâmica da exploração capitalista. De fato, a corrupção tende a ampliar a desigualdade e a injustiça de acesso aos recursos públicos, que o capitalismo já produz por mecanismos legais. Bastos (2017, p. 41) elucida o que consideramos:

Seja como for, para entender a revolta social contra a corrupção e a política profissional é preciso entender que, para além das camadas médias, as camadas populares que são tocadas e mobilizadas pelo discurso contra a corrupção não são apenas uma massa de manobra de interesses que lhes são alheios.

Em meio a grande instabilidade política, econômica e social, em 2018, época de eleição entre vários candidatos, para concorrer à presidência, o segundo turno foi disputado entre o candidato escolhido pelo PT, Fernando Haddad, ex-Ministro da Educação no governo Lula e anos iniciais do governo Dilma Rousseff, que acabou sendo derrotado no segundo turno pelo então candidato e atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, candidato do PSL, com 55% dos votos, e foi eleito o 38º presidente do Brasil.

O Brasil entrou nas crises e reformas que foram sucedidas por três governos neoliberais entre 1990 e 2002, governos híbridos do PSDB. No entanto, o cenário político

começa a alterar sua configuração em 2003, mais próximo de um “desenvolvimentismo progressista” ou chamado “neodesenvolvimentismo”, com forte viés de inclusão social e de afirmação da soberania internacional do país, entre 2003 e 2015, governos do PT. E voltou à agenda liberal, com o “ultraliberalismo” depois do golpe de Estado de 2015/16, em vigência no Brasil.

Assim, interrompe um ciclo de administração do PT que vinha desde 2003. Bolsonaro é capitão reformado do Exército e deputado federal desde 1991. Paradoxal a administração anterior, considerada de extrema-direita, em sua plataforma de campanha se elegeu com promessas de um discurso conservador, de reformas liberais na economia, contrário à corrupção, ao PT e ao próprio sistema político. Já no discurso da vitória afirmou que o novo governo será um “defensor da Constituição, da democracia e da liberdade”. Enquanto político é dono de uma extensa lista de declarações polêmicas, não menos ampliou o uso das redes sociais e grupos de whatsapp¹¹ para cultivar o apoio e consolidar os votos, para obter o mandato de presidente de 2019 a 2022 do Brasil. Presenciamos a ideologia do discurso hegemônico da política à brasileira.

Observamos os agouros da crise política e econômica desse período que até hoje se estende, e sem data prevista ou explicações plausíveis para diminuir ou terminar. A alavanca do progresso tecnológico, industrial e científico, continua em posição estável e, no entendimento da últimas reformas e medidas adotados pelo Estado não deixa dúvida do retrocesso, e a permanência da resistência da sociedade que luta para manter a sobrevivência no dia a dia, serviços sociais com qualidade insatisfatória e renda salarial se esvaindo no final do mês.

A humanidade se depara com inúmeros desafios globais causados pelos sistemas econômicos, políticos e sociais. Diante da realidade capitalista e o avanço da globalização, a minimização das políticas sociais, o desmantelamento da cultura, muitos desafios se agravaram como: a fome, a pobreza, a violência, o desmatamento, as doenças, a garantia do emprego e da renda, das fontes energéticas e a violação de diversos direitos sociais, estes não devem ser enfrentados como tarefa simples e de segundo plano. Dando preferência à formação dos monopólios, organizações financeiras, expansão do mercado, abertura ao capital, atendendo às

¹¹ **WhatsApp** é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens e vídeos, e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. O *software* está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia.^[5] A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada na cidade estadunidense de Santa Clara, na Califórnia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em 25/11/2019

classes da burguesia, para compor as formalidades da sociedade formal, não à sociedade real e organizada, onde se prevaleça a democracia e os direitos sociais. Em um matiz clássico:

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual. (BIANCHETTI, 2001, p. 111)

Através dessas preocupações, salientamos que o interesse pelo crescimento do capital pode propor um esmagamento em proporções desmedidas e ao mesmo tempo discretamente frente a um Estado neoliberal. Suas ambições capitalistas explicitam a dicotomia do capitalismo; por um lado favorece a produção mercadológica, hegemonia do capital, exploração do trabalho, avanço tecnológico. Por outro, o Estado assegura a produção com a exploração máxima da força de trabalho, por meio do trabalho excedente, de extração máxima da mais valia, rouba o tempo de trabalho, introduzindo a competitividade, o individualismo; promove a modernização do avanço tecnológico e, por outro lado, controla pela força ou por consenso as lutas sociais. Neste último, o controle dá-se basicamente por meio de políticas compensatórias, de diminuição da pobreza e distribuição de renda, aprovação de leis de igualdade de gênero, entre outras, como sinônimo de progresso e modernização.

Segundo Freitas (2018), passada a primeira onda de esgotamento neoliberal dos anos 1990, seguida de governos progressistas na América Latina, criou-se a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Conduziu a atenção de todos para as reformas econômicas e seus impactos, desviamos a atenção para esses aspectos, enquanto a intenção foi uma escavação do neoliberalismo de forma obscura. “Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e *não ter compromisso com a democracia*, mas apenas instauração do livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 14, grifo do autor).

Com respaldo da política, da economia, dos embaraços e possibilidades, fica claro que as políticas educacionais mantêm relações com um contexto socioeconômico e cultural mais amplo, a partir da movimentação que permeia o Estado. Na perspectiva da macropolítica educacional “A educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p. 43).

Como já concatenava Carnoy (1986, p. 19) em relação ao papel do Estado: “por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise

implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental”. Além disso, a existência de uma política nacional de educação dá direção à organização dos sistemas de ensino, o que, do ponto de vista sistêmico, deveria apontar claramente para a qualidade da educação promovida pelo Estado e o educador como profissional distinto, pois sua influência será decisiva no processo de passagem do conhecimento absorvido pelo discente no que tange à estruturação do seu intelecto.

3.3 Trajetória da valorização docente no Brasil: lutas, rupturas e desafios

Os estudos referentes à história da educação, no Brasil, mostram uma sucessão de lutas, rupturas e desafios, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional. Os movimentos e organizações de educadores que vêm sustentando o debate sobre a formação profissional e valorização dos profissionais, desde o início da década de 1980, exercem papel significativo na luta pela valorização dos profissionais do magistério.

O movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, busca saídas para a crise da escola brasileira, também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo. Esse movimento, inicialmente sustentado pela Ande – Associação Nacional de Educação – atua como contraponto àquele de cunho reprodutivista mencionado anteriormente. Posiciona-se pelo entendimento da escola em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade. (LIBÂNEO, p. 41, 2001)

As questões referentes ao campo de estudo da valorização dos profissionais do magistério e a estrutura do conhecimento pedagógico, do sistema de formação, da remuneração, da identidade profissional docente, frequentam o debate em todo país há quase trinta anos nas várias organizações científicas e dos profissionais educadores. No entanto, não só os resultados dos movimentos trouxeram alguns resultados morosos, como também modestos. Têm sido difíceis os dilemas de rupturas e desafios diante da conjuntura política e econômica que se instala nas reformas neoliberais. É notável o que diz Oliveira (1999, p. 70), se referindo aos trabalhadores e à educação: “A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade”. Assim, os dilemas continuam e persistem as lutas, mantém-se, horas se espreitam as dificuldades, outras se abrem para ganhar consistência com a política do mercado, pressupõe que se forma uma relação estreita para fortalecer aos interesses da globalização, por

vezes sendo considerados desqualificados para o trabalho devido às exigências e atribuições sociais que promovem o interesse, o que favorece a economia. Assim sendo, concordamos com Veiga (2002, p. 67), ao afirmar que: “No mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos”.

É o que se pode ver, por exemplo, na insistência em movimentos de enfrentamento, rupturas e conquistas aguerridas por meio de movimentos como: sindicatos, grupos, associações, entidades, que compõe a sociedade civil, em busca do direito à educação pública gratuita e de qualidade, movimentos e lemas que ganharam as ruas e os slogan em todo Brasil, por direitos materializados em políticas sociais. “Como ponto de partida, pode-se afirmar que a política educacional é uma manifestação da política social” (VIEIRA, 2002, p. 14), dada a importância da educação na vida e na transformação de uma sociedade, um direito de todos cidadãos. Concordamos com Gatti (2017, p. 726) ao afirmar:

Coloca-se como direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a vida cidadão com dignidade, e, nesse processo a Educação, considerada em seus diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante, e nela, destaca-se o trabalho dos professores.

É notável que a profissão docente tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, carências na formação, desvalorização profissional implicando em baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc. Esses fatores, por sua vez, rebatem na desqualificação dos profissionais de outras áreas que desconhecem as especificidades da Profissão Docente, embora a critiquem.

Os profissionais do magistério reivindicam o reconhecimento social como base profissional, igualdade de remuneração como outros profissionais de carreira com graduação, condições de trabalho, formação inicial e continuada, sendo a escola o *locus* de trabalho. Quanto às transformações e investimentos na educação, Libâneo (2001, p. 20) afirma:

Por mais que se reconheça que as transformações na educação decorrem de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva e pela competitividade no âmbito das instituições capitalistas, portanto, com caráter economicista, tecnocrático e expoliador, é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação.

Em consideração ao papel desse profissional do magistério na sociedade, por sua vez é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas

à organização e aos processos de transmissão e assimilação¹² de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A função do profissional do magistério se reconhece, portanto, na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o “educacional e para o educativo” (LIBÂNEO, 2001), no campo da investigação e pesquisa. Quanto aos aspectos educacionais, esses solidificam a atividade do sistema educacional, da prática educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas diversas finalidades e modalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social.

Tomamos como reflexões, onde estaria a raiz da desvalorização social e profissional do educador escolar? Isso implicaria reflexo direto ou indireto no ensino público, práticas pedagógicas e qualidade? Onde o docente buscaria formação sólida para sua atuação e condições de trabalho condignas?

Evidentemente, prever retornos a essas indagações envolve uma complexidade de fatores. Nos propusemos a abordar a docência, essa que pode ser por diversos ângulos observadas, há uma multiplicidade de abordagens que permite explicitar diferentes objetos no interior de um mesmo, mas não se pode permitir que a docência seja fragmentada. Por isso procuramos compreendê-la e interpretar ao construir um esboço o qual pretendemos apontar referências que podem ser nas diferentes conjunturas, seja no passado ou presente, a conduzir por traços que marcaram o processo do trabalho do professorado, como nos elucida as autoras:

- pelo ângulo da formação inicial, da formação continuada, pelos currículos, pela dimensão metodológica, pela dimensão econômica, pelo compromisso ético-político, pelo vínculo à escola quando se revela por meio de concepções, finalidades e papéis, e assim por diante -, são apenas frações de uma totalidade. (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 15)

Com a expansão de finalidades e preocupação com a formação de professores, atribuiu-se ao século XIX no Brasil, a necessidade de universalizar os sistemas nacionais de ensino. Ao organizar um maior número de escolas em que consistia ser padrão, viram-se diante de um problema, qual seja, o de formar professores. O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais no século XIX. A necessidade da escola e o sentido que ela veio e vem expressando no decorrer da Modernidade, implica demonstrar qual seu papel

¹²Alguns rejeitam a expressão “transmissão de saberes”. Entretanto Libâneo, não vê razão sólida para essa rejeição, alega que frequentemente utilizada em seus textos, deve ser entendida num quadro conceitual mais amplo. “Na proposta pedagógica que defendo, o que a humanidade produz, cria, transforma, em sua atividade sócio-histórica, vai constituindo os saberes lógico-sistemáticos que formam o patrimônio cultural acumulado ou, como dizem outros, a experiência humana culturalmente organizada”. (p. 44, 2001)

presente e posterior na difusão dos saberes, emancipação da cultura, amplitude social, construção do conhecimento. Nessa esteira à docência está ligada umbilicalmente em todo contexto societário. Nesse sentido, o papel do professor tem sido basilar, é uma atividade central a configurar com e sobre os sujeitos (discentes) que buscam exercício dessa atividade na sociedade. Assim enfatizam:

A amplitude da educação escolar e sua hegemonia como forma educativa privilegiada situam a docência como exercício cuja inserção na prática social é elemento fundante para a realização humana, posto que, desde a educação infantil até a conclusão de um curso superior de graduação, o sujeito humano dedica quase 20 anos de sua existência. (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 16)

Consideram que a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos profissionais, onde a prática pedagógica se constitui e se realiza: é um espaço socialmente organizado, que define como o trabalho dos professores se reparte e realiza, planeja, supervisiona e avalia, inclusive, se remunera. Oliveira (2002, p. 131) corrobora a opinião desta categoria:

Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características, inerentes à forma como o trabalho é organizado.

Entretanto, como referência às etapas de constituição da profissão de professor, desde suas origens, vinculada primeiramente à missão religiosa, e depois ligado ao campo estatal, quando o professor passa a ser um funcionário do Estado, admiti-la significa reconhecer a história. “Se as referências são históricas, cabe aqui levar em consideração a historicidade da docência, bem como a universalidade das preocupações teórico-educacionais em relação à escola, ao professor, ao aluno, à sua formação” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 21).

O ensinar não é tarefa fácil, ao envolver a profissionalização, implica um caráter complexo, busca captar, pela mediação da prática reflexiva, as múltiplas determinações dos fenômenos que procura o fazer da prática docente. A prática docente não acontece por acaso, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades de interesses do momento contemporâneo. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. Para falarmos da prática docente, um pequeno ensejo nos remete aos objetivos das atividades docentes sendo preciso, portanto, verificar elementos mais especificamente relacionados ao professor: valorização, profissionalização e a formação. É preciso que seja feita uma profunda

aproximação de uma análise da forma como está organizada a sociedade e as forças econômicas, políticas e sociais presentes.

De acordo com Saviani (2009, p. 143), a questão do preparo de professores no Brasil emerge de forma explícita após a independência. Contudo, ainda no século XIX (1827-1890), no Brasil, iniciou-se as primeiras escolas com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a primeira lei brasileira sancionada em 1827. Foi o início de uma nova forma de organizar o ensino brasileiro. Notório que no texto havia a previsão de que os professores considerados pouco qualificados para lecionar deveriam complementar a sua formação de forma individual - o Estado não bancaria a capacitação do docente. Neste ponto, o governo se isentou de investir e direcionar a capacitação dos profissionais de ensino - sendo que ainda predominavam os professores régios no país, decorrentes da reforma pombalina do século XVIII.

Por mais que o padrão da Escola Normal tenha permanecido por um longo período, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, em 1930, teve início movimentos e ruptura nas estruturas e organização da sociedade, que se fundamentavam na velha educação acadêmica e aristocrática que permanecia até então. Os abalos na educação começaram ainda em 1920 e provocaram maiores mudanças em 1930, em dois campos, como destaca Romanelli (1991, p. 45):

De um lado no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor das reformas mais profundas; e por outro campo as das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda educacional impulsionado pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.

Esses movimentos eram aspectos assumidos pela crise da década de 1920, o movimento impulsiona uma tentativa de mudar a realidade. Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi um ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 a 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica, observa Romanelli.

A discussão acerca da valorização docente no Brasil passou a ter destaque a partir de 1932, em função do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 intelectuais de renome na época, sob a coordenação de Fernando de Azevedo. Para Romanelli (1991, p. 144):

Ele representou o auge da luta ideológica, porque se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação, reunida no mesmo ano

e durante os anos seguintes, segundo testemunhos de Fernando de Azevedo, sobretudo por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937.

As manifestações da consciência profissional expressam-se aos poucos, a partir do século XX, e guardam relações com recentes complexidades da vivência humana em torno da urbanização, da industrialização e da tecnologia. Anunciam o movimento de consolidação do desenvolvimento capitalista. E as repercussões desses movimentos em relação a natureza das profissões estão em metamorfoses constantes e formidáveis.

Nas reformas dos anos de 1930, período no qual se enfatiza os movimentos como o Manifesto dos Pioneiros, o avanço da modernização, com o anseio por um regime democrático e bem estar social e econômico, surge a obrigação de elaborar novas regras à sociedade. Na Constituição Federal de 1934 (CF/1934) surge pela primeira vez em uma Carta Magna Brasileira, como consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932, o preceito que estabelece uma remuneração condigna, o princípio da estabilidade dos professores, assim como o papel do professor na ordenação moral e civil, na formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização. Constava, também, pela primeira vez em texto constitucional, a exigência de concurso para o provimento dos cargos (art. 158). O art. 150 que definia as competências da União, no parágrafo único, alínea f estabelecia: o “reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna”.

Logo no início da ditadura do Estado Novo, foi outorgada a Constituição Federal de 1937 (CF/1937), período marcado pelo encerramento político e pela interrupção das liberdades civis. As reformas da educação, no entanto, não apresentaram aspectos inovadores voltados à temática da valorização dos profissionais da educação. O prestígio dessa profissão ainda era pequeno, associado aos baixos salários e condições de trabalho. Daí a pouca procura pela Escola Normal, que acabou se configurando, de maneira conotativa, em um terreno apropriado, dado à sua formação geral curricular. Essa direcionou a criação da primeira LDB em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

Durante as décadas seguintes, o Brasil presenciou vigorosas propostas de reformas para a educação, com processos de conscientização social e democrático. Surge a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20/12/1961, demonstrando avanço no âmbito da gestão administrativa e flexibilidade curricular, possibilitando o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais. Essa mesma lei não rompeu com a hierarquização na formação de professores primários. No Capítulo IV, “Da formação do magistério para o ensino Primário e Médio”, arts. 53 e 54, é indicado que a formação de

professores para o ensino primário seria desenvolvida em escola normal de grau ginásial com no mínimo quatro séries anuais, sendo que, além das disciplinas obrigatórias do curso em tela seria ministrada uma preparação pedagógica. Contudo, não é indicado como seria alocada no curso essa preparação pedagógica. A formação seria dada também em escolas normais de grau colegial com três séries anuais e em prosseguimento ao grau ginásial. Permaneceu também nesse contexto a nomenclatura de “professor regente” e de “professor primário” para as habilitações obtidas em cada um daqueles cursos.

Quanto ao curso de Pedagogia, o currículo mínimo foi regulamentado pelo, então, Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 251/62. Esse currículo reforçou o esquema anterior, favorecendo a separação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Retoma-se também nesse período o debate quanto à formação docente para o professor primário em nível superior já requerida pelos pioneiros nos anos 30. Esse mesmo Parecer para o curso de pedagogia, conforme Veiga define que “manteve a mesma estrutura acadêmica: primeiro a formação do técnico em educação (bacharel) e depois a do professor de escola normal, no curso de didática”. Predominantemente, o curso de Pedagogia desse período formaria os professores dos cursos normais, bem como os profissionais para as funções não docentes.

Em meados da década de 1960, com a conquista conservadora dos tecnocratas militares, o movimento democrático foi interrompido por outra ditadura. Quando outorgada a Constituição Federal de 1967, pela primeira vez estabelecia relação à garantia da aposentadoria, que vale mencionar como um fator que assegura a valorização dos professores, assim como dos demais trabalhadores. O art. 165 da Constituição Federal é alterado, por meio da Emenda Constitucional nº 18 de 30 junho de 1981, art. 2º, passando o atual item XX a vigorar como XXI: “XX – a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em funções de magistério, com salário integral” (CF/1967).

Entre os ciclos de reformas ganha musculatura o pensamento tecnocrático, consubstanciando-se na aprovação de duas normas: Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária, e da criação das faculdades de educação nas universidades. Instituído o Parecer 252/69 do CFE, que se fez relevante por constituir-se como parte do curso de Pedagogia e, por conseguinte, da profissão docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e a Resolução CFE nº 2/69, ambos de autoria do professor e conselheiro Valnir Chagas (que também havia sido relator do parecer anterior sob nº 251/1962).

Nesse estudo, vale abordar o aspecto da formação dos professores, aos quais incumbe de fazer vigorar a reforma. Deve ser ressaltado que entre as legislações expostas, a Lei de

Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 5.692/71 – alterou a estrutura e funcionamento do ensino e se apresenta com características mais abrangentes quanto à formação e valorização profissional. A Lei nº 5.692/71, em seu art. 30, prevê vários níveis de formação, a cada um dos quais corresponde um nível em exercício, prevendo também esquemas diferentes, quanto às condições presentes e às condições futuras para a implantação do sistema (ROMANELLI, 1991, p. 249). A LDB nº 5.692/1971, que estabelece novas regras para os recursos financeiros da educação, na tentativa de aliviar a demanda, prevê de forma clara a regra geral para a formação do magistério, específica a formação da docência mínima para o exercício do magistério, ditada no art. 30.

Dentro desse contexto vai se imprimir uma forte descaracterização do curso normal transformando-o em Habilitação Específica do Magistério para as séries iniciais, sendo equivalente aos estudos secundários. Aprovada pelo Parecer nº 349/72, essa habilitação foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos que habilitaria a lecionar até a 4ª série e outra com a duração de quatro anos que habilitaria o magistério até a 6ª série do 1º grau. Essas modalidades indicavam também uma certa permanência da mentalidade das hierarquizações na formação.

Ressaltamos que tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a docência: “Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais” (GATTI, 2013, p. 60). A complexidade associada às políticas docentes está posta pela variada intersecção de fatores políticos, culturais e sociais, que sucedem ao longo da trajetória docente.

Retomando a análise da legislação, o art. 39, da LDB nº 5.692/71, estabelecia os critérios de remuneração dos professores:

Artigo 39: Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Em 1982, houve uma reformulação na legislação, a Lei nº 5.692/71, com a aprovação da Lei nº 7.044/82, basicamente é uma emenda da LDB nº 5.692/71. A lei nº 7.044/82, substituiu a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho, a qual antes era no 1º grau, agora passando para o 2º. Trazendo as características como: fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos; retorna a ênfase na formação geral, propedêutica; Formação profissional de nível médio volta a ser destinada às classes menos favorecidas (fato que teoricamente não havia deixado de ser). Mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente, com as

condições expostas para remuneração e outros aspectos, deixar de centrar na valorização dos profissionais poderá ser um passo para o fracasso escolar, visto que são estes que concretizam na escola as práticas docentes e contribuem para a qualidade. Nessa lógica, à vista do exposto, as reformas delinearão a política educacional a partir daí, portanto, a reformulação do sistema de ensino terá importante incidência na estrutura e funcionamento da educação no Brasil.

Com o cenário do fim da década de 1970 e início da década 1980, esvaziava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. Nesse quadro, eclodem muitas discussões para os movimentos que buscam a melhoria na formação desses profissionais da educação. Entre as iniciativas desse período se destacam a criação do Comitê Pró Formação do Educador (1983), e a posterior constituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (Anfope), que foi “Criado num clima de crítica à estrutura sociopolítica vigente nos países, esse movimento pela reformulação do curso de formação de educadores situa a crise da educação e da formação de educadores no quadro mais amplo da sociedade brasileira” (LIBÂNEO, 2001, p. 122).

A CF/1988 foi elaborada num período de redemocratização e a educação foi nutrida como um dos meios de ativar a democratização da sociedade. Neste sentido, a Constituição alcançou sinais de avanços expressivos sobre a valorização dos professores ao estabelecê-la como um dos princípios do ensino no país, empregando o termo pela primeira vez em texto constitucional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

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 (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006) [...] (BRASIL, 1988, p. 57)

Após a promulgação da Constituição Federal, com os embates para a nova normativa da educação, já alertava Brzezinski (2007, p. 171): “Não é demais reiterar o alerta feito por mim, desde 1994, de que os movimentos sociais de educadores necessitam manter a vigilância sobre o Estado, a fim de que políticas educacionais não sejam definidas nos gabinetes”. No Brasil, tem se observado, recentemente, reflexos de movimento em todas as partes por lutas reivindicativas de valorização que colocam o professor como agente primordial para a melhoria da qualidade de ensino, devendo, portanto, ter seu trabalho e sua formação reconhecidos e avaliados. Indicativos dessa necessidade apareceram já na CF/1988.

A redemocratização do país refletiu novo cenário de correlação de forças, marcado pelo processo de reorganização dos movimentos sociais e de luta em prol de direitos sociais, tais como saúde, educação, previdência e assistência social, dentre outros. A Constituição Federal trouxe novas perspectivas para o país com a conclusão do Estado democrático de Direito. A CF/1988 conta com um capítulo próprio e bastante específico de educação, com novos direitos, como direito público subjetivo no ensino fundamental, a gratuidade em todos os níveis nas escolas públicas e a vinculação orçamentária. A LDB nº 9.394 foi regulamentada em 20 de dezembro de 1996, e rege a educação brasileira presente e o Plano Nacional de Educação. Outro ponto entre os quais centra-se na Educação, é o art. 212, que determina índices específicos para aplicabilidade na área educacional: mínimo de 18% da receita dos impostos pela União e 25% pelos estados e municípios (BRASIL, 1988).

O art. 67 da LDB trata exclusivamente das questões que embasam e estruturam a carreira docente, na direção de valorizar o profissional da educação. O texto propõe que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuada, 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, incluindo na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 27)

Outro aspecto é o “art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É importante notar que no texto enunciado pela nova LDB o referido ensino antes era atrelado ao ensino médio e tinha como objetivo formar os alunos para o mercado de trabalho, que tornou opcional a profissionalização, oportunizando o ingresso para progredir nos estudos, em ensino superior.

A reforma educacional, como parte da reforma do Estado nos anos 1990, absorveu preceitos do neoliberalismo, materializou-se em atos normativos, com implicações para a escola, com destaque para a LDB, que representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras, que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo. Logo, um ciclo de atos foi adotado pelo Estado com escopos para modificar a educação brasileira, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, com destaque para as Universidades Públicas e Cursos de Formação de Professores. No processo de nova legislação acrescentamos sob a

tríade de leis; a Emenda Constitucional (EC) nº 14 de 12/09/1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 24/12/1996, já mencionada anteriormente; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela lei nº 9.424, de 24/12/1996. Este fundo era voltado somente para o ensino fundamental de 07 (sete) a quatorze (14) anos e a valorização do magistério.

Passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A CF/1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a EC nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Pinto (2007, p. 880) explicita:

Em geral, não houve consulta à comunidade escolar e os critérios de decisão foram essencialmente monetários: de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização.

É importante destacar, também, o modo como a municipalização, induzida pelo Fundo, vem se processando na medida em que se indica uma tendência das municipalidades de aumentar o número de matrículas através do aumento de alunos em sala de aula, o que significa o comprometimento da qualidade do ensino.

Não fugindo às diretrizes mais gerais estabelecidas pela política educacional brasileira em curso, o FUNDEF centralizou o poder financeiro, atribuindo a responsabilidade aos municípios, e à sociedade civil pelos serviços prestados. “Ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil” (PINTO, 2007, p. 879).

A definição, posta oficialmente, aponta para a busca pela democratização do acesso, a permanência das crianças na escola e o estímulo à maior autonomia da escola pela via da descentralização. Isso ocorre no bojo das reformas institucionais que integram a atual agenda política brasileira. O Estado busca lidar com os problemas específicos da sociedade capitalista, através de estratégias de conciliação e harmonização entre os processos de socialização (entre os quais se incluem os sistemas educacionais) e os requerimentos, demandas e interesses que a economia coloca para os mesmos.

Nesse sentido, o financiamento da educação foi totalmente reorganizado, onde são explicitadas as condições para levar adiante o processo de centralização de recursos na universalização do Ensino Fundamental. De forma contrária, o Estado esquivou-se da obrigação de seus compromissos com a garantia de uma escola pública de qualidade para toda a população, atribuindo a responsabilidade da educação para os sistemas em regime de colaboração aos entes federais, estaduais e municipais, todavia a descentralização deu-se pelo compromisso e materialização efetiva das ações aos entes colaborativos. Nesse contexto, o FUNDEF estabeleceu mecanismos que visem ao controle social de sua execução, e tem se aliado ao apelo à participação da comunidade na implementação de programas e projetos. Outro aspecto a ser considerado, foi que alguma melhoria salarial aos professores só foi possível em estados e municípios que ganhavam com a redistribuição de recursos promovida pelo FUNDEF.

O FUNDEF foi instituído pela EC nº 14/1996 à Constituição Federal, criado em 1996, teve duração de 10 anos, sendo substituído pela EC nº 53/2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), posteriormente convertido na Lei nº 11.494/2007, que estabeleceu um prazo de 14 anos a partir da sua promulgação, como período de duração.

Trata-se de um Fundo de natureza contábil que é constituído em cada estado da federação, em parte, por 20% do total arrecadado com os principais impostos estaduais. O FUNDEB teve sua implantação iniciada em janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009. Este foi apontado como um caminho para um melhor funcionamento desta nova forma de financiamento da Educação Básica (FUNDEB), tendo em vista uma avaliação mais criteriosa da política anterior (FUNDEF), e significou um passo importante na construção de uma política de financiamento da educação mais estruturada a partir de um fundo constituído especificamente para isso. Para Cury (2018, p. 1246): “De todo modo, um FUNDEB permanente avança e sua constitucionalização permite a manutenção de sua essência sem abrir mão de ajustes próprios de uma realidade em movimento”.

A Lei nº 11.494/07, que regulamentou o FUNDEB, em seu art. 22, garante a remuneração dos profissionais de tal forma que, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais do Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) em efetivo exercício na educação básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), e a parcela

restante (de, no máximo, 40%), será aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

A lei em foco acentua como central a questão da valorização dos profissionais da educação. No art. 40 estabelece que os estados, Distrito Federal e municípios devem implementar planos de cargos, carreira e remuneração para os profissionais da educação básica, com bases nas seguintes diretrizes: I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III a melhoria da qualidade do ensino e a da aprendizagem.

Para demarcar os limites da política de fundos, Saviani (2009, p. 35) ressalta que mesmo criando mecanismos de redistribuição de recursos e novos modelos de gestão, não representam maior aporte de recursos:

Em suma, o Fundeb é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Por fim, outro dado positivo na lei do FUNDEB diz respeito à definição de um prazo para que seja aprovado, por meio de lei, o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério (art. 41). Ao tramitar por quase um ano no Congresso Nacional, em 16 de julho de 2008, é aprovada a Lei nº 11.738/08, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional. Para Monlevade (2016) há pontos de avanços com a Lei nº 11.494/07 (FUNDEB) e a Lei nº 11.738/08 (PSPN), bem como ressalvas a serem observadas. Entretanto, destaca: “O que mais nos interessa: para a valorização, não mais do magistério, mas dos profissionais da educação, do constructo do “salário médio potencial”, passou-se ao piso salarial nacional. Mas, atenção! Dos “profissionais do magistério”, não dos profissionais da educação” (MONLEVADE, 2016, p. 96). Retornaremos a nos dedicar sobre as referidas leis na próxima seção.

É preciso observar que nem todas iniciativas de mudanças foram introduzidas nesse campo a partir da década de 1990. Muitas delas têm origem histórica, traduzidas em articulação a outros movimentos, como demandas de autonomia por parte das instâncias executoras do poder público, particularmente os municípios. Todo debate sobre as grandes questões nacionais convergiu para o Congresso Nacional, oportunidade em que se travaram embates significativos

entre os defensores do público e do privado. O fato é que os programas e as políticas educacionais são hoje descentralizados, já que segundo Vieira (2002, p. 29): “a descentralização se afirmou como princípio federativo”. Embora algumas garantias fossem contempladas e asseguradas na legislação vigente, com as mudanças ocorridas na sociedade, especialmente a profissionalização docente, em relação formação inicial e continuada e ingresso por concurso público, remuneração e piso salarial, por outro viés, “mediante a égide do trabalho, tendem a aumentar as exigências sobre os assalariados, sem que haja uma correspondência com suas condições de estabilidade. Nesse panorama é de se esperar que mais e maiores cobranças recaiam sobre os professores [...]” (VIEIRA, 2002, p. 39).

O esboço da LDB, segundo Brzezinski, nos leva a pensar sobre a discussão da identidade profissional, em que se constata uma concepção fragmentada de identidade. Conforme a autora, a legislação não define essa identidade, que deveria ser unitária e diferenciada de qualquer outro profissional. E que pode ser um indicativo o que estabelece o art. 13 da LDB como incumbência do docente da escola básica: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além, de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e o desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. No entanto, considera que tal indefinição constitui um retrocesso e causa perplexidade. Há uma desconsideração da identidade docente e dos demais componentes que são determinantes da profissionalização dos educadores docentes. Como exemplo, cita-se as exigências mínimas de formação para o ingresso na carreira do magistério. Dourado (2016, p. 39) advoga: “Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural”.

A identidade do profissional deveria constar desde o primeiro artigo do título que diz respeito a estes profissionais na LDB, segundo Brzezinski (2007, p. 158), entretanto ao perceber o equívoco, supõe-se uma tentativa de amenizar com a elaboração de um dispositivo legal por meio do CNE:

Uma tentativa de preencher, em parte, essa lacuna da lei, talvez tenha sido encontrada pelo CNE na Resolução nº 3/97, quando define quem são os profissionais que integram a carreira do magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Eles são identificados como “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção

ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (art. 2º).

Com as atuais propostas de preparo do docente, enseja-se que este profissional possa ser, fazer e saber fazer como aquele que tem uma identidade configurada pela e na sua formação, da qual foi co-autor. Com pesquisas desenvolvidas pelos profissionais saíram em defesa da docência: “o movimento dos educadores fortaleceu-se e manteve a resistência no mundo oficial, o que levou, no início da década de 1980, a definir que a docência constitui a base de identidade profissional de todo educador” (BRZEZINSKI, p. 183, 2007). Ainda, nesse sentido, a definição de identidade prevê: “Construir esta implica assumir o homem como um projeto que se lança na história, como participante e como construtor dela. É o homem concebido como construção” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIÁK, 2005, p. 123).

A nova legislação em curso no país envolve novas exigências legais do ponto de vista institucional e curricular de formação do profissional da educação. Esse conjunto de fatores torna evidente a necessidade de ações que habilitem a construção da identidade desse profissional docente, bem como suas experiências formativas e institucionais. A questão da profissionalização docente não se refere apenas à dimensão técnica, mas um esforço da categoria para realizar transformações tanto no seu trabalho pedagógico como na sua posição na sociedade.

Ao engendrar as reformas do Estado dos anos 90, segue o quadro de reformas que vão fazendo avançar um modelo repleto de modificações para o sistema educacional, as implicações para a escola e seus professores são amplas. Quanto às atribuições da escola que são delegadas, estão as expostas por Vieira (2002, 31):

Nesse contexto, uma série de novas atribuições são delegadas às escolas, que passam a gerir recursos próprios, contando com unidades executoras e conselhos escolares; e são instadas a promover a aproximação nem sempre espontânea com a comunidade. Por intermédio da montagem de um complexo sistema nacional de avaliação, que envolve várias modalidades distintas de aferição de resultados escolares – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova -, a preocupação com padrões de aprendizagem instala-se na escola brasileira para ficar.

Os governos no âmbito das suas gestões, no prisma das reformas, comprometeram-se a impulsionar políticas educacionais articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. A Conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. O Brasil buscou cumprir os compromissos firmados em Jomtien por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos*. O

Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento retratado pela UNESCO, BIRD e BM e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas.

No enfoque das atribuições aos professores conectados diretamente à escola, a estes as pertinências alteram fatores de ensino e aprendizagem e passam a delegar outras responsabilidades no processo das reformas, assevera Vieira (2002, p. 31-32):

Não bastasse isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são definidos para todos os níveis de ensino. Mudanças nas formas de organização do trabalho escolar – ciclos e classes de aceleração – alteram radicalmente a rotina dos professores. Estes se vêem diante de um acúmulo de papéis, funções e responsabilidades impostos por um processo de reforma sobre o qual não foram consultados e que, ao que tudo indica, não sabem para onde caminha.

Ainda quanto às reestruturações do trabalho docente, as transformações trazem condições díspares que acarretam o professorado com excessivas atribuições de envolvimento normativos burocráticos, a intensificação da carga horária, ampliação de habilidades e isolamento do trabalho, autonomia individual, vem acarretar modificações no exercício profissional. “As consequências mais marcantes do individualismo são: a falta de confiança, o modesto progresso do docente – dada a falta de oportunidade de aprender com seus colegas- e a ausência de diálogo profissional que poderia estimular a auto-reflexão, entre outras” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 28). A intensificação está ligada ao aumento da carga horária de trabalho dos professores, sempre sobrecarregados de atividades atribuídas. A relação entre intensificação e proletarização do trabalho do professor é claramente perceptível, como alertam Veiga; Araujo; Kapuziniak (2005).

Sob o contexto da nova legislação, à escola é atribuída novas responsabilidades, e o profissional do magistério engessa esse quadro, por não estar preparado e conectado intrinsecamente, no decorrer das mudanças revestidas em mover para modernização num processo rápido e a qualquer valor, é justo supor um reparo ao atraso de décadas, ou presumir que nesse processo a Educação parece assumir a mediação entre o Estado e a sociedade civil, pelo desgaste político e econômico atribuído a décadas anteriores.

No debate dos preceitos normativos que se referem a valorização dos professores – por mais educação, formação, carreira, piso salarial e avaliação de desempenho -, alguns problemas nevrálgicos persistem, tais como o gradual desprestígio social da profissão e a indefinição da

identidade profissional, no bojo de uma discussão carregada de equívocos que nos preocupam e que buscamos esclarecimentos para melhor compreender. A profissão é pouco atrativa desde a ampliação do acesso. O piso salarial é considerado baixo, se comparado ao de outras profissões de nível superior e não é cumprido ainda em grande parte dos sistemas de ensino públicos. Acrescenta-se a essa situação o fato de que muitas formações em nível superior para docentes das redes públicas foram realizadas na modalidade a distância, com qualidade duvidosa. Outro aspecto foi a proliferação das instituições privadas de Educação a Distância (EAD), com formação “aligeirada”, sem critérios específicos de acompanhamento. Nesse sentido, Dourado (2001, p. 54) já alertava em 2001, “Um novo *boom* começa a ser ensaiado e caracteriza-se pela adoção da modalidade EAD para oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores”. Mesmo os cursos presenciais tendem a dissociar os conhecimentos teóricos da prática em sala de aula. Programas de treinamento têm caráter massivo, com a proliferação de cursos de formação para professores oferecidos por universidades por meio de parceria com o Ministério e as Secretarias de Educação.

Entre essas inovações, ligadas ao professor, encontra-se como fundamental, Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução nº 1/2006, em que foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – licenciatura, que preveem como eixo básico da formação a atuação docente, ao lado da possibilidade de atuação em outros âmbitos. Como orientado no artigo 2º, as diretrizes aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As Diretrizes Curriculares apoiaram a transição dos cursos normais superiores para cursos superiores de pedagogia, ao estimular que eles apresentassem um projeto pedagógico para aprovação, baseado nas premissas do documento. A partir desse marco legal, houve uma tendência à extinção das instituições que ofereciam o curso normal superior, ou mesmo sua transformação em cursos de pedagogia.

Dada a importância e as pontuações diante das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola básica, após longo período de debates, aprova-se a Resolução CNE nº 2/2015, a Base Nacional Comum para Formação de Professores, com intuito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior. Essa ação se dá mediante o que está disposto no PNE 2014-2024, Meta 13, que expressa como objetivo “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, [...]”, segundo Gatti (2017, p. 1156): “O texto aponta a necessidade de aquisição, para ser professor, de

condições para fazer acontecer o processo pedagógico, os processos de ensino, visando às aprendizagens qualificadas”. Cabe lembrar também o alerta para ação legal feito por Gatti (2017, p. 1155): “Lembremos que documentos em si não são “atuantes”, dependem de ações efetivas que propiciam a passagem do dito ao realizado [...]”.

Notadamente observa-se uma preocupação quanto à qualidade da formação inicial em serviço e o desempenho docente, orientado no art. 206 da Constituição Federal, que ressalta que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação escolar pública, os quais devem ingressar na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos e contar com planos de carreira. Princípio reiterado pela LDB, a qual acrescenta que a progressão funcional deve ser baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho (art. 67), explicitado acima.

A avaliação de desempenho é algo que vem sendo cada vez mais introduzido na prática do trabalho docente, por esse motivo fazemos aqui uma síntese. A avaliação institucionalizada quando pensada e implementada numa visão participativa, pode propiciar melhorias da prática pedagógica e ampliação do exercício da profissão, ao passo que permitem transformações situacionais, possibilidades, perplexidades, impasses e impactos. Com a compreensão de sua contribuição como forma emancipatória, esses processos avaliativos possibilitará que utilizem a prática de feedbacks de modo cooperativo e de melhorias profissional. Gatti (2013, p. 158) explicita:

Por mais paradoxal que pareça ao senso comum, processos avaliativos – que são ponderadores de valor social e valor intrínseco – podem contribuir para a conscientização de determinantes básicos que regulam situações de dificuldades ou precariedades profissionais na educação, propiciando elementos de superação de condições refinadas. Isso é possível na perspectiva de processos de avaliações participativa e emancipatória, com a qual se pode impulsionar a geração de movimentos para a transformação dessas condições pela superação, favorecendo a construção de novo valor cultural e social para os professores, a educação pública e todos aqueles que com ela estão envolvidos.

Em 2008, a Lei Federal nº 11.738 regulamentou o piso salarial dos profissionais do magistério e estabeleceu que até o final do ano de 2009 todos os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Em 28 de maio de 2009 o CNE na Resolução nº 2/2009, fixou as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em que se destaca o art. 5º, XVI, que trata, especificamente, dos critérios para determinação de incentivos à progressão por qualificação do trabalho profissional: dedicação exclusiva, elevação por titulação e avaliação de desempenho.

Abrangendo o foco da reforma educacional, os professores são apontados como uma alternativa para solucionar os problemas da educação nos discursos mais enaltecidos, ao mesmo tempo, são responsabilizados pela crise da educação, estando numa situação ambivalente. Tendo os professores como profissionais principais do processo de reforma na educação, os Estados nacionais viabilizaram as reformas com ênfase para a formação e atuação dos professores. A flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais funcionam como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los às necessidades do mercado de trabalho. As políticas educacionais alteram a natureza das funções docentes. Nessa perspectiva, como podemos perceber nas publicações dos programas, os professores, muitas vezes, “[...] são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Há que considerar o lado da retórica dos governantes e políticos e o lado real. Nesses tempos de reforma e discursos elaborados, estão presentes tanto a valorização da educação, do magistério, e por outro lado, nunca a prática pedagógica-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas, e o não reconhecimento social do campo de atividade profissional, conseqüentemente, como já apontava Libâneo (2001, p. 163) no início do século XXI:

É notório que os sistemas públicos reduziram o investimento na educação, seja qual tenha sido a razão. A remuneração de professores caiu sensivelmente, levando a uma degradação sem precedentes do exercício profissional; levas de professores estão deixando a profissão. Sob pretexto do baixo salário, e com uma formação profissional deficiente, o professor torna-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua auto-estima e comprometendo seu profissionalismo.

Devido à natureza dos temas e a estrutura das relações engendradas na política econômica, e essa é uma área que interfere diretamente na política social, pressupõe-se que os pilares das reformas recentes, que se iniciaram em países centrais, se expandiram para os periféricos e, apesar das especificidades nacionais, é possível observar similitudes nos processos e percursos das reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI em diferentes países. A renovação da escola e a avaliação de professores, vem sendo incluídas nas estratégias de recrutamento, seleção e retenção de professores nas agendas das políticas, bem como de aprimoramento da formação e de obtenção de informações que possibilitam a melhoria das práticas dos docentes. Ao abordar o contexto em relação aos docentes, desenhamos o que consideramos fundamental neste trabalho, pontos que promovem a profissionalização inerentes

à valorização docente. Já numa visão para o processo de profissionalização docente, Brzezinski (2007, p. 152) expressa sinteticamente o entendimento de “que necessariamente engloba esses dois componentes: preparo para o magistério e atuação docente”.

O movimento de profissionalização da docência é um processo complexo, que ao estabelecer a totalidade do processo, reconhece que a prática profissional ou conjunto de técnicas e métodos tem um caráter histórico. Desse modo, dentro de uma proposta aos profissionais da educação, mediar um norteamento da valorização para o exercício da prática profissional, podemos dizer, é intervir em uma dimensão resistente e constante de sua existência como profissionais. Pode-se caracterizar que é um conjunto de esforços e enfrentamento de problemas que protestam por uma compreensão baseada no processo pedagógico:

Um processo de profissionalização do magistério deve melhorar tanto a formação inicial e o acesso à docência, como a formação continuada e o exercício profissional (envolvendo condições de trabalho, piso salarial, dentre outros). Vale chamar a atenção para os riscos da retórica da profissionalização presente nas reformas educativas conservadoras. (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 32)

No âmbito das políticas públicas destinadas aos profissionais do magistério no Brasil, a questão da formação se destaca. É nessa questão que Torres (1996) critica o modelo político-epistemológico de formação de professores ditado pelos países que dependem de financiamento, já que as mesmas articulam-se às propostas do BM, como é o caso do Brasil e outros países da América Latina. Segundo Torres, essa tendência tem se tornado ineficiente por,

[...] dissociar a formação de outras dimensões do trabalho docente (salários, condições de trabalhistas, aspectos organizacionais, etc); ignorar as reais condições do magistério (motivações, conhecimentos, tempo e recursos disponíveis); ao impossibilitar a participação dos professores no desenho do plano; ao apelar a incentivos e motivações externas, em detrimento da aprendizagem e da profissionalização docente. (TORRES, 1996 apud DOURADO, 2001, p. 52)

A importância da docência se constrói e se legitima no ensino-aprendizagem, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do processo escolar da educação, por meio de uma prática docente comprometida com a formação humana, cidadãos fortes intelectualmente, ajustados psicologicamente e capazes tecnicamente, “tendo em vista a instrução e educação dos indivíduos, capacitando-os para o domínio de instrumentos cognitivos e operativos de assimilação da experiência social culturalmente organizada” (LIBÂNEO, 2001, p. 136).

Além de tais dimensões reconhecíveis nas legítimas décadas, também se discute e se sustenta que, em sua formação, o professor deve ser possuidor de saberes especializados em

educação (pedagogia), em disciplinas específicas, conhecimento amplo, que seja sustentado na formação inicial e continuada, que possibilitem a atuação do professor na realidade em que se encontra com desafios constantes, como as desigualdades sociais, violência, gestão participativa, conselhos, atendimento aos pais, aproximação da comunidade: “[...] bem como pelas dificuldades visualizadas em seu exercício profissional, dadas as condições inóspitas de trabalho que lhes são oferecidas e o comportamento e motivações das crianças e dos jovens na atualidade” (GATTI, 2013, p. 155). Ainda nesse sentido, os profissionais se encontram num contexto complexo: “Na idade pós-profissional, os docentes tratam com uma complexa e diversificada clientela que está vivendo profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Isso significa trabalhar com uma diversidade maior de comunidades” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 29).

Tendo em vista essa discussão teórica e a elucidação dos mecanismos que concorrem para a valorização da carreira docente e para tornarem efetivas as dificuldades da identidade profissional da categoria ocupacional que trabalha com a educação, e os componentes inerentes a estrutura da profissionalização, apresentamos alguns aspectos que consideramos relevantes à sua valorização, não apenas a formação inicial ou continuada, mas também as condições de trabalho, a remuneração e o reconhecimento social, enquanto a vivência da prática pedagógica do profissional em educação, conforme exposto na figura abaixo.

Figura 1 – Contexto da Valorização dos Profissionais do Magistério



Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso revisitar o conceito de Valorização Profissional, ver o clássico objetivo de melhorar a remuneração não mais como objetivo, entender que ganhar mais não significa, automaticamente, ser mais valorizado. No entanto, a valorização ou valorar é um conjunto que vai além do ganhar melhor, mais incluímos claro a remuneração, a formação inicial e

continuada, condições de trabalho, que envolve participação, planejamento, incentivo a pesquisas, prática docente, gestão democrática, infraestrutura física e humana. Esse conjunto desenha o reconhecimento social do profissional da docência. Sua legitimação só faz sentido na materialização de ações efetivas que apresentam possibilidades da qualidade e as melhorias das ações educacionais, nos componentes da estrutura da profissionalização como um todo, no amplo conhecimento e saberes, informação, comunicação, que se concretizam em todos os níveis da educação. Cabe ressaltar o que Dourado assevera sobre a valorização do profissional da educação expressa na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014):

Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2016, p. 38)

Na atualidade, portanto, as implicações dessas políticas para a valorização do magistério da educação básica são necessárias para que avanços se materializem, tal como a remuneração dos professores condigna que possibilita estabilidade e não precariedade da profissão, do reconhecimento social como profissional fundamental para a construção do conhecimento, formação fortalecida pelas mudanças sociais, de qualidade, e condições de trabalho para desenvolver suas práticas pedagógicas. Quanto à efetivação da profissionalização dos educadores, deve-se levar em consideração as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida. No que tange à profissionalização, os autores afirmam: “A profissionalização diz respeito ao processo pelo qual uma atividade se vai estruturando por meio de determinado domínio de conhecimentos e competências, constituindo características de uma profissão pelas quais é socialmente reconhecida” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 280).

Outro aspecto que corrobora no contexto é a qualidade da educação. Esta tem sido objeto de discussões com diferentes enfoques nos últimos anos. No caso brasileiro, ela é assegurada aos cidadãos pela CF/1988 (art. 206) e pela LDB/1996. O tema, entretanto, é complexo e multidimensional. Nos dispositivos normativos, ele pode ser delineado, de forma direta e indireta, por meio de diferentes dimensões, tais como: recursos materiais adequados; o acesso e a permanência dos alunos no sistema educacional formal; o desenvolvimento do educando, quanto a habilidades cognitivas, comportamentos, princípios e valores; gestão administrativa e pedagógica das escolas e sistemas de ensino; currículo; recursos humanos, equipe gestora e formação e desempenho docente.

Visando os objetivos de melhorar o índice de qualidade da educação no país, tanto o Governo Federal quanto os profissionais da educação e a sociedade civil se uniram, de forma distinta, em torno desse objetivo. Se por um lado, os profissionais da educação empenham-se na luta por melhores condições de trabalho, valorização profissional mediante a participação nos movimentos sociais, Fóruns Nacionais em Defesa da Escola Pública, por outro, têm-se ações de mobilização, convocando pais, professores, empresariado e políticos a desempenharem seu papel na promoção de uma educação com qualidade diante dos desafios da sociedade atual. Segundo Oliveira (2009, p. 206), a partir do anos 1990: “O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar”. A profissionalização e a valorização docente, sob o ideário neoliberal, estiveram na década de 2000 na agenda governamental dos dois governos federais, FHC e Lula da Silva, considerando as proposições internacionais.

No último mandato do governo de FHC (1999-2002), o país havia assumido o compromisso, enquanto signatário da Declaração de Dakar (2000), com as seis metas a serem alcançadas até 2015, dentre elas a qualidade da educação. O governo de Lula (2003-2011), por sua vez, deu continuidade a estes objetivos propostos, conforme consta no relatório preliminar elaborado pelo MEC e encaminhado para a UNESCO, 2014. No âmbito nacional, a Política Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica obteve maior visibilidade durante o governo de Lula, com políticas implementadas nos seus dois mandatos.

Ao iniciar o mandato do país para o período de quatro anos, de 2003 a 2006, o governo Lula deveria contar com destaque para área da educação, e dentre as três diretrizes traçadas destaca-se o primeiro programa, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Nessa abrangência para garantir a educação como direito, o projeto de educação corresponderia as três diretrizes elementares: Democratização do acesso e garantia de permanência (buscar-se-ia construção de um sistema nacional articulado); a Qualidade social da educação (A valorização profissional dos docentes dar-se-ia junto com a valorização do projeto político das escolas); e Instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão (Proposta da lei complementar para regulamentar a cooperação entre as esferas de administração e instituir as instâncias democráticas de articulação).

Durante os mandatos foram aprovadas leis que trouxeram perspectivas à carreira do magistério, destacamos a aprovação da Lei nº 11.494/07 (FUNDEB), e a Lei nº 11.738/08

(PSPN), já tratadas aqui em parágrafos anteriores. Contudo, na próxima seção ampliaremos o debate e também sobre as políticas de planejamento educacionais dos governos petistas.

A respeito da legitimação da profissionalização dos professores que está em discussão o seu presente e o seu futuro: “Isso implica a organização da categoria em movimentos sindicais, científicos e profissionais, movimentos esses que se convertem em resistência e luta pela qualidade e dignidade de vida da pessoa do professor e pelo prestígio social do magistério” (VEIGA, 2002, p. 127). Ao manifestar a coesão dos profissionais, em torno de valores e finalidades comuns, dá organicidade e direção social à valorização profissional; os professores da educação básica constituem um campo vital, nas sociedades contemporâneas, passamos por um esforço de reflexão permanente, provocado por inquietações próprias de quem não possui conquistas definitivas e por isso dispõe de persistência em buscar incansavelmente um projeto ético do professorado. A este respeito Gatti (2013, p. 53) afirma:

Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

É importante conduzir práticas que demonstrem que é possível e necessário ocupar os espaços e conquistar outros na estrutura social vigente, dinamizando e recriando a lógica emancipadora na superação dos desafios propostos, em prol da ação conjunta, do coletivo e da solidariedade. O desafio dos professores residirá na materialização da valorização e na defesa da profissionalização da docência, num processo de totalidade. Significa analisar a política de valorização do profissional do magistério da educação básica relacionando-a com aspectos do contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista vigente e considerando seu processo dinâmico, complexo e contraditório.

No debate apresentado por Freitas (2018, p. 103) em seu livro “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias” no capítulo “Controlar o processo, precarizar o magistério”, que trata dos profissionais do magistério, o foco da obra recai sobre o efeito das reformas empresariais na formação inicial e no exercício profissional do magistério nos Estados Unidos. Mediante padronização dos conteúdos, os reformadores empresariais instituíram uma formação pragmática e aligeirada, centrada nos procedimentos práticos do ensino em sala de aula. Além disso, impuseram a política de bônus salarial, vinculando os “[...] salários do magistério aos resultados apresentados pelos alunos em testes padronizados” (p. 110). Da mesma forma que as demais políticas da “nova direita”, também não existem evidências de que essas medidas aumentaram a qualidade da educação estadunidense. Conforme Freitas (2016),

as propostas empresárias ao modelo estadunidense são responsabilização verticalizadas, estabelecem objetivos claros de aprendizagem, seguido de processo de padronização em escala nacional, “base nacional comum” para garantir direitos iguais de aprendizagem e partindo da escala de “gestão eficiente” como forma de responsabilidade do gestor e da escola em atingir tais resultados satisfatórios de aprendizagem.

Neste cenário, ao que parece, o Brasil vem se adaptando às reformas empresariais, imprimindo a competitividade pelos resultados das avaliações em larga escala, padronizadas ou por premiação às escolas que atingirem proporcional meta. Podemos também acrescentar nesse processo o que explicita Ball (2014, p. 69): “Interesses coletivos são substituídos por relações de competição e torna-se cada vez mais difícil mobilizar trabalhadores em torno de questões de importância geral para o sistema educacional como um todo”.

Os pais e alunos passam a escolher as escolas por resultados alcançados, a ideia é como assegurar a qualidade por meio da concorrência. Freitas (2018, p. 32) esclarece: “A qualidade da escola é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do voucher”¹³.

Nesse sentido, como conclui o autor, não é ético que a política fracassada, implantada por décadas em outros países, sirva de modelo para a educação pública de nosso país (como a Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017 e a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017). Os reformadores empresariais permitem alinhamento e objetivos imprescindíveis, sobre os quais precisamos debruçar e aprofundar estudos para todos aqueles que não concebem a educação como uma mercadoria, mas como um direito humano fundamental e base para a busca e concretização dos demais direitos. Neste entendimento, uma forma de luta propõe a organização da sociedade como resistência ao sistema mercadológico e padronizado a que vem se impondo na política educacional, de orientação neoliberal. A proposta é lutar pela qualidade da escola pública numa relação estreita entre escola e sociedade, sob as bases da participação da vida coletiva, Freitas (2018, p. 128-129) destaca o papel da escola para a luta:

A escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática. As dificuldades que ela tem para cumprir essa tarefa devem nos mobilizar para uma luta que a leve a cumprir essa intenção com qualidade e não, pelo oposto, nos leve a apostar na sua destruição.

¹³ Para Freitas (2018, p. 18) “A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos”, mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”.

Nas últimas décadas, houve um processo intenso de mobilização em torno da elaboração do planejamento educacional, ao sintonizar a expressão dos conflitos sociais, econômicos, culturais e políticos presentes na sociedade e nas relações de poder, a reparação e ampliação de melhorias na educação.

Esses conflitos estiveram presentes durante toda a tramitação do então projeto de Lei do novo PNE 2014-2024. O Planejamento Educacional, apresenta metas e estratégias baseadas em concepções mais avançadas em relação à valorização dos profissionais do magistério, como também o documento revela os conflitos, os recuos e avanços da valorização do trabalho docente e de outras políticas educacionais.

Na esteira dessas políticas, abordamos o planejamento no contexto educacional brasileiro, para discussão que sustenta a pesquisa o PNE 2014-2024, que esboça Valorização dos Profissionais do Magistério.

4 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A síntese desta sessão está composta do percurso histórico da elaboração do Planejamento Educacional, materializada com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que pode ser compreendido como política de Estado. A discussão atual do papel da educação ante a nova realidade econômica, política, tecnológica, e cultural, definidoras da modernidade, coloca desafios enormes para o cumprimento de metas do PNE e dos planos estaduais e municipais de educação, a exemplo do PEE de Rondônia, objeto de análise nesta pesquisa.

4.1 O Planejamento Educacional no Brasil e os Planos de Educação

O planejamento educacional, sob a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, tem sido orientado por uma ciência positiva “a planificação educacional nas instituições reguladoras do capitalismo. Assim, não deve ser surpresa que a lógica que predomina nestas instituições seja a lógica da racionalidade instrumental” (TORRES, 2005, p. 24), sob elaboração e supervisão de técnicos do referido banco, sobrepondo-se ao planejamento participativo. A influência de tais organismos no Brasil na década de 1990 ganhou relevância na elaboração de um conjunto de políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, dentre outras. A partir dos anos 2000, houve certa continuidade desta orientação, inicialmente, por perspectivas teóricas que sustentaram a reforma dos Estados e da educação em diversas partes do globo, incluindo-se o continente latino americano, aqui destacamos o Brasil. Autores como Oliveira (2009) e Saviani (2009, 2018), discutem a política educacional e apontam a persistência da herança neoliberal no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995;1999) e, no planejamento educacional, especialmente no primeiro governo Lula da Silva (2003;2006). A aliança que levou o Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República, em 2003, assegurou por aproximadamente 15 anos um conjunto de políticas de cunho neo ou novodesenvolvimentista, especialmente, a partir do segundo mandato de Lula (2007-2010) e do governo Dilma Rousseff (2011-2014), que associou o crescimento econômico com direitos e justiça social. Nesse sentido, a agenda educacional foi marcada pelo planejamento participativo, inaugurando as conferências para elaboração do planejamento em

diversas áreas, como foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, para elaboração do PNE 2014-2024.

Assim, veremos que a cultura de elaborar planejamento para área educacional é muito recente no Brasil. Remonta aos anos 1930, com os Pioneiros da Escola/Educação Nova.

O planejamento educacional deu-se por um movimento social (Manifesto dos Pioneiros) e sob a Constituição (sob o controle do Estado), conforme Cury, “O cidadão é aquele que, de posse dos vários bens produzidos, participa ativa e criticamente dos destinos de sua comunidade” (2013, p. 26). Nesse sentido, o que vemos é o exercício de uma gestão democrática ligada aos anseios sociais, primeiro pela legislação e posteriormente pela materialização.

Com a aplicação de políticas públicas em face das reformas, levando em consideração as necessidades e expectativas da sociedade contemporânea, após mais de uma década, a construção do Planejamento Educacional manteve-se ainda um desafio para gestão pública, havendo uma certa distância entre teoria e a prática, entre gestão pública e escola pública.

Segundo Dourado (2011, p. 55), a política educacional, em função das suas diversas “interfaces”, “sofre injunções das estruturas políticas, econômicas e sociais, em cada espaço-tempo.” E completa, argumentando que:

Repensá-la implica repensar o estado brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social.

Os movimentos de reforma da Educação são parte do conjunto da reforma do Estado brasileiro, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República. Esses movimentos sofreram certa descontinuidade durante a Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão do Presidente FHC, principalmente no seu primeiro mandato (1995-1998). Houve uma contenção com Luiz Inácio Lula da Silva que foi mantida pela Dilma Rousseff, período que as políticas se direcionaram para uma era desenvolvimentista, dos anos 2000. Segundo Oliveira (1999, p. 75):

Nas lutas em defesa da educação pública que marcaram as décadas de 70 e 80, percebe-se inicialmente uma preocupação com o acesso, a garantia de obtenção de vagas para todos. Em seguida, verifica-se que não basta garantir o acesso, mas é necessário zelar pela permanência, tomando lugar de destaque a luta por uma educação pública de qualidade.

A discussão política da sociedade civil sobre direito ao acesso, igualdade e melhorias na educação, configura-se numa expressão democrática, reivindicada pelas organizações

sociais que foram se consolidando pelo valor social da educação. Nesse sentido, para Oliveira (1999, p. 73): “Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho”. De acordo com a Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, compete privativamente à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV), inovando em relação às Constituições anteriores, a atual atribui aos estados e Distrito Federal competência para legislar sincronizadamente sobre a Educação. (art. 24, IX). Cabe ressaltar que a CF/1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. Em resumo:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio. (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º). (BRASIL, 1988, p. 58).

Entendendo o PNE como um planejamento da educação nacional, ele deve ser epicentro na elaboração de políticas públicas dos entes federativos em dimensões e níveis, envolvido na gestão educacional, e deve o Estado garantir o cumprimento das metas e estratégias. Dentre essas questões, estão as relacionadas em conhecer a realidade e elaborar suas propostas para atender às necessidades, buscando soluções possíveis diante da realidade encontrada. Após o levantamento de dados para elaboração do diagnóstico, são formuladas as orientações para implantação dos planos, visando sua implementação para subsidiar as práticas educacionais e escolares.

Também as discussões foram norteadas pela atual CF/1988 e pela atual LDB, com destaque maior a uma nova situação que se configurava por força da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao já referido art. 214, nos seguintes termos:

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

Não foi só o PNE que apareceu na nova Constituição. Os artigos seguintes garantem, também, os recursos a serem investidos por cada instância de poder, além de delimitar as

prioridades segundo as quais esses recursos devem ser destinados. Fica, ainda, como dever da União apresentar as principais Diretrizes para a educação do país, o que era no momento profundamente necessário. Essa base normativa visou facilitar a elaboração de um planejamento mais completo. Evidentemente, a disputa política que seguiu por toda a década de 1990, sem dúvida alguma, atrasou a elaboração do planejamento.

O texto constitucional demonstra grande preocupação com a questão específica da escolarização em detrimento de um processo educativo mais abrangente. Todavia, falar em direito à educação implica falar em direito à educação escolar. O acesso à educação, à medida que reconhece a ampliação da educação básica, abrange a gestão democrática e contempla o direito dos trabalhadores da educação pública de se organizarem em sindicatos para mobilização social.

O trâmite da LDB desenvolveu-se entre conflitos de poder e sua aprovação ocorreu em um momento no qual o governo FHC mudou de interlocutores e o Instituto Herbert Levy passou atuar como representante da proposta do capital para a área educacional, encerrando, assim, o diálogo e a participação de setores organizados da área educacional, por meio das associações científicas e sindicais com a sociedade civil. Havia interesses pelo projeto da concepção da sociedade neoliberal, o projeto emanado da sociedade civil acaba “caindo por terra”, a luta de classes sucumbiu à vitoriosa elite política e entidades empresariais. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, o PNE se expressa:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Em sintonia com essas premissas, a nova LDB, em seu art. 87, institui a Década da Educação e estabelece ainda, no seu § 1º que a União, no prazo de um ano após a publicação da citada Lei, encaminhe ao Congresso Nacional o PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Os dispositivos constitucionais e legais, que definiriam a natureza do primeiro PNE do período de redemocratização, estavam, assim, postos à mesa.

O artigo mencionado da LDB, encontra-se em consonância com o estabelecido no art. 214, da CF/1988 e o alterado pela EC nº 59/2009. Sobre o impacto da LDB, Saviani (2007, p. 4) destaca exatamente o fortalecimento da ideia de PNE:

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem

atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.

Notadamente houve um grande movimento do conjunto dos profissionais da Educação Brasileira, em todos os níveis de ensino, com o objetivo de acompanhar, de forma propositiva, a formulação da política da Educação contida tanto na CF/1988 quanto no texto da LDB/1996. Essa organização revela os diferentes encontros realizados pelas entidades para discutir e formular as propostas do Plano Nacional de Educação oriundos da LDB. Aqui destacamos a I Conferência Brasileira de Educação em 1980; IV Conferência Brasileira de Educação em 1986; Fórum da Educação na Constituinte, em Defesa do Ensino Público e Gratuito em 1986; Fórum na Educação Pública na LDB, que em 1990, passa a dominar-se, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Tivemos a criação e realização do CONSED (Conselho de Secretários de Estado de Educação). I CONSED em 1996 e II CONSED em 1997, realizados em Belo Horizonte, MG e III CONSED em 1999, ocorrido em Porto Alegre, RS, que foram organizados pela ANPED, pelo CEDES e pela ANDE. Na construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil, conhecendo os antecedentes históricos, observamos que a noção de PNE esteve em disputa por todo o século XX. O que hoje parece se firmar como concepção básica de plano de educação é fruto da intervenção de variados atores sociais.

No governo de Collor de Mello (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “para a inserção do Brasil na nova ordem global” (FONSECA, 2013, p. 92) e o mercado passou a regular as relações humanas e, assim, todos os direitos dos cidadãos (tais como a saúde, a educação, a cultura, etc.). Assim, as políticas educacionais, nesse governo, foram marcadas por forte clientelismo, privatização e enfoques fragmentados (FONSECA, 2013, p. 92). Enquanto se debatia e se discutia a redemocratização e o novo paradigma sobre a gestão educacional, o governo Collor mantinha uma assessoria formada por políticos conservadores, inclusive no MEC, caracterizando, em matéria de política educacional, um período impregnado de muito discurso e pouca ação. Mesmo assim, algumas das intenções desse governo para o setor educacional foram expressas nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida, em 1990, pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo BIRD, conforme Miranda apud Peroni (2003, p. 94) tinha como objetivo “promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”. Assim, nessa conjuntura as políticas educacionais dos anos 90 foram formuladas, atendendo às indicações e respondendo às políticas de organismos internacionais. Enquanto em âmbito nacional a política passava por uma mudança de forças conservadoras, vitoriosas nas eleições de 1989 com Fernando Collor de Mello para o executivo, e com a renovação do Congresso Nacional, em 1990.

Em destaque o Programa Setorial de Ação do governo Fernando Collor na Área da Educação (1991 a 1995), elaborado em 1990, o qual se fundamentava na Constituição Federal de 1988 e a modernização do Brasil com sua inserção na ordem econômica internacional. Destaca Yanaguaita (2011, p. 04) que:

Já no Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991- 1995) a meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as idéias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação.

Com a reviravolta política, o presidente Fernando Collor de Mello perdeu o mandato por meio de impeachment, em 1992. Assumiu a presidência o vice-presidente Itamar Franco, com um perfil mais populista, pausando assim o projeto neoliberal que teve início com a eleição de Collor, o qual foi retomado no governo seguinte, de FHC, (PERONI, 2003). Com o governo de Itamar Franco, assumiu o Ministério da Educação em 1992, Murilo de Avelar Hingel, logo em seguida no início de 1993, participou da Conferência Internacional de Educação para Todos na China, quando percebeu que o Brasil não cumpriria os acordos estabelecidos em 1990, na Conferência de Jomtien. Durante a reunião ouviu a crítica de que o Brasil não tinha uma política educacional, o que contribuiu para o anúncio do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja elaboração iniciou-se logo após seu retorno da China. No final de 1993, a Unesco convocou o Brasil para a Conferência Internacional de Educação para Todos de Nova Délhi, na Índia. O Plano Decenal Brasileiro foi apresentado e bem aceito, tanto que o Brasil aceitou ser a sede de uma Conferência Internacional de Educação para Todos em 1994. O referido *Plano*, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sendo este o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria cumprir. Conforme Fonseca (2013, p. 93), “O planejamento educacional oscilou entre a construção de uma proposta nacional, liderada pelo próprio Ministério da Educação, e as recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos, oriundas da Conferência de Jomtien”.

Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Conforme Yanaguita (2011, p. 05), assevera:

Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Este Plano foi elaborado mais como protocolo para apresentação nacional, embora aprovado pelo governo Itamar Franco, não foi considerado o epicentro para as políticas e gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso, (DOURADO 2017, p. 36). Este Plano Decenal de Educação para Todos acabou sendo descartado em 1995, um dos motivos pode estar relacionado à sua abrangência basicamente para o ensino fundamental.

A partir de 1995, assumiu o governo federal FHC. Nesse governo, os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. “O objetivo era diminuir os custos da escola e reduzir a responsabilidade financeira da União” (FONSECA, 2013, p. 94). Verificase, no movimento dessas normas, a incorporação pelo MEC dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Desse modo, as diretrizes passam a ressaltar o financiamento e a avaliação como a base da reforma educacional, voltada para implementar mecanismos de controle de qualidade, com foco na definição de recursos dentro de critérios universalistas e explícitos.

A proposta desse governo se pautou no documento “Mãos à obra Brasil”, que expressava que a descentralização das decisões implicava uma revisão do papel das atribuições das esferas de governo, refletindo-se sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade. Ressalta Yanaguita (2011, p. 06): “Conforme este documento, caberia ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais.

Para isso deveriam ser reduzidas as responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios”.

Em conformidade com a proposta “Mãos à obra Brasil”, as diretrizes do Planejamento Político-estratégico (1995-1998) foram direcionadas ao ensino fundamental; à valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; à articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes e utilização de recursos políticos e financeiros para garantir a equidade e a eficiência do sistema; e à implantação de um canal de televisão via satélite, voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais.

Outrossim, neste documento as ideias neoliberais foram consideradas para a modificação da legislação educacional no governo de FHC como alterações nos dispositivos da CF/1988, considerados os obstáculos para a gestão democrática do sistema educacional (EC nº 14/1996, Lei nº 9.424/1996/FUNDEF). Um dos grandes momentos registrados em torno desse debate se caracteriza pelas disputas para elaboração de uma nova Lei que revelaria a nova posição da Política Educacional do país, a nova LDB, que possibilitasse às instituições a criação de novos cursos, programas de modalidades, com maior destaque entre as reformas. Era preciso que os instrumentos jurídicos fossem consolidados, bem como, enfatiza Yanaguita (2011, p. 06) “estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático; mudanças nas regulamentações de modo a garantir maior autonomia à escola; e ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC – Provão - e CAPES)”. As transformações foram necessárias para que o conjunto de reformas tivesse êxito.

No âmbito das políticas educacionais, a legislação vigente, a CF/1998, art. 214 e atual LDB, § 1º do art. 87, determina a elaboração do Plano Nacional de Educação. Este foi elaborado composto de duzentas e noventa e cinco metas, agrupadas em cinco prioridades. O PNE 2001-2010, foi sancionado e transformado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, como resultado de uma disputa envolvendo dois projetos de lei que rivalizaram o sentido do Plano e proporcionaram forte enfrentamento nos campos legislativos. A “Proposta da Sociedade Brasileira”, sendo seu subtítulo, fruto da construção coletiva de variadas organizações da sociedade civil e apresentada pela oposição ao governo, foi a primeira a dar abertura no Congresso. O segundo projeto sub intitula-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1998; CURY, 1998). Voltaremos a esse assunto adiante.

Nesse contexto, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil em 2003, apresentou o Plano Brasil de Todos, imprimindo um caráter mais democrático. Segundo

Fonseca (2013, p. 97): “o governo optou pela estabilidade e pelo equilíbrio fiscal, e expressou uma decisão conciliatória de articulação dos interesses públicos e privados”, iniciou a abertura de políticas consideráveis na área das desigualdades sociais. Essa iniciativa pode ser compreendida como programas que foram implantados no âmbito do modelo neoliberal em nosso país, permanecendo dentro de uma nova proposta de governo, que era proclamada com princípios democráticos, no campo educacional.

O planejamento estratégico foi realizado a partir de três propostas: o Compromisso todos pela Educação (CTE), o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), num ensejo breve, vejamos a maneira pela qual influenciaram a política educacional brasileira.

Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2009, p. 53)

Em 2007 é criado o Decreto-Lei nº 6.094, também conhecido como “Compromisso Todos pela Educação” (CTE), o qual estabelece 28 diretrizes para a melhoria da Qualidade da Educação Pública no Brasil (BRASIL, 2006). Para Santos (2013, p. 85), “são definidas 28 metas para a melhoria da educação brasileira, as quais definem o que será feito pelos municípios e pelo Governo federal em relação a esse compromisso, o PAR, por sua vez, define **como** isso será realizado”. Após a promulgação deste decreto, ao longo de diversas reuniões que envolveram Secretários de Educação e a Equipe Técnica do MEC, foi redigido um termo de compromisso no qual praticamente todos os municípios formalizaram sua adesão. Ao longo dos últimos anos, de formas diferentes, as principais políticas presentes no CTE, dentre as quais o PDE e o PAR, têm sido implementados de diferentes maneiras pelos governos municipais e pelas unidades escolares pertencentes às diversas redes estaduais e municipais do Brasil.

O PDE foi implementado em nosso país no final do século passado, por meio do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola), que se configurou como um Programa do MEC, de responsabilidade direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FUNDESCOLA¹⁴ foi proveniente de um acordo de financiamento firmado entre o MEC e o BM, com o objetivo de promover a realização de ações e projetos voltados para a

¹⁴ FUNDESCOLA é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. “Acordo de Participação” inicial, ou seja, do FUNDESCOLA I, teve início em 1997.

formação continuada dos professores, para a implantação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional e para a adequação dos prédios escolares.

Uma dessas medidas foi o arcabouço jurídico do PDE, que estabelece o objetivo de nivelar a educação brasileira com a dos países desenvolvidos até 2021 com previsão de medidas até 2010. Entre essas medidas, a criação de um índice para medir a qualidade do ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e duas medidas dirigidas à questão docente “Piso do Magistério” e “Formação”, e o “FUNDEB”, que incidem globalmente sobre a educação básica, atrelados às diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. O PDE foi lançado oficialmente no dia 24 de abril de 2007 e configura-se como um plano de organização das propostas que já vinham sendo implementadas, além de outras que passaram a ser inseridas no tocante à educação, tendo sempre o discurso da melhoria da qualidade do ensino como eixo principal de ação. O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” dá um forte destaque quando buscou redirecionar as relações no regime de colaboração entre a União e os Municípios, por meio da cooperação técnica e financeira.

O projeto do PDE foi implantado em meio ao não rompimento definitivo com a proposta neoliberal, pelo governo Lula, visto que a influência com a ideologia neoliberal está presente em ações, principalmente em políticas públicas em nosso país interferindo nas políticas educacionais. O PDE até hoje faz parte dos programas de governo implantados pelo MEC, assumindo a responsabilidade de transferir recursos diretamente para que a escola execute sua administração. Por mais de uma década, algumas configurações foram alteradas. Hoje, a avaliação do PDE é traduzida pelo IDEB, criado em 2007, e visa aferir a qualidade da educação, de cada escola e de cada rede de ensino, por meio de uma fórmula que leva em conta os resultados da Prova Brasil, aplicada anualmente, pelo MEC/Inep, e que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ensino médio a avaliação é feita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), adotado pela maioria das universidades como mecanismo de acesso ao ensino superior. Na educação superior a avaliação foi realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Assim:

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo,

como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. (BRASIL, 2007, p. 7)

O PDE, composto por programas e ações também com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, é operacionalizado, assim, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que prevê o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio da elaboração local do PAR. Através do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE e com a implementação de programas e ações no campo educacional e, em contrapartida, podem contar com dois aspectos: transferência de recursos e assessoria técnica da União.

Após a adesão, o ente federativo tem dois compromissos iniciais: pautam-se em um diagnóstico da situação na rede municipal e a elaboração do PAR, configurado como uma das ações que compõem o CTE, atrelado ao PDE. As dimensões do PAR envolvem: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. O principal objetivo do PAR, segundo os documentos oficiais, é o aprendizado do aluno e a maior eficiência no trabalho desenvolvido nas escolas, conforme as quatro dimensões, que se complementam e podem contribuir qualitativamente para a aprendizagem dos alunos. Objetivo esse que necessita de muito investimento, não só de recursos financeiros, mas técnico também, pois os profissionais precisam ser qualificados e valorizados para a realização de tal trabalho.

Além dessas quatro dimensões, outro fator importante do PAR refere-se a ser condição para o recebimento de recursos de transferências voluntárias do FNDE:

A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos Municípios, Estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR - instrumentos que são fundamentais para a melhoria do Ideb. (BRASIL, 2007, p. 1).

A exigência do PAR como pré-requisito para recebimento dos recursos tem elementos diretamente no planejamento das ações, de cada ente participativo município e/ou estado, afinal, por considerar melhor conhecer as suas próprias necessidades. Em conformidade com o momento atual do capitalismo, que potencializa a competição, mesmo a melhoria da qualidade da educação é considerada incremento da competitividade para os órgãos que têm o poder de decidir os rumos das nações. No Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” são estabelecidas 28 diretrizes desdobradas em ações que serão realizadas de forma “global e específica” nos níveis de ensino e incidirão diretamente na melhoria da qualidade do ensino. Ao analisar o documento do MEC denominado O Plano de Desenvolvimento da Educação:

razões, princípios e programas, que foi lançado em outubro de 2007, ressalta Saviani (2009, p. 24):

[...] ao definir como um dos eixos do Plano a “territorialidade”, elege o município como território privilegiado; e, no eixo da “responsabilização”, institui o PAR, visando responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com a eventual colaboração do estado em que se situa o município signatário do convênio.

Conforme se observa, a política educacional caminha rumo à descentralização das responsabilidades e compromisso com os resultados, atribuindo esses cargos aos entes federativos colaboradores, ao mesmo tempo centralização administrativa, financeira e pedagógica. Acrescenta Santos (2013, p. 89): “Com isso é possível perceber que o PAR é um elemento padronizador da realidade educacional, pois uniformiza o desenvolvimento das políticas educacionais locais”.

As primeiras pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento do PAR ressaltam algumas questões relacionadas ao papel de cada ente federado na sua execução, tal como destaca Ferreira (2013, p. 75):

As pesquisas sobre o PAR ressaltam uma diferenciada capacidade administrativa e financeira dos governos locais na elaboração e execução do planejamento. Além disso, a participação dos segmentos da comunidade e da escola é reduzida, devido à falta de informações e/ou às injunções decorrentes das relações de poder, que inibem o posicionamento autônomo desses atores.

Segundo essa perspectiva resumida, encontramos no prognóstico acrescido pela autora, ausência de participação efetiva, elemento centralizador no fenômeno; por ser sistêmico tem seu limite de caráter funcionalista; dificuldades para a manutenção dos sistemas, entre outras análises específicas. Não obstante, o fato de um instrumento de planejamento oferecer estratégias atualizadas, visando a eficácia e eficiência, combinar com mecanismos democráticos de participação dos segmentos da comunidade escolar não garante o alcance das finalidades, o qual não consegue se caracterizar como uma proposta política expressiva ao cotidiano institucional.

Saviani, ao analisar o PDE e seus planos e programas/ações retoma o sentido de “Plano”, no Manifesto dos Pioneiros, relatando a falta de “unidade de plano”, na Constituinte de 1934, que estabeleceu como competência da União “fixar o plano nacional da educação”. A primeira LDB, aprovada em 1961, incumbiu ao então Conselho Federal de Educação (CFE) a tarefa de elaborar o Plano de Educação, referente aos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior, abrangendo todos os níveis de ensino.

Essa característica está presente na Constituição atual com duração plurianual, com o objetivo de articular e desenvolver o ensino dos diferentes níveis e integrar as ações do poder público. Nos termos da atual LDB, o conteúdo abrangente do plano se refere aos níveis e modalidades de ensino. Para Saviani (2007, p. 1239), o PDE apresenta uma singularidade, como um programa de metas, direcionando o cumprimento de metas educacionais, e um desfalque nas estratégias para serem efetivadas, por não abranger termos específicos, como se apresentam a LDB e PNE. Nesse sentido o autor faz uma análise crítica:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

De acordo com o exposto, o PDE, assim, atende à noção de metas que se relacionam com o PNE entre uma e outra, deixando à margem a maioria delas. Ao que parece, o PDE foi formulado paralelamente ao PNE. Saviani questiona qual o sentido de um conjunto de 42 ações ser denominado de plano e confronta a estrutura do PNE com a do PDE, já que esse não constitui um plano, e sim um conjunto de ações. Assim, constata que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Nesse viés, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE, pois ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Outro aspecto que vem ao debate é que o PNE aprovado com nove vetos em janeiro de 2001, está em plena vigência desde o segundo mandato de FHC. Nesse limite do contraponto, o que era de se esperar que o plano fosse ativado com força total no mandato de Lula, já que foi seu partido o principal a encabeçar a elaboração do PNE. A primeira ação seria aprovar os vetos os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, e colocar o plano em ação, criando condições para materialização. “Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal” (SAVIANI, 2007, p. 1241). Esse entendimento de Saviani, é recolocado por Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 194): “Essas inúmeras ações podem levar o MEC a perder o foco do PDE, que é melhorar a qualidade do ensino”.

Em 2011, assume o mandato o governo Dilma Rousseff, dando prosseguimento à forma de governo de Lula, investindo em políticas sociais e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003, “O Governo Dilma deu continuidade à política educacional do Governo Lula efetuando alterações pontuais(...)” (SAVIANI, 2018, p. 300). A grande marca da presidente, em 2011, foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), lançado em maio e transformado em lei em outubro, Lei nº 12.513/2011, cuja finalidade foi a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira da União.

O PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelece um programa decenal para a educação no país, com a fixação de diretrizes e metas, além de estratégias para concretizá-las. O novo PNE não conseguiu, por exemplo, ser aprovado em 2011, como estabelece a legislação. O PNE foi elaborado em conjunto com a sociedade organizada em 2010, por meio de conferências municipais, estaduais e nacionais, (CONAEs), protocolado em dezembro de 2010 no Congresso Nacional. Durante a tramitação na Câmara dos Deputados, o governo entrou em um entrave: de um lado o governo não tinha previsão de elevar o investimento, por outro a lutas das categorias dos trabalhadores, que exigiam a elevação dos gastos com educação de 7% para 10% do PIB. Por causa das restrições fiscais, o Governo não aceitou de imediato o aumento da despesa. Ocorreu que terminou o ano sem a aprovação do PNE, que era prioridade do programa de governo da presidente Dilma. Nesse sentido, Saviani (2017, p. 74) assenta:

No entanto, um dado novo sobre a questão do financiamento emergiu na reta final da tramitação do PNE. Trata-se dos royalties do petróleo e, mais especificamente, dos rendimentos provenientes do pré-sal como fonte para que sejam atingidos os 10% do PIB destinados à educação.

O principal problema foi reduzir o plano ao debate em torno do percentual do PIB, em detrimento do aprofundamento de questões igualmente importantes e sérias para a educação brasileira. Ainda, Dourado (2017, p. 13) salienta que: “teve complexa tramitação”. As questões se estenderam em debate, por mais um período, e o resultado dos embates se deu com a aprovação do PNE 2014-2024, que constituiu um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, foi estruturado com 20 metas e estratégias. Outro aspecto observado se trata do PNE 2014-2024 não possuir lugar de destaque como o epicentro das políticas educacionais, apenas, de cooperação para tornar possíveis específicas diretrizes. O primeiro mandato de Dilma Rousseff encerrou no final de 2014 com o novo PNE já aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho do mesmo ano. No segundo mandato, em 2015, no entanto, quando se alimentou uma esperança de política educacional mais significativa, com a incorporação dos 10% do PIB para

educação, ocorreu o golpe de 2016, suprimindo, deste modo, a política educacional brasileira produzida ao longo dos últimos anos. Evidentemente não foi adiante, dado o impeachment ocorrido.

Neste estudo não vamos analisar todo o conjunto de políticas desenvolvidas pelos governos Lula e Dilma que poderiam ser entendidas como sociais. Durante o período 2003-2015, às políticas realizadas nesse campo sempre foram objeto de intensa discussão, tanto entre os especialistas como entre seus críticos, fossem eles posicionados à esquerda ou à direita. Outro ponto a constatar é a retomada do investimento na ampliação das universidades públicas, uma marca que diferencia Lula e Dilma dos governos civis anteriores, a abertura e o estímulo à ampliação do setor privado nos governos petistas são mais que meras linhas de continuidade em relação a esses governos.

O cenário ostenta maior complexidade, tendo em vista que o PNE é atinente à máquina administrativa e ao poder político, bem como as iniciativas e a capacidade de intervenção de setores organizados da sociedade desempenham um papel fundamental na implementação e sucesso do plano. Vale lembrar que o PNE apesar de manter a articulação histórica com os entes federativos e o cumprimento da legislação de suas metas e ações, por um lado, apresenta limites que podem interferir, tanto na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e por outro lado falta de efetiva participação da sociedade organizada nas definições da política educacional.

A capacidade das políticas educacionais deve responder a uma exigência de planejamento de integração e de cooperação entre os diversos atores sociais, pois um PNE ultrapassa um Plano Plurianual (PPA), ou seja, uma gestão governamental, mas como expressão social, política e normativa das lógicas da ação que pode promover o bem comum, uma sociedade bem educada, científica, humana e cultural.

Almejar a formação do cidadão exige planejamento sério e compromisso efetivo com o diálogo e o espírito participativo que envolve o social e o político. Desta forma, Cury (2013, p. 31-32) assegura:

Um plano de Estado é assim, um meio de unidade tanto social como política. Social, porque busca preencher com realizações as promessas e os valores que a educação encerra. Política, porque em países federativos há que haver um equilíbrio entre unidade nacional e diversidade regional. E um plano, especialmente em nosso país, que conta com a obrigatoriedade da vinculação de recursos para a educação, se impõe como medida racional para maximizá-los em vista de sua aplicação finalística.

A importância da incorporação do planejamento, por parte dos sistemas de educação e a categoria dos educadores, é de que o planejamento educacional é uma ferramenta básica para

desenvolvimento do trabalho estratégico, princípio da ação do Estado nas determinações das políticas públicas, esse conjunto de ações, com o objetivo de contribuir para a melhora da sociedade. Para tal realização, requer-se que seja colocado em ação a promoção do conhecimento e o envolvimento dos profissionais da educação, que não pode acontecer de forma espontaneísta, muito menos impositiva pelo Estado, determinada pelo poder político e econômico, uma vez que planejar políticas educacionais é sabidamente vital e complexo para realizar-se com base no acaso. Se a busca é pela formação do cidadão, o professor comprometido com essa formação precisa estar preparado para desempenhar sua profissionalidade. Ferreira (2013, p. 66) define o planejamento da seguinte forma:

O planejamento é a forma concreta de definição das ações e dos meios para seu alcance; ele se propõe a transformar ou consolidar uma determinada estrutura social e econômica. No planejamento há uma decisão política de controle social; o planejamento é uma forma histórica racional e especializada, que se desenvolve no processo social da modernidade.

O PNE é uma política educacional que traça um planejamento decenal e tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação. No site do MEC os planos de educação são definidos como documentos (políticas públicas), “com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou no país, no período de dez anos”¹⁵. Os planos devem contemplar a realidade nacional, estadual e municipal, razão pela qual se mostra de extrema importância o diagnóstico realizado. As diretrizes, metas e estratégias precisam ser definidas de modo a contemplar a melhoria da educação em face da realidade apresentada.

Por fim, há de se ter uma visão sistêmica dos Planos (PNE, PEE e PME), de forma que se apresentem de maneira articulada e com alinhamento, em razão do sistema federativo e do regime de colaboração estabelecido em lei, conforme o site De olho nos planos: “Abordam o conjunto do atendimento educacional existente em um território, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação”¹⁶.

Nas últimas décadas, sob os auspícios da modernização, as políticas educacionais têm se revelado por meio de enfrentamentos e desafios, com a expressão direcionada e orgânica da relação educação-economia, adquirindo novas características que se adaptam às necessidades para um projeto de desenvolvimento social. Nessa lógica, as políticas públicas seguiram os

¹⁵ <http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>. Acesso em 20/02/2020.

¹⁶ <http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>. Acesso em 20/02/2020.

contornos de constituir instrumentos de racionalidade e regulação apontada na avaliação institucional que se instalou nas dinâmicas educacionais de resultados da educação básica a superior.

O planejamento educacional exprime os condicionantes do Estado capitalista, cuja autonomia relativa, orientada por interesses de curto e de longo prazo, visa a aferição gerencial de resultados, atribuindo responsabilidade aos entes federativos, tal como propõe o planejamento na perspectiva positivista/neotecnicista, neoliberal. De acordo com Ferreira (2013, p. 73):

O planejamento estratégico, em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de forma racional e descentralizada. Os argumentos em favor da descentralização afirmavam sua característica inovadora, capaz de imprimir autonomia e transferência de poder das autoridades superiores para as autoridades locais.

Cabe reconhecer que o planejamento educacional, pelas indicações de Ferreira (2013), veio se constituindo com base sociais e políticas, financiado de maneira diversificada pelo epicentro dos planos, e que tinha como principal função a política educacional, que nem sempre foi conduzida por políticas participativas e estratégicas. No Brasil, historicamente, em consonância com o contexto do planejamento educacional, pretende-se subsidiar a reflexão desenvolvida, que tem o intuito de estimular os profissionais da educação a intervir no processo de valorização de sua profissionalização.

As mudanças no papel do Estado e das políticas educacionais nas últimas décadas do século XX e no século XXI, voltadas para a introdução de mecanismos de mercado na administração pública e no papel dos estados, têm trazido sérias implicações para a implementação de políticas de viés democrático e participativo tal como tem sido a materialização dos planos de educação, nos âmbitos federal, estadual e municipal, a partir do ano 2015. Os movimentos reformistas a partir dos anos 1990, na prática, tiveram “discursivamente” a finalidade de atender a uma demanda de universalização da educação e equalização social.

Na década seguinte, o país pode vivenciar um planejamento participativo na elaboração do PNE 2014-2024, que almeja uma educação de qualidade, visando atender aos anseios da sociedade contemporânea. A coesão dos profissionais, em torno de valores e finalidades comuns, deu organicidade e direção social à formulação do PNE, uma política social voltada para atender ao direito de todos à educação, básica à superior, com especial destaque para a valorização profissional, presentes ao menos em quatro metas do referido plano, desdobrando-se em metas e estratégias nos planos de educação de estados e municípios brasileiros.

4.2 O Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e a valorização docente

A construção do primeiro PNE pós-1988 entrou na pauta de discussões tão logo a LDB/1996 foi aprovada. Em fins da década de 1990, iniciou-se tal processo de embates políticos para que, em 2001, o Congresso transformasse na Lei nº 10.172, PNE 2001-2010.

As tendências em políticas educacionais influenciadas por reformas neoliberais no Brasil, especialmente a partir da LDB, são caracterizadas por contradições, conquistas e desafios, perspectivas que constituem um campo de disputas entre concepções divergentes e podem ser classificadas uma área do conhecimento considerada extremamente complexa. Nesse sentido, as políticas, influenciadas pelo fenômeno da globalização, são voltadas para atender as características mercadológicas, assim, o Estado reduz seu papel para com as políticas sociais, visando ações voltadas para o capital. Dourado (1999, p. 49), corrobora com este contexto: “tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”. Investir reduzidas doses às políticas sociais enfraquecem o Estado, que torna instável as desigualdades sociais, utilizam de investimentos com a política compensatória, racional custo benefício.

Portanto, uma definição de reforma do Estado, que ocorreu ao longo de um processo histórico e político, onde se viabiliza possibilidades de crescimento econômico para o país e desmonte de direitos sociais. A globalização impôs uma pressão ao Estado, de um lado proteger seus cidadãos, que precisam ser mais fortes para enfrentar o desafio, de outro lado se tornando também mais barato, mais eficiente na realização das suas tarefas para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais, que concorrem internacionalmente, como serviços de transporte e comunicações internacionais e de investimentos diretos. A globalização levou a um aumento do comércio mundial, que significou um aumento de competição internacional jamais pensado, e uma reorganização da produção, a nível mundial.

Numa acepção mais ampla, Estado envolve sociedade civil e política, “seus embates e os percursos históricos, tendo por marco as condições objetivas em que se efetivam a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem seu cotidiano” (DOURADO, 2010, p. 679). Dessa forma, políticas públicas podem ser compreendidas como sendo um conjunto de princípios, critérios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução dos problemas nacionais.

Como uma direção para as discussões recentes sobre políticas públicas e planos de educação, Cury (2011, p. 06) descreve a ideia de plano de Estado que é, segundo ele:

[...] um instrumento político cuja finalidade é ser um guia na tarefa de cumprir determinados objetivos dentro de uma metodologia tida como a mais pertinente para a política almejada. Um plano atende tanto a princípios quanto a regras dentro de uma determinada normatividade jurídica. Pressupõe um esforço consciente e contextualizado de metas cujo sucesso exige o conhecimento sistemático de limites, possibilidades e recursos.

O MEC divulgou no final do primeiro semestre de 1997 um documento denominado “Plano Nacional de Educação”, como suporte para elaboração do plano que considerava desejável, um amplo processo de consultas e debates pela sociedade civil. No entanto, nesse período ocorreram duas propostas, uma proposta do executivo que apresentou seu PNE como continuidade do Plano Decenal de 1993. O plano do Ministério, que foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e teve apenas colaboração de alguns conselhos privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI 2012). Esse projeto deu entrada na Câmara dos Deputados em 12 de fevereiro de 1998, (SAVIANI, 1998; CURY, 1998). A proposta do PNE indicava diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1998 havia inúmeras pressões principalmente do movimento “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” para que o governo criasse e efetivasse um Plano.

Por sua vez, a sociedade civil organizada, reunida em assembleia de encerramento do Congresso Nacional da Educação (II Coned), realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1997, apresentou a proposta conhecida como PNE da Sociedade Brasileira. A entrada no Congresso Nacional do PNE se deu dia 10 de fevereiro de 1998, com dois dias de antecedência ao anterior. “O Plano Nacional de Educação pretendia resgatar o método democrático de participação da sociedade na criação de leis no país, em colaboração com seus representantes parlamentares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI). O PNE foi constituído pela participação da sociedade civil - por meio de entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, de âmbito nacional e local - e cooperação de parte do corpo político. A cooperação da sociedade na elaboração da proposta do PNE é pontuada por Aguiar (2010, p.710):

Por sua vez, os setores organizados da sociedade civil – entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores –, após a promulgação da LDB, promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), além de inúmeros seminários, debates e encontros em todo o país, dos quais resultou uma proposta para o PNE. Nessa mobilização, teve papel de destaque o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

As duas propostas foram discutidas substancialmente e votadas nas casas legislativas do Congresso Nacional, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Considerada pela data de entrada, o projeto da sociedade brasileira teve preferência na discussão, e o projeto do MEC/Inep teve que entrar com apêndice na discussão do primeiro. Desde o início, a implantação e desenvolvimento deste Plano foi marcado por lutas entre projetos, fato este justificado pela existência do que na época foi chamado de dois PNEs: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Dourado (2010) explica que ambos tinham prioridades diferentes no que se refere à abrangência, o financiamento e a gestão das políticas. Após longas discussões ocorridas na época da tramitação, o projeto desenvolvido pela Sociedade Brasileira foi aprovado. Embora sua aceitação considerou ajustes que foram enviados “pela proposta do Executivo Federal” (DOURADO, 2010, p 684). Vencendo a proposta popular, foi aprovado o primeiro PNE 2001-2010, em 9 de janeiro de 2001, pelo então presidente FHC, sancionada com vetos, a Lei nº 10.172, com vigência para dez anos, traçando diretrizes e metas para educação em nosso país com intuito de que fossem cumpridas até o fim desse prazo.

Por outro lado, o governo de FHC, situado em uma década que marca o início das orientações neoliberais no Brasil, sancionou o PNE com base em um receituário neoliberal, por demonstrar uma arena de disputa e incentivo ao privatismo.

Desde sua iniciante construção, o PNE 2001-2010 apresentava concepções distintas de sociedade, trabalho, educação e formação humana, por parte dos setores envolvidos em sua formulação. Por essa razão,

O texto final aprovado traz as marcas dos embates ocorridos ao longo da tramitação da proposta, que se manifestam, especialmente, quando se trata da aplicação de recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu restrições mediante os nove vetos presidenciais. (AGUIAR, 2010, p. 712)

Além de sugestões para elaboração de um Plano, as propostas estavam carregadas de interesses das duas classes que existiam no país, cada uma em defesa de suas prioridades. O embate relatado no histórico do primeiro PNE pode ser atribuído às divergências que o país sofria no momento de sua implantação, ou seja, uma sociedade capitalista fundamentalmente marcada pela contradição, e um contexto local, no que diz respeito às correlações de forças movidas no Brasil. Se um grupo estava a favor da manutenção dos interesses da classe dominante, o outro focava nos objetivos da educação igualitária e como prioridade. Neste segundo grupo pode-se destacar o papel que a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) desenvolveu no período de inserção do PNE 2001-2010. Nesse viés,

a Anped, envolta no processo de elaboração do PNE, fundamentou críticas à proposta, visto que não contemplava a compreensão de Sistema Nacional de Educação, e também havia um demasiado repasse de responsabilidades para as esferas municipais e estaduais, diminuindo o papel da União (AGUIAR, 2010). Historicizando ainda sobre a elaboração desse plano, é preciso compreender que,

É oportuno considerar, também, que o processo de elaboração do PNE teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições sócio-políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas. (AGUIAR, 2010, p. 712)

Então, o pano de fundo para a constituição dessa Lei foi a institucionalização de uma educação escolar sob a ótica do capital. Além disso, Dourado (2010) afirma que a aprovação do PNE foi resultado da hegemonia das orientações governamentais em curso, em que o Governo FHC visava ao processo de reforma da educação nacional, baseada nas políticas focalizadas com orientações eminentemente neoliberais.

Em síntese, o PNE 2001-2010 teve como objetivos:

- 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, incluindo princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 14)

Na descrição das ações neste PNE foram dispostas duzentas e noventa e cinco metas gerais para o conjunto do Estado, onde era preciso que estas fossem desdobradas de acordo com cada especificidade local e definição de estratégias adequadas a cada situação, bem como a elaboração dos planos que atendessem às demandas particulares. O PNE estabelece em seu art. 2º que: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (Brasil, 2001). Assim, os estados (PEE), municípios (PME) e o Distrito Federal deveriam elaborar seus respectivos Planos com base e em consonância com PNE, conforme suas realidades, objetivando um planejamento da educação brasileira, no sentimento do cumprimento das metas e estratégias, em conformidade com o diagnóstico de dados de acompanhamento da educação.

A lei nº 10.172/2001 sendo visualizada na íntegra descreve ainda os pressupostos deste PNE diante das demandas brasileiras. O que se tinha na época de sua elaboração era um país com dificuldade de acesso à educação tanto básica como superior, número elevado de analfabetos, entre outras dificuldades. A estruturação do documento deu-se em três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza” (AGUIAR, 2010, p. 710).

Em relação à sua estrutura, continha prioridades, objetivos e metas referentes aos níveis e modalidades de ensino e educação, ao magistério da educação básica, no que diz respeito à formação dos professores e à valorização do magistério, ao financiamento e gestão e ainda estabelecia mecanismos de acompanhamento e avaliação do Plano.

Dourado (2010) alerta para as diferentes finalidades que o PNE teve, considerando o momento histórico que o Brasil vivenciava. Suas metas e diretrizes não se encontravam articuladas e o cumprimento das mesmas não era preocupação. Além disso, embora tenha sido uma proposta da sociedade civil, o mesmo não atendia os interesses por ela defendidos, o que sugere que não foi elaborado com o intuito de ser uma política de Estado, mas sim resultado de manobras do governo durante sua tramitação. A proposta era reunir um plano que se constituísse com a “sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar em uma discussão articulada em prol da construção de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado” (BRASIL, 2009, p. 4). Pretendia-se uma mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos setores sociais, tanto na implantação como no monitoramento e avaliação.

No entanto, não houve muito envolvimento da sociedade na construção do Plano, por diversos segmentos. Seguindo orientações da Constituição e da LDB, o plano previa, em seus desdobramentos, ser executado em corresponsabilidade com todos os entes federados.

Ao perceber uma distância entre a lei vigente e sua efetividade e nem um esforço governamental por entes federativos, não foi possível aplicar as metas propostas por parte dos sujeitos envolvidos. Com o prazo expirado em 2010, este PNE deixou a desejar em diferentes aspectos, nos limites a necessidade de uma coordenação nacional de ações para a efetivação de suas metas, e não se efetivou a necessária destinação de recursos que favorecessem a concepção dos objetivos, nem mesmo daqueles constantes do texto aprovado pelo Congresso e a sociedade se esquivou de sua avaliação em exercício de produção avaliativo. Ao estruturar o novo modelo institucional cooperativo e os mecanismos de participação social que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões Cury (2009, p. 24) elucida, “Por isso mesmo, a

cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e, mesmo, de decisão”.

Com o encerramento do Plano em 2010, apesar de a lei que aprovou o PNE ter determinado, em seu art. 5º que os Planos Plurianuais (PPAs) da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios deveriam ser elaborados para implementar as metas constantes dos Planos, a esmagadora maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos, nem punição para quem descumprisse as ações previstas por ele, ficando a implementação do Plano sem efetivação. De fato, sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais. Nesse patamar, se compreende o motivo dos embates no quesito financeiro, o qual o presidente vetou nove metas ao aprovar o Plano. É justamente sobre esse aspecto o fato que “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2017, p. 67).

A União também não ajudou, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do PIB a ser aplicado em educação foi vetado pelo então presidente FHC. Posteriormente, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando o assunto deveria ser retomado, o veto não foi discutido (SAVIANI, 2007). Levando em consideração os limitados recursos financeiros, o PNE foi transformado em um Plano sem capacidade financeira de se efetivar.

No documento “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 Políticas, Programas e Ações do Governo Federal “realizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, até o primeiro trimestre de 2006, a grande maioria dos estados e cerca de 70% dos municípios brasileiros ainda não haviam elaborado os seus planos decenais de educação. Dourado (2010, p. 682) analisa o não cumprimento do Plano.

O PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e que não se configurava como política de Estado, mas era resultante de manobras governamentais no seu processo

Assim, ainda de acordo com argumentos de Saviani (2017), é compreensível as contradições em torno das medidas incorporadas ao Plano, principalmente a questão de financiamento. Analisando esse aspecto, fica difícil o cumprimento de um Plano com dificuldades de assegurar a questão de financiamento, pois são muitas as metas que precisam

de investimentos e de ampliação desses recursos pela União, vê-se como possibilidade o governo evitar os investimentos em educação diante dos vetos.

Somente um novo plano poderia tentar sanar problemas afeitos à elaboração do PNE de 2001, que desrespeitou a vontade da sociedade ao aprová-lo com vetos, ou seja, um projeto natimorto e as metas não cumpridas do referido plano. Nesse contexto, apresentamos os objetivos, metas e estratégias voltadas à valorização docente, objeto deste estudo.

Com relação às diretrizes do PNE, as quais foram previstas de acordo com os níveis de ensino, sendo que para cada área foram planejados objetivos específicos, em tópicos distintos, há objetivos e metas para formação dos professores e valorização do magistério, para o financiamento e a gestão da Educação Básica, e para o acompanhamento e a avaliação do próprio plano. Devido ao objeto deste estudo ser a valorização dos profissionais do magistério descrevemos somente ao que a ele está relacionado, a fim de delimitar a exposição.

Neste primeiro Plano são estabelecidos 28 objetivos e metas para o Magistério da Educação Básica, constantes no tópico dez “Da Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, dos quais destacamos:

Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei.

Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

As estratégias são voltadas para formação inicial e continuada, remuneração salarial e estabelece prazos para o seu cumprimento. Observa-se que as metas definidas no PNE apontavam para um grande impacto no quadro geral da valorização, com repercussões em outros segmentos do setor educacional. Para Aguiar (2010, p. 714): “A implementação de tais metas, portanto, exigiria expressivo investimento financeiro e mudanças na gestão de sistemas”. O PNE foi considerado, por especialistas, extenso e expressava longas metas e estratégias, apresentava uma desconexão de ações. Ocorreu que as políticas de investimento financeiro e planejamento na área de formação e valorização, para concretude das ações, não atendeu em nível proposto, atingindo uma porcentagem considerada insatisfatória. Na análise de Aguiar (2010, p. 717), entre as dificuldades para atingir as metas do PNE se impõe:

De fato, ao longo do processo de implementação do PNE, ainda foram mantidos limites históricos no tocante à efetivação da articulação da União com os demais entes federados, em especial com os municípios, responsáveis, em última instância, pelo cumprimento de suas metas e objetivos.

O PNE expressava o reconhecimento da educação como um direito de cidadania e os objetivos e metas refletiam as prioridades estabelecidas pelos entes federados. Observa-se que as metas definidas no PNE apontavam para um grande impacto no quadro geral das matrículas, com repercussões em outros segmentos do setor educacional. O desafio apontado nessas metas seria o de “alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (INEP, 2004, p. 43).

No PNE, Lei nº 10.172/2001, o tópico dez apresenta Formação dos Professores e Valorização do Magistério:

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada”. (BRASIL, p. 109, 2001)

Portanto, estabelecer políticas de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas ao fortalecimento, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional.

Este primeiro PNE 2001-2010, pouco implementado e não determinada incumbência de monitoramento e acompanhamento das metas e estratégias, com a ausência de financiamentos para atender a efetivação das metas com: universalização do ensino, ampliação de matrículas nas creches e pré-escolas, matrícula e permanência no ensino fundamental e médio, políticas de valorização e formação docente, incentivo ao ensino superior, investimentos na infraestrutura, aspectos relevantes para melhoria do ensino e aprendizagem, considerado pouca concretude de ações. Para Aguiar (2010, 717): “Avaliações e estudos realizados por órgãos governamentais e estudiosos da área sobre a implementação do PNE trazem elementos que permitem reconhecer o caminho percorrido e o tanto de percurso a cumprir para alcançar os padrões educacionais estabelecidos na década passada”.

Com base num cenário de pouca efetividade do PNE, Dourado destaca, por exemplo, que o PNE não se fortaleceu como epicentro das políticas educacionais no governo Lula, em suma direcionaram para outras políticas efetivadas que tiveram suas contribuições para atingir as metas do PNE, as quais cabe transcrever de forma que englobam tais mudanças:

Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, *campi* e cursos, e paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. (DOURADO, 2010, p. 689-690)

No entanto, é preciso frisar que, para Saviani (2017) e Dourado (2010), essas mudanças não representam propriamente a concepção da política que potencializada em alterações no objetivo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políticas eventualmente propostas naquele Plano.

Em relação à formação e valorização do magistério, pode-se considerar que o PNE emerge no contexto da reforma da educação brasileira, em especial da reestruturação da formação dos professores que se configura a partir de 1995, com a reforma do Estado, e que se consolida com a LDB. Esta reforma altera a estrutura legal, as diretrizes e bases do modelo instaurado com a reforma de formação de 1968. Neste contexto, a LDB favorece as mudanças na organização e formação desses profissionais, no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho profissional, com amplas repercussões na formação e campo de atuação, de uma identidade profissional, que foram complementadas com a Resolução nº 3/97, art. 2º.

De acordo com Dourado (2009, p. 23), perante os problemas encontrados na “coerência e coesão do documento”, o MEC reconhecia lacunas do PNE, entre as quais aquelas relacionadas ao monitoramento das metas. Encontra-se dificuldade de se obter indicadores para seu acompanhamento, considerando:

[...] que na formulação do Plano não houve a definição de indicadores para o monitoramento das metas, é imperioso destacar, nesse processo avaliativo, o esforço do Inep para superar essa fragilidade do PNE, criando e revisando cada um dos indicadores, avaliando-os e consolidando-os tecnicamente.

O que se pôde concluir é que muitas metas tinham “uma formulação bastante genérica, constituindo mais uma diretriz geral para as políticas educacionais do que um alvo preciso a ser avaliado” (DOURADO, 2009, p. 23). Desta forma, houve pressão para que a constituição do próximo PNE fosse melhor formulada, e principalmente durante sua vigência não fosse “ignorado formalmente”. O PNE 2001-2010 não atingiu as metas propostas como pretendido.

No PNE 2001-2010, aliás, formação de professores e valorização do magistério, objeto do tópico 10, eram apresentadas como prioridades, com ênfase na formação inicial e continuada de professores e na valorização definida como “garantia das condições adequadas de trabalho”. Esta abrange não somente salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas também dimensões condicionantes da qualidade da ação docente tais como tempo para estudo e preparação de aulas, aspectos gestados no debate social e acadêmico das décadas precedentes, e que no texto da Lei nº 10.172/2001 se tornam conteúdo das diretrizes para a efetivação de ambas facetas – formação e valorização.

Diante de uma análise podemos dizer que a valorização profissional é um ponto de referência para a melhoria da qualidade de ensino. Para assegurar isso, são fundamentais as implementações da legislação em vigor, o seu monitoramento e avaliação, para assim atingir e fortalecer as metas propostas.

A efetividade do processo de ensino e de aprendizagem implica em garantir o acesso dos educandos à escola e, sobretudo, sua permanência e sucesso no processo educativo, propiciando condições favoráveis para o fortalecimento de sua identidade como sujeito do conhecimento.

Na avaliação final do PNE, Cury (2013, p. 26) destaca:

A escritura polêmica do Plano Nacional de Educação da Lei n.º 10.172/2001, ainda que com metas significativas, não passou de um horizonte distante. Um plano sem recursos adequados para amplitude das metas propostas tornou-se mais um rol de intenções proclamadas.

As metas colocadas foram consideradas abrangentes e pouco quantificáveis, porém, de extrema importância para a implantação de projetos e/ou programas que visem trabalhar dentro da educação básica. As implementações de ações para concretização de prioridades selecionadas foram minimizadas, principalmente pelo fato de não ter verba determinada e indefinição do papel da União em cumprir com a execução do Plano. Cabe mencionar, que uma porcentagem significativa dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos para atingir as metas e tão pouco houve punição para quem descumprisse as ações previstas pela lei. O PNE estabelece os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos entes federativos, que precisam criar planos de ação.

As consequências dentro do cenário de planejamento educacional refletiram na elaboração do PNE 2014-2024, o que levou as entidades ligadas à Educação defenderem que haja uma definição concisa da origem do financiamento e da área em que devem ser investidas. Pois bem, uma das áreas importantes é a luta por uma Educação pública de qualidade, como direito social básico, cuja construção do novo PNE pode colaborar. Nesse aspecto, corrobora

Aguiar (2010, p. 721): “O grande desafio que se apresenta, atualmente, à sociedade brasileira, no que diz respeito à educação, é a qualidade”. É o futuro da educação que pode ser melhorado em um sentido mais amplo, intelectual e democrático.

O prazo do plano foi encerrado em 2010, e já em 2009 a Conferência Nacional de Educação (CONAE) era efetuada, no entanto a previsão era que ao término de um plano tivesse a iniciativa de outro. Isto porque na CONAE se estabelecia uma trajetória de construção do PNE que iria envolver intensamente movimentos e setores organizados da educação, parlamentares, entes governamentais e sociedade em geral. Com o avançar do projeto que constituiria o Plano, estes mesmos atores, mobilizados em função das bandeiras de luta do movimento educacional, marcaram presença no debate desenvolvido no Legislativo. A CONAE teve ainda, como função, proporcionar justamente um Documento Referência ou de Diretrizes socialmente referenciadas, que se imbuíam de intensa legitimidade, inclusive simbolicamente, posto que construídas através de ampla participação da sociedade. Tal aliança, entre sociedade civil e sociedade política era considerada fundamental para que o PNE se tornasse uma política de Estado. Já destacamos que a tendência aparece como conteúdo reivindicativo no histórico de lutas dos educadores e movimentos sociais nas discussões sobre o PNE no fim dos anos de 1990.

No que se refere ao novo PNE, que inicialmente contemplava os anos de 2011 a 2020, seu projeto de lei foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, aprovado e sancionado pela Presidente Dilma Rousseff, somente em 2014.

4.3 O Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 e a valorização docente

A discussão, aprovação e promulgação do atual PNE se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como desenvolvimentista e propondo trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticularam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo atual.

Este item tem por finalidade apresentar o processo de elaboração do PNE, por meio da CONAE 2010, a tramitação nas duas casas do Congresso Nacional e sua trajetória após a aprovação e sanção da Presidente Dilma Rousseff, em 2014. Destacamos as metas relacionadas à valorização dos Profissionais do Magistério no plano e o aceno para a elaboração de políticas

de valorização em estados e municípios brasileiros, neste aspecto principalmente a aprovação do Plano que está em vigência entre 2014 a 2024.

A finalização do PNE com vigência até 2010 exigia que um novo planejamento fosse realizado para o decênio que iniciaria em 2011. A CONAE de 2010 teve esse intuito, entre suas pautas, estava a elaboração do novo Plano que entrasse em vigor a partir da finalização do anterior (OLIVEIRA, 2010). Devido à demora no processo de tramitação, a aprovação do PNE, Lei nº 13.005 só foi sancionada em 2014.

Após prescrito o primeiro Plano, iniciou-se um processo de organização de conferências, municipais e estaduais, preparatórios à CONAE de 2010, realizada em Brasília-DF, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Tendo como tema central "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o "Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação" a CONAE foi organizada em função de eixos temáticos de discussão, a saber: I- Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II- Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; III- Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; IV- Formação e valorização dos trabalhadores em educação; V- Financiamento da educação e controle social; VI- Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Havia um documento referência que trazia uma análise do contexto da educação brasileira, em cada um dos citados eixos. O que permitiu que o campo da educação vivenciasse uma experiência política de participação no âmbito nacional com a CONAE 2010, sendo fio condutor na articulação do PNE. Desse modo desenvolveu-se o processo de elaboração do novo PNE, tramitando o Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010. Por outro lado, esse Projeto gerou intenso debate e mobilização dos segmentos da sociedade entre os anos de 2009 a 2014, ou seja, até a aprovação.

A primeira fase de tramitação do PNE na Câmara dos Deputados, foi considerada exitosa por entidades educacionais e movimentos sociais, pelas conquistas significativas e articulações políticas e negociações nos bastidores. No entanto, a morosidade no processo de tramitação produziu consideráveis críticas relacionadas à falta de prioridade e sentido de urgência nas discussões sobre o Plano. Por outro lado, o processo legislativo tem todas as suas etapas que necessitam ser respeitadas e implica em apreciação nas duas Casas (Câmara e Senado Federal), análise de constitucionalidade, apensação de propostas, emendas dos parlamentares ao projeto original, emendas ao substitutivos, encaminhamento de votação, destaque, votação, apreciação de vetos, além das iniciativas extras como os seminários temáticos e eventos envolvendo as discussões do PNE. Cada etapa é apreciada em tempo agendado. Assim, o trâmite constitui possível espaço para as negociações e proporciona um

amplo debate, em torno das ideias em disputa, com os movimentos da sociedade na construção do Plano.

Após o longo processo de alterações pelo qual passou o projeto de Lei nº 8.035/10, enviado pelo Executivo à Câmara dos Deputados, outra etapa ao Senado Federal, em outubro de 2012, já como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012, a proposta do PNE será objeto de embates e disputas. Em síntese, isto significou que o Projeto de Lei esteve sob a influência de diversos parlamentares, os quais uma parte notável tinha pouco contato com o tema e os desafios do campo educacional. Ao final, este processo durou cerca de catorze meses, e produziu um substitutivo com aspectos diferentes daquele proclamado pelos movimentos em defesa da educação pública, mas mesmo assim pode ser considerado um avanço conquistado na política educacional. No entanto, os traços conservadores permeiam o novo PNE.

Este documento é mais sucinto, e quantificável por estatísticas, podendo facilitar a sua execução e fiscalização. Tal fato também permite que ele seja discutido nas escolas, aumentando as chances de seus objetivos serem, de fato, compreendidos e também alcançados. Conforme Dourado (2017, p. 19):

Ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade histórica de efetiva mobilização e participação da sociedade civil e política no monitoramento, avaliação e materialização do novo PNE (2014-2024), a fim de que este plano se constitua em efetiva política de Estado para a educação.

Durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da CONAE. No dia 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE.

Entre 28 de março e 1º de abril de 2010, foi realizada a CONAE, tendo como pontos centrais das discussões a avaliação do PNE, que se encontrava em vigor e a elaboração de proposições para a construção de um novo Plano Nacional de Educação, que deveria atender ao período de 2011-2020. Nessa perspectiva, a CONAE, constituiu-se, portanto,

[...] em espaço de discussão da educação brasileira, articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado. (CONAE, 2010, p. 12).

Em termos históricos, é praticamente consensual que a noção de plano de educação, relacionada à ideia de organização de um sistema de educação nacional, fez-se notar pela primeira vez no Brasil do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, inaugurando reflexões que se estendem até os dias atuais sobre a formulação e implantação de políticas

públicas que se insiram em um quadro de maior racionalidade e sistematização, de modo a superar ações tendenciosamente experimentais, intuitivas, fragmentadas ou desarticuladas. Para Cury (1998, p. 164),

[...] um plano pode ser considerado [...] um programa de realizações para ser cumprido e executado em um certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios, inclusive pecuniários, necessários para a implementação adequada.

O segundo e vigente PNE 2014-2024, contou, em comparação com o Plano anterior, com maior participação social, isto é, com maior mobilização da sociedade civil organizada no seu processo de elaboração e aprovação. Esse processo possibilitou aumentar a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional. Na análise de Dourado (2014, p. 231), “o PNE foi um avanço, mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado”. Nessa perspectiva, para Saviani (2014, p. 231), “o atual PNE avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores”.

O amplo e democrático processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com a aprovação do plano pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial deste PNE, que constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Nesse sentido Dourado, enfatiza;

Importante ressaltar o papel da Conae 2010 nesse processo de discussão e elaboração do plano, inclusive nas questões atinentes ao financiamento, ao defender, em seu documento final, 10% do PIB para a educação nacional. O projeto recebeu quase três mil emendas em sua fase de tramitação na Câmara e inúmeras outras no Senado Federal. A participação das entidades do campo educacional foi fundamental nesse processo, destacando-se a efetiva participação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), do CNE, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do FNE, entre outros importantes interlocutores, cuja atuação foi emblemática na tramitação do Plano, apresentação de emendas, mobilizações, manifestações, elaboração de documentos e notas públicas. (DOURADO, 2016, p. 20-21)

O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, sem nenhum veto e publicado no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, após três anos e meio de tramitação no Congresso Nacional. Havia duas importantes solicitações de vetos feitas por entidades que atuavam no setor

educacional, que reivindicavam: destinação de parte dos 10% do PIB para programas desenvolvidos em parceria com entidades do Terceiro Setor, e outro pertinente à bonificação às escolas que melhorassem o IDEB, a Presidenta sancionou a lei sem atender aos pedidos.

O novo Plano tem características que o tornam diferente e apresenta as lutas por democratização do País, presentes na CF/1988, exhibe as marcas deste momento particular da formação social brasileira, de melhorias nas áreas econômica e social, portanto de rupturas, mas, também de continuidades com o passado recente. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento e por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração. Conforme assinala Dourado (2016, p. 19-20):

É fundamental identificar e analisar esse quadro histórico – cuja centralidade vem se traduzindo pelas políticas e ações de governo, em detrimento de políticas de Estado, e cujas lógicas e dinâmicas de planejamento, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para se avançar na construção coletiva e efetivação de políticas de Estado –, sobretudo se consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do PNE 2014- 2024, aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13.005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional. O esforço do estado brasileiro consiste, portanto, em garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais.

Temos o novo PNE 2014-2024, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade. O PNE traduz a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada considerando o pensamento, as reivindicações e os anseios da sociedade, e ainda prevê a elaboração e a revisão dos planos municipais e estaduais de educação a partir de amplos processos participativos. Para Dourado (2017, p. 176),

A defesa da centralidade não negligencia ou desconhece limites na formulação do PNE, mas tem por eixo o esforço realizado, por meio de ampla participação da sociedade civil e política, em direção a um Plano de Estado para a educação brasileira, visando à garantia do direito à educação para todos/as.

O novo PNE traz à vista novos desafios ao planejamento educacional no Brasil, a começar pela determinação de que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação. O art. 8º estabelece que os entes federativos terão o prazo de um ano para elaborar os respectivos planos de educação a partir da data de publicação do PNE.

A Lei nº 13.005/2014 traz onze artigos intermediários pertencentes ao Anexo da Lei, de modo geral, que institui o plano exatamente dito, composto de 20 metas e 170 estratégias. Com efeito de análise, Saviani assenta que essa é uma versão mais enxuta do plano, é apenas

aparente, uma vez que as vinte metas se desdobraram em estratégias que atuam como submetas específicas em relação às vinte metas de caráter geral, segundo Saviani (2017, p. 69): “Mas essa observação é igualmente apenas aparente, pois no plano anterior nós também tínhamos o foco posto nos grandes setores da educação que, ao fim e ao cabo, correspondem às vinte metas gerais do projeto do novo PNE”. O PNE ressalta a necessidade do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social para acompanhar sistematicamente o cumprimento das metas. Elucida no art. 5º “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Lei nº 13.005/2014), referenciando-nos às considerações de Dourado (2017, p. 18): “[...] é fundamental lançar luz nos esforços múltiplos de monitoramento e avaliação do PNE, oriundos das instâncias com responsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e políticas em curso após a aprovação do PNE”.

O PNE apresenta uma proposta de avaliação que implica a discussão, definição objetiva de compromissos e responsabilidades dos entes federados, (DOURADO, 2017), onde serão expostos os indicadores educacionais relativos às metas, e serão objeto de envolvimento de diversas instâncias do poder público. Na sequência, o mesmo autor ressalta: “O efetivo monitoramento e avaliação dos planos decenais é fundamental para garantia de maior organicidade entre os planos, as políticas, os sistemas e as instituições” (DOURADO, 2017, p.16). Neste contexto, Costa (2016, p. 56) ainda argumenta:

A efetivação do novo PNE exige outras etapas de mobilizações não menos importantes. São inquestionavelmente importantes nesse processo a capacidade e sensibilidade política, o conhecimento técnico de agentes políticos governamentais e a participação popular, inclusive no sentido de assegurar formas de controle social para acompanhar o cumprimento das metas e estratégias previstas, em especial aquelas relacionadas à destinação de recursos para o setor privado.

Ainda tratando da Lei nº 13.005/2014, o art. 11 prevê o monitoramento e avaliação do PNE e a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e Municípios, com o objetivo de acompanhar como uma fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e direcionamento das políticas públicas desse nível de ensino, (DOURADO, 2017). E a cada dois anos constituir relatórios dos resultados alcançados dentro do Plano, disponibilizando para a sociedade. O caderno de orientações “Planejando as Próximas Décadas” endossa a amplitude e os desafios do novo plano:

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País.

Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014, p. 09)

Vale lembrar que o PNE 2014-2024 é decenal, uma política de planejamento. O Estado Nacional ainda carece da firme adesão da sociedade civil e política na concepção, organização e implementação do Plano, em que pese ser uma política de Estado. Por outro lado, reconhece-se que nas mudanças de governos, a política educacional traduzida em um plano de educação encontra complexidade de articulações no processo das políticas, tendo em vista que nem sempre seus desdobramentos supõem acordos inerentes a interesses em seus múltiplos atores, em contextos políticos muitas vezes adversos, bem como por abranger dimensões políticas e ideológicas, o que leva ao replanejamento e a criação de novos instrumentos de execução do plano.

A materialização do PNE demanda recursos financeiros, participação e controle social na aplicação de recursos públicos, no monitoramento e na avaliação, de modo que a sociedade possa pressionar por uma educação pública com qualidade social.

O PNE integra um conjunto de metas, exatamente 20 (vinte) e cada uma compõe suas estratégias, dando seguimento com a implementação de muitas ações do plano precedente e permeia diversas vertentes e modalidades como o quadro que organizamos.

Quadro 3 - PNE e organização das 20 metas, contemplando as modalidades de ensino e abrangência por grupos de metas

Abrangência	Grupo	Meta	Modalidades
Universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e oportunidades educacionais	I	1	Ensino Infantil
		2	Ensino Fundamental
		3	Ensino Médio
		5	Ensino Fundamental
		6	Ensino Infantil/Fundamental/Médio
		7	Ensino Fundamental/Médio
		9	Ensino Fundamental/Médio
		10	Ensino Fundamental/Médio
		11	Ensino Médio
Redução das desigualdades e valorização da diversidade	II	4	Ensino Fundamental/Médio
		8	Ensino Fundamental/Médio
Ensino Superior	III	12	Ensino Superior
		13	Ensino Superior
		14	Ensino Superior
		15	Ensino Fundamental
		16	Ensino Médio

Valorização dos profissionais da educação	IV	17	Ensino Fundamental
		18	Ensino Médio
Financiamento e gestão democrática	V	19	Ensino Infantil/Fundamental/Médio
		20	Ensino Infantil/Fundamental/Médio/Superior

Fonte: Elaborado pela autora em consulta a documentos sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O quadro acima apresenta a organização das 20 metas, em cinco blocos claramente definidos no documento do PNE 2014-2024, de forma a contemplar as diferentes modalidades de ensino que constitui a educação brasileira, perpassando pela universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e oportunidades educacionais que compreende o bloco I, abrangendo nove das vinte metas que norteiam as políticas da educação infantil ao ensino médio. A redução das desigualdades e valorização da diversidade abarca duas metas direcionadas para o ensino fundamental e médio. O III bloco que trata o ensino superior compreende três metas. A valorização dos profissionais da educação abrange quatro metas no ensino fundamental e médio. E o último bloco envolve o financiamento e gestão democrática; abarca todos os níveis – infantil, fundamental, médio e superior.

Delimitamos as metas 15, 16, 17 e 18, que ganham musculatura por se tratar da valorização dos profissionais da educação e o financiamento compreendidos, entre outros aspectos, como remuneração, carreira, formação inicial e continuada. Por meio destas metas e suas respectivas estratégias, os entes federados devem “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”.

Quadro 4 - Descrição do grupo de metas do PNE 2014-2024 que contempla a abrangência da valorização dos profissionais da educação

Meta	Descrição da 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 9.394, de 29 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Abarca 13 (treze) Estratégias.
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. Abrange 06 (seis) Estratégias.
17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Composta de 04 (quatro) Estratégias.

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. Compreende 08 (oito) Estratégias.
-----------	--

Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao documento do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

De acordo com o quadro 4, são expostas as quatro metas – 15 a 18, referentes à valorização dos profissionais da educação, nos níveis básico e superior, abrangendo as modalidades da educação. A formação dos professores e valorização do magistério estão presentes nas metas acima expostas, as quais englobam também piso salarial, plano de carreira e condições de trabalho. Todavia, a implementação e execução torna-se de caráter concreto à medida que se torna prioridade real na política de Estado, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária.

É importante destacar que apresentaremos abaixo gráficos buscando situar cada uma das metas mencionadas. Far-se-á uma breve análise por meta, sinalizando considerações com o objetivo de contribuir para compreensão dos desafios à efetiva materialização do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Para essa análise, utilizamos estudos e o *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2019-2020*, produzido pelo Inep à luz do documento intitulado *Linha de Base*. O relatório foi elaborado com a participação de integrantes das entidades responsáveis pelo monitoramento do PNE, MEC, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o CNE e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Foram realizadas reuniões técnicas para discussão e validação de indicadores a serem utilizados neste Relatório. Todos os gráficos apresentados nesta seção, encontram-se no site do INEP e no referido Relatório. Reproduzimos os gráficos conforme relatório para melhor demonstração das metas.

Para a materialização da **meta 15** estão previstas 13 estratégias. Por tanto, Dourado (2017), destaca que no momento atual são ofertados para o alcance da meta a Política Nacional, o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProLind); o Programa de Formação Inicial de Professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola (ProCampo); o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Plarfor), de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação profissional tecnológica (ETP). Dourado (2017, P. 142) alerta:

Embora disponível o conjunto legal e normativo, pela via de Decretos estruturantes e diretrizes do CNE, a garantia de ação indutiva, de coordenação e financiamento pelo Ministério da Educação deve ser objeto de acompanhamento, monitoramento e avaliação pelas entidades, fóruns e profissionais da educação, visando garantir a efetiva materialização da Política Nacional.

Com o prazo de um ano de vigência do PNE, a meta 15 visava garantir “política nacional de formação dos profissionais da educação [...]”, conforme Saviani, (2017, p. 108), “com o prazo vencido, a meta não foi cumprida”. Portanto, mediante as normativas e programas mencionados, o avanço foi considerado insuficiente.

Quanto ao andamento da meta 15, apresentamos a tabela disponível no site oficial do Inep e no Relatório do Terceiro ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, entretanto, os dados levantados analisam a série histórica dos quatro indicadores em níveis nacionais de 2013 a 2019.

Tabela 2 – Formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam - quatros indicadores em níveis nacionais:

Anos	Educação Infantil (15A)	Anos Iniciais do EF (15B)	Anos Finais do EF (15C)	Ensino Médio (15D)
2013	42,2%	54,0%	48,0%	57,8%
2014	44,2%	56,6%	49,5%	59,5%
2015	44,6%	57,5%	48,9%	58,9%
2016	46,6%	59,0%	50,9%	60,4%
2017	48,1%	60,6%	49,9%	61,0%
2018	49,9%	63,1%	51,7%	61,9%
2019	54,8%	66,1%	53,2%	63,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE.

A tabela 2 traz os resultados gerais dos Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D. Em todas as etapas de ensino observadas, no período de 2013 a 2019, houve incremento no percentual de docências com professores cuja formação superior está adequada às áreas de conhecimento que lecionam. No último ano, os maiores resultados foram encontrados para os anos iniciais do ensino fundamental (66,1%) – etapa que apresentou um crescimento expressivo no período analisado: uma variação de 12,1 pontos percentuais (p.p.) – e para o ensino médio (63,3%), que cresceu 5,5 p.p. desde o início da série histórica. A partir de 2018, os resultados do ensino médio foram superados pelos dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso se deve aos distintos ritmos de incremento dos indicadores: ao passo que o percentual de adequação da formação docente cresceu em média 0,92 p.p. ao ano para o ensino médio, o crescimento médio anual para os

anos iniciais do ensino fundamental foi de 2,02 p.p. Em relação à educação infantil, alcançou-se o patamar de 54,8% de adequação da formação docente em 2019. Embora seu resultado seja inferior ao dos anos iniciais do ensino fundamental e ao do ensino médio, a educação infantil teve a maior variação no período considerado: 12,6 p.p., equivalente a um crescimento anual médio de 2,10 p.p. (Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2020). A proposta da Meta: 100% das docências até 2024.

A **meta 16** se articula à meta anterior e busca por meio de 6 estratégias importantes assegurar formação em nível de pós-graduação – 50% dos professores da educação básica, até 2024, proposição quantificável. Por outro lado, há que destacar que temos estratégias que envolvem os entes federativos, planejamento estratégico, visando ampliar mais vagas para a formação. A estratégia 16.5 expressa a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica, sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas das mais diversas, (DOURADO, 2017).

Para Dourado (2017), a tentativa de alcance da meta materializou-se com as propostas de iniciativa federais já mencionadas e, centralmente, a consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são condições sem as quais não se produzirá resultado positivo. Acrescenta-se iniciativas de programas mencionados como os mestrados profissionais, ilusoriamente, ofertados em áreas tais como Administração Pública, Matemática, Física, Letras, Artes e História e mais: “Dentre estes, destacam-se a política indutiva desencadeada pelo governo Federal e a Capes” (DOURADO, 2017, p. 144), por meio da criação dos programas de Mestrado Profissional. Mas há pouco tempo, a Capes, por meio da Portaria nº 389/2017, criou o mestrado e doutorado profissionais no âmbito da pós-graduação stricto sensu brasileira. A criação desses cursos e programas deve ser objeto de avaliação pormenorizada e resultado de explicitação de regras pactuadas envolvendo a comunidade científica. Nesse sentido¹⁷, houve uma manifestação da Anped¹⁷ sobre a referida Portaria.

Diante de um acirrado debate em abril de 2017, a PEC 395/14 foi derrotada, já que era propensa a alterar a redação do inciso IV do art. 206 da Constituição Federal, referente à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Na prática, a PEC 395 visava regularizar a cobrança para os cursos de extensão, de pós-graduação lato sensu e de mestrado profissional, respeitada a autonomia universitária. Mesmo rejeitada pelo Congresso Nacional,

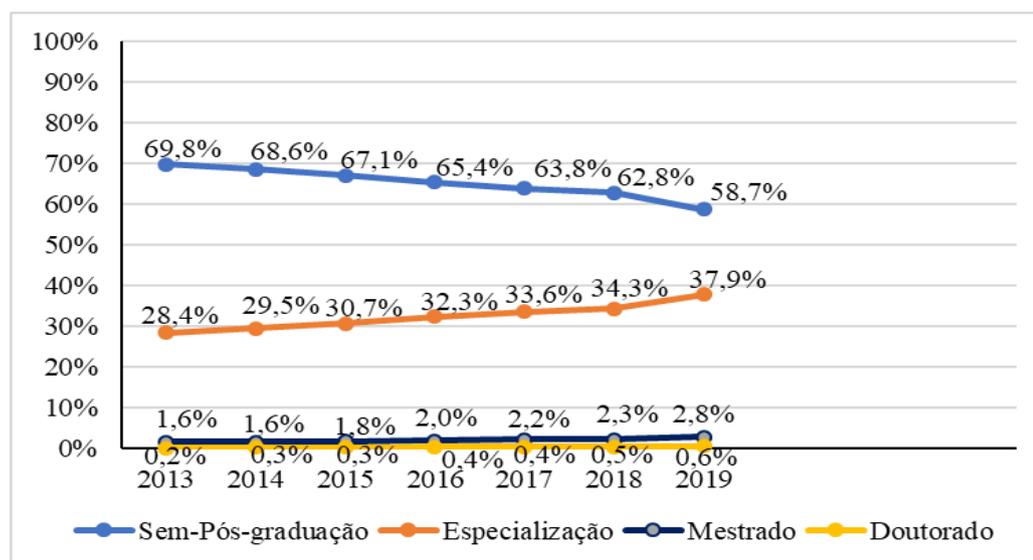
¹⁷ Anped-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_016_2017_manifestacao_anped_portaria_capes_389.pdf.

o Supremo Tribunal Federal acabou por reposicionar a matéria, permitindo a cobrança: mesmo com parecer contrário da Procuradoria-Geral da República, os ministros avaliaram que a Constituição não impossibilita a cobrança pelas instituições públicas. Contudo podemos ressentir uma tentativa intencional de capitalizar os cursos de pós-graduação, podendo provocar uma diminuição de acesso aos professores e professoras. Advoga Dourado (2017, p. 145):

O julgado poderá representar precedente para ampliação dessa cobrança para a educação superior como um todo e, nesse particular, evidentemente, também para mestrados e doutorados, o que pode implicar ameaça e restrições de acessos aos processos de qualificação em nível de pós-graduação à própria educação pública em estabelecimentos oficiais. É um cenário complexo que, se efetivado, vai interferir na oferta de educação pública e gratuita.

Em defesa dos profissionais da educação, a CONAE defende que sejam garantidos financiamentos nas instituições públicas para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. Em 2014, a CONAE já apresentava sua oposição quanto à pretensão da PEC 395/14, propondo “desmercantilizar as relações de produções de trabalhos científicos” e como proposta dotar um investimento no ensino superior nas instituições públicas. Apresentamos no gráfico a análise da série histórica de 2013 a 2019, conforme Relatório de Monitoramento do PNE-2020.

Gráfico 3 – Percentual de Professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação - Brasil 2013-2019



Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas PNE.

Meta 16: 50% de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu até 2024.

Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

O gráfico 3 aponta os tipos de pós-graduação. Em 2019, 37,9% dos docentes possuíam o nível de especialização, 2,8% mestrado e 0,6% doutorado. No período em análise, o percentual de docentes com especialização aumentou 9,5 p.p., enquanto os de mestrado e doutorado obtiveram aumento de 1,2 p.p. e 0,4 p.p., respectivamente. Percebe-se, assim, que são os cursos de especialização os maiores responsáveis pelo incremento do indicador (Relatório do Terceiro ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2020).

A **meta 17** compreende 4 estratégias para equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE. Esta meta é exclusiva ao segmento docente, e significativa por seu impacto por se constituir histórica no campo de reivindicações. Segundo Dourado (2017), a meta e as estratégias são importantes na obtenção de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho.

O Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (PSPN), Lei nº 11.738/2008, foi uma conquista estratégica, mas sua efetiva implementação precisa ser garantida em todos os níveis e vinculada a planos de carreira e remuneração progressiva, a fim de equiparar o rendimento médio com a escolaridade equivalente. Ainda há adoção de medidas estruturais que causam a desvalorização salarial. A CONAE, bem como a CNTE demarcaram como uma meta central, a equiparação salarial dos profissionais da educação básica. Aponta a CNTE:

Embora a lei do piso do magistério signifique importante conquista para os/as trabalhadores/as em educação, ela atendeu somente parte da categoria (excluindo os funcionários) e não assegurou completa valorização profissional, uma vez que serviu de referência apenas para o vencimento básico dos/as professores/as com formação de nível médio na modalidade normal. (CNTE, 2014-2017, p. 6)

Com isso, o descaso das lacunas institucionais da política de valorização dos profissionais da educação acabou proporcionando espaços para consequentes manifestações aos gestores e planos de carreira da categoria, em especial do magistério, justamente onde com frequência o “piso” tem se transformado em “base salarial”, distorcendo por completo as finalidades da Lei Federal nº 11.738/2008. As reivindicações da categoria pela valorização salarial e profissional permanecem em busca do cumprimento das leis normativas. Conforme as manifestações, “Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação pública”, a medida adotada pelo Inep não se apresenta como ideal, na média de cálculos

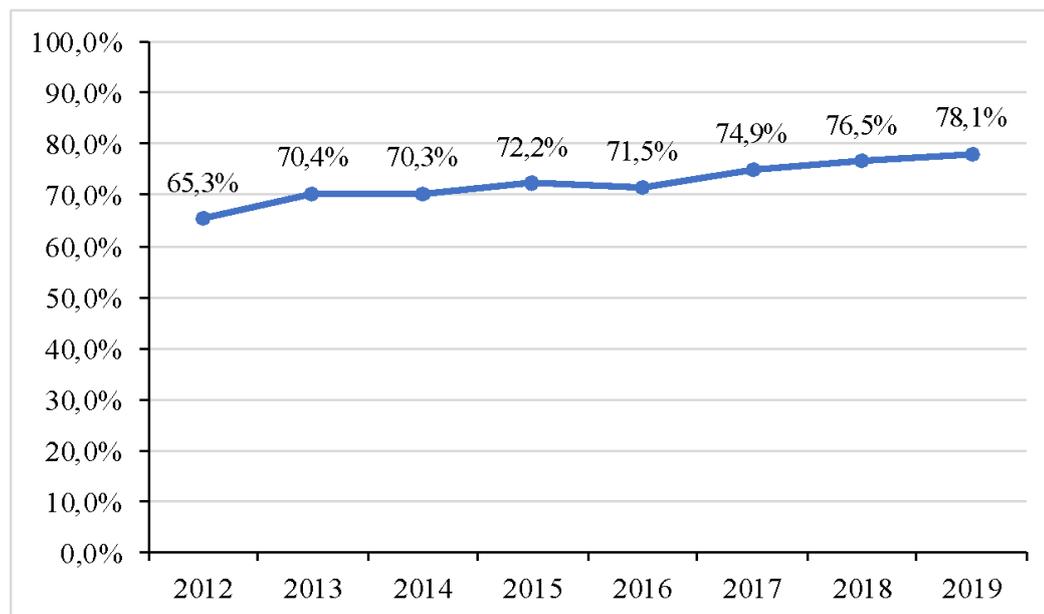
equivocados da remuneração do magistério, contabilizando em mesma planilha os ganhos auferidos por profissionais com formação em nível médio e superior.

Tendo em vista o disposto na estratégia 17.1 e considerando a Lei nº 11.738/2008, foi expedida a Portaria nº 618, de 24 de junho de 2015, às vésperas de completar um ano de vigência do PNE, divulgada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 25 de junho de 2015. A referida Portaria, “[...] 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, 2015, p. 12).

Foi uma iniciativa do MEC de modo a consolidar a estratégia 17.1 do PNE, que constitui a criação de um Fórum Permanente, com representação dos três entes federativos e dos trabalhadores em educação, para acompanhamento progressivo do valor do piso salarial nacional. Em reunião do FNE, em novembro de 2015, após designação dos seus membros, o espaço foi instalado.

No entanto, é o que temos de mais concreto para a meta 17. Evidenciamos a propósito que essa meta carece de implementações e arcabouços fundamentais que a sustentem, bem como, ampliação da assistência financeira principalmente da União, ao lado dos entes estaduais e municipais. O reajuste do piso é algo importante porque significa, na prática, a valorização, amenizando a desvalorização, como dito, o Piso por si só, não conduzirá à pretendida equiparação remuneratória, vinculado a planos de carreira, formação, condições de trabalho. O investimento nos profissionais da educação, formação, remuneração, valorização e reconhecimento social, é central na garantia de qualidade da educação. O gráfico abaixo apresenta o rendimento mensal dos professores entre 2012 a 2019.

Gráfico 4 – Relação percentual entre Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados com nível superior - Brasil 2012-2019:



Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas PNE.

A Meta 17 trata da equiparação salarial de 100% e o Indicador 17A prevê Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo.

O Gráfico 4 relaciona o período de 2012 a 2019. Em 2012, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, correspondia a 65,3% do rendimento bruto médio dos demais profissionais assalariados com nível superior. Entre 2012 e 2019, a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal destes dois grupos apresentou crescimento de 12,8 pontos percentuais (p.p.), atingindo 78,1% ao final do período. Portanto, ainda é necessário um aumento de 21,9 p.p. no indicador 17A para que a meta de equiparação salarial atinja 100% (Relatório do Terceiro ciclo de Monitoramento das Metas do PNE-2020).

A **Meta 18**, última do bloco IV, desdobra-se em 8 (oito) estratégias, articuladas às precedentes, para assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, tomando como referência, no caso da educação básica pública, o piso salarial da educação definido em lei federal. “Passaram-se os dois anos e, de modo geral, também essa meta não foi atingida”, segundo conclui Saviani (2017, p. 110).

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase)/MEC, desenvolveu um sistema de Apoio à Gestão de Planos de Carreira e Remuneração visando auxiliar as secretarias estaduais e municipais na elaboração ou reelaboração dos planos de carreira e remuneração para

os profissionais da educação, em consonância com a LDB/1996, a Lei do PSPN e o PNE (BRASIL, 2014).

Diante desse espaço localizamos alguns dados de normativas e legislações, formas quanto à elaboração ou adequação do Plano de Carreira e Remuneração, tendo como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna e condições dignas de trabalho.

A Lei nº 11.494/2007/FUNDEB, em seus arts. 40 e 41, confirma o compromisso com a valorização dos profissionais do magistério, responsabilizando estados e municípios na elaboração de planos de carreira e remuneração docente:

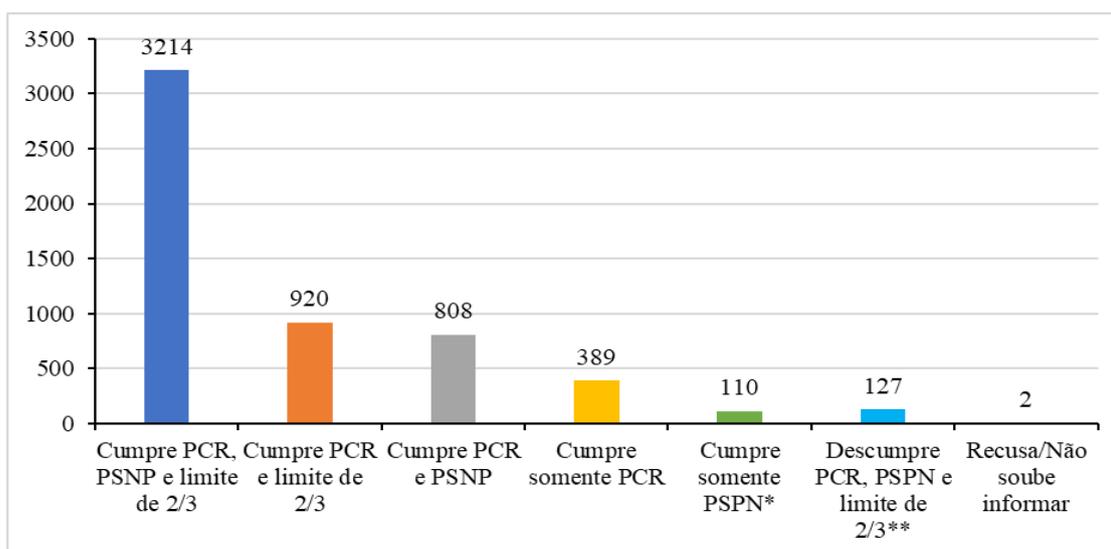
Art. 40 Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional, especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Art. 41 O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Perante esse conjunto de normas e leis, há garantias jurídicas suficientes para que o professor tenha condições de trabalho, possibilidade de formação e remuneração mínima. Contudo, a lei não faz a realidade. Necessário se faz um acompanhamento com análise de pesquisas reais que evidenciam como vem ocorrendo a valorização do professor e professora no Brasil. Na oportunidade, vale destacar, a necessidade de fortalecimento por parte das entidades da categoria a fim de tornar mais concreto o acompanhamento e alinhamento a uma diretriz com previsão legal. Observa-se que o gráfico abaixo apresenta dados mais recentes em relação ao período de 2018.

Gráfico 5 - Municípios que cumprem os quesitos dos indicadores da Meta 18



Fonte: Elaborado pela autora em consulta ao Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas PNE.

O gráfico 5 com os indicadores 18E, 18F, 18G, 18H, apresenta as distintas situações dos municípios em relação aos quesitos considerados na Meta 18 – possuir plano de carreira e remuneração, atender ao limite máximo de $\frac{2}{3}$ de atividades de interação com os educandos e atender ao piso salarial nacional profissional. Em relação ao cumprimento do valor do piso nacional profissional pelos municípios, Indicador 18G, em 2018, 74,2% dos municípios (4.133) cumpriram o valor do PSNP para o magistério e 25,8% dos municípios (1.436) declararam possuir profissionais do magistério recebendo valor de vencimento básico inferior ao do PSNP.

É possível verificar que, em 2018, 3.214 (57,7%) dos municípios atendiam aos três quesitos da Meta 18 relativos aos docentes, isto é, possuíam PCR, previam o limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos e atendiam ao PSNP. Um total de 920 (16,5%) municípios possuem PCR e preveem o limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos, mas não cumprem o PSNP. Outros 808 (14,5%) municípios têm PCR e cumprem o PSNP, mas não preveem o limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos. Um grupo de 389 (7,0%) municípios possuem PCR, mas não preveem o limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos e não cumprem o PSNP (Relatório do Terceiro ciclo de Monitoramento do PNE, 2020).

Dourado (2016, p. 44), ao analisar esta meta do PNE, avalia:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivadas pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle.

Fica claro que a aprovação de uma lei é uma etapa da conquista do direito e sua materialização, por meio de políticas, exige novas disputas, embates, consensos, negociações entre os diversos atores e sujeitos sociais apontados pelo autor. Na prática, a lei carece ganhar consistência e musculatura para se efetivar, incluindo-se a transparência e maior aporte de recursos públicos para a educação, o acompanhamento e controle social da gestão desse recurso, entre outras ações que possibilitam que a lei seja implementada. Vale destacar, que a Meta 20 do PNE abarca o financiamento visando a aplicação e ampliação financeira para o cumprimento das outras metas.

Numa visão global, vale destacar o quinto e último bloco. Isso porque a realização dessas metas depende da meta 20 do PNE, que compreende o financiamento, e nem se quer os dados para monitoramento da meta estão disponíveis nas plataformas online, criadas para acompanharem os indicadores das 20 metas do PNE e suas respectivas estratégias. Diante disso, acreditamos que a concretização das metas dependerá de muitos esforços dos movimentos sociais de e para docentes, dos gestores educacionais, professores, familiares e alunos. Assim sendo, sustentamos que os professores em serviço são sujeitos fundamentais para a concretização da referida meta, pois afinal de contas, eles são os principais responsáveis para que o trabalho educativo se concretize nas escolas.

Todavia, o PNE aprovado em 2014 sinaliza para avanços em relação ao enfrentamento da problemática da qualidade da educação brasileira. Avaliando o Plano no seu todo (artigos, metas e estratégias), percebemos que se trata de um documento que, em partes, contempla algumas reivindicações dos educadores brasileiros. Talvez a reivindicação mais expressiva refere-se à ampliação do investimento público em educação pública. Para a materialização do Plano torna-se indispensável a ampliação do investimento público em educação pública, conforme prevê a meta 20, ou seja, de 7% (sete por cento) do PIB do País a partir do 5º (quinto) ano de vigência do Plano, chegando ao equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (PNE, 2014).

Não deixa de ser um avanço a decisão de o Estado brasileiro, conforme o novo PNE, destinar um percentual considerável de recursos para a educação pública (dez por cento), uma vez que nossa experiência histórica já nos revelou que muitas propostas políticas para a educação brasileira foram inviabilizadas, não só, mas também, devido à falta de recursos. No entanto, sabemos que ao lado dos recursos financeiros, para termos uma educação com qualidade, precisamos também do professor. [...] “para se implantar uma escola inclusiva, um currículo valioso e uma gestão eficaz, são necessários professores. Provavelmente, ao lado do

financiamento do ensino, estamos frente a mais importante prioridade da educação brasileira” (LIBÂNEO, 2008, p. 175).

Embora o PNE não faça referência à origem dos recursos financeiros para atingir os 10% do PIB destinado à educação, a Lei nº 12.858 de 09 de setembro de 2013, dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde, de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural. Entretanto, é importante ressaltar que os recursos provenientes da Lei acima citada podem ficar comprometidos com a recente aprovação do projeto de Lei nº 4.567/2016 do senador José Serra (PSDB), que retira da Petrobras a exclusividade na exploração das áreas de pré-sal.

Resultados de retenção de gastos após aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que dispõe sobre o Teto de Gastos Públicos, contenção em investimentos como educação, saúde e segurança. Presentes agora as reformas trabalhistas, PEC Previdência 6/2019, contingenciamento de 30% do orçamento para verbas de custeio dos investimentos das instituições federais (BRASIL/2019), e propostas de privatizações escancaradas do patrimônio público em busca de capital. Segundo os índices demonstrados em pesquisa pelos meios de comunicação, aspectos relevantes como alta taxa de desemprego, crescimento econômico paralisado e as sinuosas ausências de consenso na política brasileira foram causados por interesses de poder da classe econômica e política. Segundo Dourado (2017, p. 39-40), é fundamental focalizar o contexto histórico à complexidade da centralidade *versus* descentralizadas, postas no PNE e os desafios para a efetivação das metas,

Identificar e analisar esse quadro histórico – cuja centralidade de políticas de Estado, e cujas lógicas e dinâmicas de planejamento, gestão e financiamento não contribuem, efetivamente, para avançar na construção coletiva e na efetivação de políticas de Estado – é fundamental, sobretudo se consideramos o esforço histórico a ser feito para garantir a efetiva materialização do Plano Nacional de Educação (2014-2024) aprovado e sancionado, sem vetos, por meio da Lei nº 13005/2014, após quase quatro anos de complexa e disputa tramitação no Congresso Nacional. O esforço do Estado brasileiro consiste, portanto, sem garantir a materialização do novo PNE como política de Estado e, desse modo, como epicentro das políticas educacionais.

Ao focalizar a meta 20, que assegura o financiamento do PNE 2014-2024, reconhece-se a dimensão e a importância dessa meta, ao ressaltar que, a partir dela, o alcance das outras metas poderá ser facilitado, isto é, perspectivas reais de avanço para a educação pública, “nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, p. 23).

Promulgada em dezembro de 2016, a EC nº 95/2016, passou a configurar-se como medida para os gastos públicos totais que serão reajustados com base na inflação oficial do ano anterior (BRASIL, 2016). Tal medida impedirá investimentos, sobretudo, nas áreas sociais,

agravando a recessão e prejudicando os menos favorecidos, persistindo as desigualdades sociais.

No site oficial do governo federal “De olho nos planos” é possível conferir como a EC nº 95/2016 deixa evidente as dificuldades financeiras para cumprir as metas do PNE,

O subfinanciamento da área também fere o cumprimento do Plano. Com a Emenda Constitucional 95 (EC 95/2016) em vigência – que congelou os investimentos em educação até 2036 – a necessidade de ampliar o investimento público em educação de 6% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em 10 anos fica estagnada. A falta de financiamento – e, com isto, o descumprimento da meta 20 do PNE – tem um efeito cascata sobre as outras metas.

Ao pesquisar os dados da meta 20, constatamos outro detalhe que nos chama atenção, no site Observatório do PNE¹⁸, consultado para maiores informações: não consta a porcentagem do investimento público direto em Educação em relação ao Produto Interno Bruto, bem como, não há um indicador principal que permita acompanhar de forma plenamente adequada o cumprimento da Meta 20.

Diante do exposto, aposta-se na educação como suporte para o desenvolvimento ideal e sustentado, mas, para isso, os estudos devem estar focados em discutir, analisar e propor novas ações e atitudes, gerando embasamento e confiança na implantação de decisões autônomas e realistas. Apesar de sua inegável importância, a educação ainda vem sendo tratada como fator secundário; basta atentar para a aprovação da Proposta da EC nº 95/2016, que limitou os gastos públicos pelos próximos 20 anos. Estamos vivenciando alterações estruturais no campo político e econômico no Brasil. Certamente os impactos serão a inviabilidade de investimentos nas políticas sociais, entre elas o PNE. Dourado (2017, p.18) aponta possíveis consequências para o tema:

A promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui um novo regime fiscal cuja a incidência impactará o financiamento das políticas sociais e, especificamente das políticas para a educação e da materialização do PNE, especialmente no tocante a garantia de ampliação dos recursos (meta 20) e, ainda, a possibilidade de eventual quebra do princípio constitucional de vinculação constitucional de recursos para a educação.

Podemos apontar problemas para cumprir mecanismos já em vigor, como o PNE, aprovado em 2014 e que tem metas de universalização da educação e acena para a criação de um plano de carreira para professores da rede pública, uma das categorias com maior desprestígio salarial do país. Deixar de investir na educação nos patamares necessários, como

¹⁸ <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metlas>. Acesso em 13/03/2020.

identificados no PNE, nos vinte anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNEs – é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui vinte anos, a terem uma baixa qualificação. Portanto, o estudo do PNE 2014-2024 no contexto atual aponta desafios para o cumprimento das metas uma vez que a sua materialização torna-se comprometida com as questões financeiras, ou seja, o descaso com a educação pública de qualidade, o direito à educação da classe menos favorecidas fica adiado, o que nos remete a luta e esperança por dias melhores.

Há vários aspectos que se relacionam com a valorização docente, mas nos concentramos apenas em três, a saber: formação, remuneração, piso e carreira, pois estes estão mais relacionados com o objeto deste trabalho. O primeiro diz respeito à concepção de educação, repertório didático e de conteúdos que os professores adquirem ao longo da formação para enfrentamento da realidade da escola pública brasileira. O segundo diz respeito a políticas salariais que sustentem as necessidades materiais dos professores. Por fim, o terceiro diz respeito ao incentivo à permanência na carreira docente, com suas referidas estratégias de formação continuada. Como no Brasil o sistema educacional encontra-se fragmentado, o conceito de valorização profissional pode variar muito, com diferenças gritantes nas esferas federal, estadual e municipal.

4.3.1 Análise da Remuneração e Piso Salarial Nacional

Ao longo de sua história, os dados revelam que o Brasil enfrenta dificuldades para implementar políticas públicas, acompanhadas dos aportes financeiros necessários, para melhorar a remuneração dos profissionais do magistério público. A expansão, a complexidade cada vez maior do conhecimento, as mudanças da natureza do trabalho causadas pela reestruturação produtiva do capitalismo, desvaloriza o trabalho e deteriora o emprego e as condições de participação nos coletivos de trabalho para legitimar o modelo atual de globalização do mercado de capitais (ANDERSON, 1995; SOUZA, 1995). Podemos levar em consideração que as políticas de educação e que especificamente o PNE reconhecem as tensas relações políticas e econômicas de poder, travadas pelas lutas sociais, em que se enreda toda tentativa séria de avançar no reconhecimento do PNE como uma política de Estado vigente para a sua materialização (DOURADOS, 2017). Portanto, a disputa política entre o Estado e as lutas sociais em torno de uma política de valorização do magistério público configura-se como fundamental na garantia dos direitos.

Entre o espaço de tempo da aprovação da CF/1988 e da LDB/1996, o Brasil presenciou, também, a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que definiu como uma das metas globais a de valorização salarial, publicada:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social. (BRASIL, 1993, p. 43).

De acordo com o documento acima citado, a implementação de uma política de longo alcance para o magistério era condição precípua para que se atingissem os seus objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional e os mesmos apontam para a criação de Programas e Projetos para a implantação dessas políticas de regulação.

Os dispositivos constitucionais que normatizaram a valorização docente por meio de remuneração estariam, desde então, sob a égide da legalidade, porém está aquém do que poderia ser exigido, no âmbito da sociedade em suas lutas pela educação de qualidade, gratuita e laica. Ainda, a perspectiva do Estado democrático de direito social, a partir do início dos anos 1990, cedia espaço para uma nova concepção de Estado, a saber, a construção do Estado neoliberal. Particularmente sobre esse período: “Atualmente existem referências que apontam para políticas neoliberais de financiamento da educação no Brasil” (SANTOS, apud DAVIES, 2013, p. 66)

O financiamento público da educação, especialmente no que se refere ao investimento na qualidade dos salários, é um assunto complexo que compreende uma diversidade de considerações e aspectos, cujo tratamento vem sendo objeto de estudo e debates nas últimas décadas. No que se refere à política de financiamento, houve a criação de Fundos, no sentido de promover a equalização social de oportunidades para todas as regiões, em virtude da criação dos dois Fundos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, em 1996, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB, em 2006. Esses Fundos representam parte da política de financiamento para a educação básica de cunho descentralizador de recursos. O eixo norteador dessa política seria o acesso e a permanência na educação básica, aliado a uma educação de qualidade, bem como a valorização dos profissionais da educação.

Foi criado o FUNDEF, por meio da EC nº 14/1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, passando a vigorar em 1º de janeiro de 1998, com vigência prevista até 31 de dezembro de 2006. Com inspiração em orientações de organizações internacionais,

segundo Santos (2013, p. 66): “Do ponto de vista político e educacional, conecta-se às políticas de financiamento da educação definidas internacionalmente pela conferência de Jomtien (1990) e adotadas pelo Brasil (de acordo com o Título IX da LDB)”, o FUNDEF priorizou o ensino fundamental, prometendo desenvolvê-lo.

O princípio básico trazido pelo FUNDEF era o de disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual, buscando implementar o que o governo federal alegou ser suficiente para um padrão mínimo de qualidade. Não se tem como referência, assim, as necessidades de uma educação de qualidade.

Em 2007, após dez anos de vigência e nove de implantação em nível nacional, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, instituído pela EC nº 53/06, e regulamentado pela Lei nº 11.494/07. Manteve-se, assim, o financiamento da educação por meio de fundos de natureza contábil com contas específicas, em consonância com a diretriz do PNE 2001-2010. Em resumo: “Juridicamente, o Fundeb surge da Lei nº 11.484/07, antecedida pela Emenda Constitucional nº 53/2006, precedida, por sua vez, pela Lei nº 9.424/97 (criação do Fundef) e, por último, pela Emenda Constitucional nº 14/96” (SANTOS, 2013, p. 66).

A exemplo do FUNDEF, O FUNDEB se constituiria de uma conta única de impostos estaduais e federais pertencentes constitucionalmente ao governo estadual e prefeituras de cada Unidade da Federação, tendo implantação gradual, a partir de 1º de janeiro de 2007 até 2009, quando contará com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial. Até 2010, os percentuais de receitas dos impostos que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição até o prazo de sua proposta técnica, isto é, até 2020.

A diferença básica do FUNDEB em relação ao FUNDEF está na sua composição de impostos e matrículas a serem atendidas. Com o FUNDEB, a partir do 4º ano de implantação, (2010), a percentagem de 20% de arrecadação dos impostos estaduais (ICMS, IPVA, ITCMD e dívida ativa e juros e multas dos impostos) e dos federais (FPE, FPM, LC 87/96, IR dos servidores estaduais e municipais, ITR) será transferida para o governo estadual e municipal de cada Estado. Até o quarto ano, a composição de impostos do novo Fundo será variável. A proporção dos impostos, vinculados anteriormente ao FUNDEF (ICMS, FPM, FPE, IPI-exp LC 87/96), será de 16,25% no primeiro ano, 17,5% no segundo, 18,75% no terceiro, alcançando os 20% no quarto ano, no caso dos impostos não vinculados ao FUNDEF (IPVA, ITCMD, IR dos servidores estaduais e municipais, ITR e dívida ativa dos impostos).

Cabe destacar, no que se refere a sua aplicação, que o art. 22 da Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007), estabelece que os recursos do FUNDEB devem ser utilizados necessariamente: “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos

serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”. Notadamente, a lei que regulamentou o FUNDEB garante a remuneração dos profissionais docentes; a questão da valorização profissional continuou central. Nesse sentido, passou a especificar as responsabilidades de estados e municípios com a política de valorização dos profissionais da educação nos arts. 40 e 41 definiu que o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2007).

No entanto, como os fundos são transitórios (FUNDEB tem duração prevista até 31 de dezembro de 2020), evidencia-se um grande problema por vir, se nenhuma medida for tomada para assegurar o pacto federativo, pois os municípios ficarão à mercê de uma quantidade de alunos superior a sua capacidade de financiamento. Em função da aprovação do FUNDEB e seu impacto sobre a educação, aponta Cury (2018, p. 1244), “preencheu as lacunas apontadas, ainda que de modo insuficiente para um acesso em todas as etapas da educação básica e sua respectiva qualidade”.

Com a universalização da educação, requereu-se investimento de recursos financeiros, quando a gratuidade é garantida pelo ensino obrigatório de 4 a 17 anos, além do opcional nas creches (0 a 3), na EJA, nas universidades públicas. Ora, quanto maiores forem os direitos à educação escolar, maior deve ser a arrecadação de tributos e o percentual do PIB aplicado à educação.

Já nas escolas públicas os recursos do Estado são orçamentariamente finitos e disputados por várias políticas públicas. Daí a importância da capacidade de arrecadação e da vinculação dos impostos à MDE, como garantia de orçamentos mínimos para a educação e de “valores-mínimos-por-aluno”. Daí ainda a opção fundamental de uma sociedade democrática em combinar a universalização do atendimento educacional a todos os que a ele têm direito numa média de “gasto-por-aluno” que leve ao aprendizado e à sua qualidade. (MONLEVADE, 2016, p. 99)

Esse período foi marcado também pela aprovação da Lei nº 11.738/2008, considerando a necessidade de uma lei complementar que regulamentasse a implementação PSPN. A sua aprovação ocorre em um contexto de controvérsias e disputas políticas e econômicas. As conquistas educacionais são marcadas pelas disputas que tecem seus fios na história. Assevera Monlevade (2016, p. 88-89):

Entretanto, esses mesmos avanços rumo à democratização e à qualidade estão eivados de contradições e limitações – que, na educação básica, focada pelo presente artigo, se expressam pelo modelo de financiamento, com duas políticas restritivas: uma que impede a real valorização dos profissionais da educação e outra que subordina

estratégias de receita e investimento não à desejada qualidade da educação pública para todos, mas aos interesses dos capitalistas.

O Projeto de Lei do Piso Salarial, que foi aprovado em caráter definitivo, resultou de amplo debate envolvendo a sociedade, os gestores das três esferas de governo e o parlamento. É fruto, também, de dois Projetos de Lei: um oriundo do Executivo (PL 619/07), em que são coautores o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e outro texto do Senado Federal (PL 7.431/06). Deste modo, regulamentou-se o Piso Salarial, Lei nº 11.738/2008, e definiu quais profissionais devem, necessariamente, ser abrangidos quando da elaboração ou da adequação de planos de carreira e remuneração:

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

O PNE 2001-2010 tinha proposto como meta a implantação do Piso Salarial no primeiro ano de vigência, mas a concretização veio bem depois, pela aprovação da Lei Federal nº 11.738/2008, de amplitude nacional. O que a lei afirmou é que o Piso Salarial inicial igual a R\$ 950,00 mensais (valor da época da publicação da lei) pago como vencimento (ou seja, sem que leve em conta as gratificações e demais verbas acessórias), por uma jornada de 40 horas semanais (proporcional nos demais casos). O piso se tornou uma realidade apenas em 2009, no penúltimo ano vigente do plano. A mesma lei que criou o piso estipulou que os planos de carreira deveriam ser criados até o fim de 2009. A maioria dos estados já cumpriu a etapa, mas a implementação efetiva ainda dependia de aprovação nas assembleias legislativas e câmaras municipais. Portanto, ainda sobre o PNE, a lei aprovada apresenta um diagnóstico da realidade educacional com metas a serem alcançadas, no entanto sofreu vetos pela presidência da República nas metas em que se tratava do financiamento da educação. Concordamos com Cury (2018, p. 1244), ao afirmar que: “Tal mutilação significou uma perda substantiva do caráter obrigatório do Plano, praticamente tornado declaratório”.

O acréscimo está previsto na chamada Lei do Piso de 2008. O texto estabeleceu que o piso salarial dos professores do magistério seja atualizado anualmente, no mês de janeiro, a regra está em vigor desde 2009, constituindo-se o ponto de partida para o regulamento inicial da lei. A base de cálculo que o MEC utiliza é o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores. Dessa forma, é utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve

ocorrer. O valor mínimo por aluno é estipulado com base em estimativas anuais das receitas do FUNDEB.

A Lei nº 11.738/2008 define a atualização do Piso Salarial, conforme o art. 5º:

Art. 5.º O Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.

Um estudo sobre salário de professor da educação básica, referente a 2009 a 2018, poderá servir de base para debate nacional com as redes de ensino sobre a remuneração média dos professores em exercício na educação básica. O levantamento, resultado de uma metodologia do INEP, contém informações que poderão contribuir, por exemplo, para a formulação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (Caqi) e para discussões sobre a carreira dos professores. De acordo com Cury (2018), o CAQI, deveria ter sido implantado em junho de 2016, contudo supõe uma discussão ampla e acréscimo de insumos básicos para preencher lacunas e necessários para que se faça transitiva e do modo mais adequado possível. “Essa análise inclui todo o conjunto de gestão das redes públicas” (CURY, 2018, p. 1245).

O estudo foi feito a partir do cruzamento das bases de dados do Censo Escolar com a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Vale observar que este estudo tem sido o mais recente encontrado nesse aspecto. O levantamento mostrou uma população de 2.080.619 professores e a seguinte remuneração média:

Tabela 3 - Remuneração Média ponderada por carga horária padronizada para 40 H semanais - Brasil - 2014

Rede de ensino	Número de docentes	Média padronizada 40 horas semanais	Média de horas semanais do contrato
Federal	23,921	R\$ 7.767,94	39,3
Estadual	717,144	R\$ 3.478,42	31,1
Municipal	1.065,630	R\$ 3.116,35	30,6
Público	1.806,695	R\$ 3.335,06	30,9
Privada	377,700	R\$ 2.599,33	30,2

Fonte: Elaborada pela autora, em consulta ao Inep. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/50471-inep-divulga-estudo-sobre-salario-de-professor-da-educacao-basica>.

Na tabela 3 podemos observar nos dados apresentados que a maior remuneração é dos professores da rede federal de ensino que atuam, prioritariamente, no ensino médio. A rede

municipal, 45 (quarenta e cinco) vezes maior que a federal, paga menos da metade. E a rede privada têm os salários mais baixos.

Conforme o estudo, existem disparidades regionais e inter-regionais na remuneração de professores. Apesar das redes de ensino serem distintas, há casos de estados em que os professores trabalham 20 horas semanais e, mesmo assim, têm remuneração maior que professores com carga horária de 40 horas semanais, mesmo com a existência de um Piso Nacional não conseguiu corrigir essa disparidade.

Contudo, notamos em retrospectiva o reajuste anual do piso salarial, o que podemos considerar muito aquém do esperado pelos profissionais. No biênio 2011-2012, houve a maior elevação do piso, o ganho real foi de 25%, ou 427 reais; o aumento para 2018 seguiu a tendência de elevação discreta. Desde então, o grau de elevação do piso diminuiu significativamente, observa-se um aumento com tendência discreta, ao que parece um reajuste em comprimento a um disposto legal, um valorativo desproporcional à valorização dos educadores e garantia da qualidade educacional. Conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Valores do Piso Salarial Nacional do Magistério com base nos dados de 2009-2018:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério da Educação.

O aumento, se é que podemos considerar, feito com base nos cálculos das normativas, ainda é insuficiente. O gráfico 6 indica que professores com nível superior ganham até 39% menos do que outros profissionais com a mesma formação. Nota-se que fica difícil o reconhecimento efetivo dos profissionais, se não houver uma remuneração digna e condições adequadas de trabalho. Isso só será possível com a elevação da atualização do piso, adequado

ao crescimento econômico e uma valorização dos profissionais. Mesmo com o aumento, o valor ainda está muito aquém do que consideramos necessário diante dos desafios impostos aos professores no Brasil.

No tópico 10.1 do Plano – Diagnóstico declara que a melhoria da qualidade do ensino, só poderá ser promovida se for atrelada à valorização do magistério. Em relação à valorização mencionada, só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada, (BRASIL, 2001), pois cada vez mais, os professores abandonam o magistério em decorrência dos baixos salários e das condições de trabalho nas escolas. Há a necessidade de fornecer mais e melhor formação aos profissionais do magistério; é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo do professor; é preciso possibilitar aos professores perspectivas de crescimento profissional e formação continuada. Nessa perspectiva, entra o salário digno, piso salarial e carreira de magistério, uma vez que são fulcrais ao processo.

Com a aprovação do PNE, Lei nº 13.005/2014, ficou estabelecido especificamente na meta 17 e na estratégia 17.4, o ponto de valorização, que pretende equiparar o rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e tomando como referência o piso salarial nacional profissional: 17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL/PNE, 2014-2024).

Percebe-se que a supracitada lei definiu uma nova abrangência, considerando-se o estabelecido pela Lei nº 11.738/2008, para os profissionais que, necessariamente, devem ter planos de carreira e remuneração definindo, inclusive, a referência de piso salarial. Mesmo tendo índices que podem representar um avanço considerável, no que tange à remuneração e subsequente valorização da carreira docente, atualmente o desafio é fazer com que o pagamento do PSPN seja realizado em todas as esferas municipais e estaduais, para que se possa agir em defesa do cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional, executando a devida aplicação dos recursos para o pagamento dos salários dos profissionais de educação. “Devido à variabilidade dos planos de cargos, salários e carreiras dos entes federativos infranacionais, devido à insuficiente complementação da União abrangendo poucos entes, muitos Estados e Municípios não pagam o que é devido aos docentes” (CURY, 2018, p. 1244). Conforme o que diz Cury, e a tabela abaixo, temos um percentual de 70,4% de unidades federativas que cumprem o PSNP do indicativo Monitoramento das Metas do PNE em 2020.

Tabela 4 – Existência de PCR para a carreira do magistério e dos não docentes, de limite de carga horária para desempenho de atividades de interação com alunos e do piso salarial do magistério público, na região norte - Brasil - 2018:

UF/Região Norte	18A Plano de carreira para o magistério	18B Limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18C Piso salarial da carreira do magistério público está definido em lei estadual	18D Plano de carreira vigente para os profissionais da educação não docentes
Rondônia	√	√	√	√
Acre	√	√	√	√
Amapá	√	√	√	√
Amazonas	√	√	√	√
Pará	√	-	√	-
Roraima	√	√	√	-
Tocantins	√	√	-	√
Brasil	27	23	19	22
Brasil (%)	100%	85,2%	70,4%	81,5%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas.

Meta: 100% dos estados e do Distrito Federal com plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério que atende à Lei nº 11.738/2008 de aplicação do limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os educandos e do PSNP.

O destaque, na tabela 4, do estado de Rondônia justifica-se, pois será abordado na próxima seção. Analisando o período histórico em que foi elaborado o relatório dos quatro indicadores em nível nacional, regional e estadual, vê-se que, com relação aos estados, e mais o Distrito Federal, o PCR dos profissionais do magistério da educação básica no Indicador 18A atingiu 100%.

De acordo com o Indicador 18B, percentual de unidades federativas (UFs) que preveem o limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os educandos, observa-se que 85,2% (23) das unidades federativas preveem o limite máximo mencionado na legislação e apenas o estado do Pará da região norte não possui essa previsão.

Sobre o cumprimento do valor do piso salarial nacional profissional pelas UFs (Indicador 18C), observa-se que 70,4% (19) das unidades federativas estão cumprindo o piso salarial da carreira do magistério, considerando que 29,6% das unidades federativas com profissionais do magistério recebendo valor de vencimento básico inferior ao do PSNP, sendo que apenas o estado de Tocantins, da região norte, ainda não o cumpre.

Em relação ao Indicador 18D, a Tabela 4 traz a informação de que 81,5% (22) das unidades federativas declararam PCR dos profissionais da educação básica que não integram o

magistério, enquanto os estados do Pará e Roraima não possuem PCR para profissionais não docentes.

O fato de existirem posições de vencimento com valores inferiores ao PSNP não significa que há profissionais do magistério das redes estaduais e distrital remunerados com um valor de vencimento básico inferior ao piso salarial nacional. A verificação do cumprimento do PSNP toma como referência a tabela de vencimento básico e complementações salariais referenciadas na Lei nº 11.738/2008. Cumpre destacar, ainda, que a remuneração dos profissionais do magistério de todos os estados e do Distrito Federal, ao considerar gratificações, adicionais, auxílios, bonificações e demais vantagens, supera o valor do PSNP de 2018.

A questão que convém destacar não é que estão sendo melhor remunerados quando somados os vencimentos básicos de todas as gratificações acrescidas ao salário, mas como parte significativa dos vencimentos permanecem na forma de gratificações, as quais não serão incorporadas na aposentadoria. O fato que se constata é um desfalque salarial ao chegar o momento de aposentar. Essa somatória de gratificações não poderá ser acrescida ao vencimento básico.

O PSNP estabelece o vencimento mínimo para a carreira docente. Mesmo com a implantação da lei, em alguns estados brasileiros é possível perceber que este vencimento inicial está abaixo do valor estabelecido como salário mínimo para alguns professores, ou seja, estes não cumprem em pagar o valor que foi fixado nacionalmente, fator preponderante para que permanecesse a luta dos docentes, com apoio da CNTE, por melhores salários.

Em síntese, o PSNP para o magistério é definido como o vencimento mínimo para os professores com formação em nível médio e uma jornada de trabalho máxima de 40 horas semanais, correspondente a 200 horas mensais, com limite máximo de 2/3 para a hora-aula e mínimo de 1/3 para hora-atividade.

Considerando o eixo da valorização dos profissionais da educação como suporte para uma educação de qualidade, o início da carreira docente para ingressar na educação básica é estabelecido por legislação e a formação em nível superior por área do conhecimento, como já vimos em seção anterior, uma vez que desde da década de 1990 vem se buscando a superação da presença de professores leigos ou apenas com nível de formação de nível médio. Além do mais, isso se constitui em desestímulo para os que desejam seguir a carreira docente, ou seja, estão conscientes que sua atividade profissional é valorizada a partir de um nível de formação inferior ao que se adquire nas universidades e faculdades. A lei do Piso estabelece que para o iniciante na carreira não poderá ser remunerado com valor inferior ao piso nacional, a qual

também estabelece a definição da nomenclatura por “profissionais do magistério público da educação básica”. A Lei do Piso, em seu 2º art., § 1º, § 2º, § 3º e § 4º determina:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Ao final, a Lei vincula o Piso Nacional aos vencimentos iniciais das carreiras do magistério, em todos os entes federados, passando a ser considerado como vencimento inicial, sobre o qual devem incidir todas as gratificações. Diante dessa conjuntura, o PSPN deve ser entendido como valor de referência, o qual a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão pagar pelo efetivo exercício dos profissionais do magistério público.

Pode-se constatar três conceitos básicos da carreira profissional na presente lei: salário, formação e jornada. Contudo, ainda restará um quarto ponto para completar os elementos intrínsecos à valorização dos profissionais da educação: as condições apropriadas de trabalho, que devem constituir pauta constante das lutas sindicais nos estados e municípios. Ao entendimento de políticas voltadas à valorização dos profissionais da educação, que fossem somados fatores que garantam um conjunto de indicadores que compreende, formação inicial e continuada, remuneração condigna, jornada semanal, ajustando carga horária destinada às atividades extraclasse dos docentes, observando as condições estruturais e ambientais pertinentes ao trabalho educativo. Toda discussão pode ser vista na cartilha da CNTE, “Piso e Carreira andam juntas para valorizar os profissionais da educação Básica Pública”, que defende a concepção de piso salarial, conforme art. 206, VII da CF:

O piso nacional da categoria dos profissionais da educação é a quantia abaixo da qual nenhum educador escolar (professor/a, especialista e funcionário/a), em efetivo exercício na escola ou na rede de ensino, tendo a formação técnico-pedagógica em nível médio, poderá receber na forma de vencimento inicial, nos planos de carreira, para uma carga horária de trabalho de no máximo 40 horas semanais. (CNTE, 2015, p. 22)

Podemos afirmar que as alterações sinalizadas no campo educacional, tiveram repercussões para as políticas educacionais e na área da valorização dos profissionais do

magistério quanto às legislações e normativas vigentes, não podem ser consideradas de forma isoladas, e sim entendidas na vinculação com outras forças que soma-se a execução e materialização das conquistas. No entanto, as disparidades na remuneração atingem a todos os níveis de formação, tanto em nível médio ou com licenciatura plena. Evidencia-se que políticas salariais consistentes proporcionam desenvolvimento pessoal e uma digna remuneração são necessários, mas uma educação de qualidade e demanda condições apropriadas, dependem também de profundas transformações sociais de igualdade, justiça e garantias de direitos básicos ao cidadão. Prosseguimos com uma sintética discussão sobre planos de carreira e formação, componentes do conjunto de valorização.

4.3.2 Planos de Carreira

O inciso V do art. 206, da Constituição Federal de 1988, refere-se à valorização dos profissionais do ensino público. Vale lembrar que o período de elaboração da referida Constituição foi de efervescência política pela saída da Ditadura Militar para a redemocratização do país. A educação ganhou relevância e prestígio nessa carta em razão das lutas de movimentos acadêmicos, sindicais e populares pela democratização da escola e da sua gestão. Daí a gestão democrática em estabelecimentos de ensino público, do conhecimento, entre outros importantes princípios constitucionais. As tentativas de materializar a valorização dos profissionais do ensino público dar-se-ão nesse contexto.

No auge das políticas econômicas, financeiras e sociais, o conceito de carreira com foco no indivíduo é adotado e ajustado pelos setores privados e públicos da economia, assumindo relevância e presença marcante tanto no mercado quanto no mundo do trabalho. Sendo assim, as formulações de carreira se constituíram como referência no mundo corporativo e nas políticas de reforma do Estado (OLIVEIRA, 1999).

As políticas de valorização docente tomam por base a lei nacional especificamente que regulamenta e embasa a educação, dentre elas destaca-se a LDB, apresentando elementos de grande importância para a execução de uma política de valorização do magistério, sinalizando que 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,

ingresso exclusivamente por concursos de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento

e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei incentiva a formação em nível superior e, para tanto, define as premissas referentes à formação, às exigências de habilitação e às condições que assegurem a valorização dos professores. Um dos quesitos da valorização docente encontra-se na Lei nº 9.424/96, FUNDEF, que confirma o cumprimento para elaboração dos planos de carreira, no segundo parágrafo do art. 10 define: “II - apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação”, no prazo referido no artigo anterior”.

A aprovação da Lei do FUNDEB, tratando da valorização dos profissionais da educação, em consonância com a lei anterior, reforça que esses Planos de Carreira criados pelos governos Municipais, Estaduais e do Distrito Federal assegurem uma remuneração condigna, a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e ainda a capacitação profissional. A implementação do PSPN também foi retomada quando se estabeleceu no art. 41 que “o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007). Porém, ressalta-se o não cumprimento do prazo, pois a Lei do Piso só entrou em execução em 2008, com a Lei nº 11.738/2008.

Em cumprimento à Lei nº 11.494/2007, estão sendo elaborados ou reformulados os planos de carreira do magistério. Tratando-se de um processo em curso, este plano reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que isso constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério.

É preciso definir a abrangência do novo plano quanto aos profissionais que integram a carreira por ele estabelecida, esclarecendo a diferenciação entre magistério e trabalhadores em educação. Na circunstância, a própria realidade local, com suas implicações de ordem política, econômica, social e legal, será a melhor forma jurídica vigente a ser definida. Ao definir o que representa um Plano de Carreira, temos:

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, a carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (JUNIOR DUTRA, 2000, p. 36)

O PNE assume importância política, articulando direcionamentos por meio de debates com ampla participação, tendo representatividade em instâncias decisórias nos Estados e

municípios (SAVIANI, 2010), a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá fazer para alcançar o patamar mínimo de valorização e melhorias da qualidade exigido.

O PNE 2001-2010 no tópico 10 trata da formação dos professores e valorização do magistério, dentre os Objetivos e Metas, no item 10.3, destacam-se os seguintes:

1. Garantir a implantação dos planos de carreira para o magistério estabelecidos pela Lei nº. 9.424/1996 e a criação de novos planos. Garantir, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

No PNE, o Plano de Carreira e Remuneração (PCR) era considerado como um importante instrumento para a valorização do magistério, pois previa a forma de ingresso, promoções, afastamento, avaliação de desempenho, jornada de trabalho de tempo integral em um único estabelecimento; e a destinação de 20% a 25% da carga horária à preparação de aula, reuniões e avaliações.

O segundo PNE 2014-2024 teve muita importância política pela mobilização de diversos sujeitos no processo de sua elaboração e discussão. Apresenta a meta 18 e estratégias, que asseguram a existência de planos de carreira, bem como sua elaboração em todas as instâncias:

- 18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira. (BRASIL, 2014).

Trazemos os dados mais recentes, extraídos do Relatório do Terceiro ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - 2020, com a informação de que 100% das unidades federativas e 95,7% dos municípios declaram ter PCR dos profissionais do magistério da educação básica, referente ao Indicador 18A e 18E da Meta 18 do PNE. Para melhor análise, será demonstrada abaixo a tabela, conforme consulta ao Relatório, segundo período histórico de 2018.

Tabela 5 – Relação dos indicadores 18A, 18D, 18E, 18H - Meta 18 do PNE - Plano de Carreira do magistério:

Estados da Federação	18A Plano de Carreira para o magistério	18D Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes
		100%

Municípios	18E Plano de Carreira para o magistério	18H Plano de Carreira vigente para os profissionais da educação não docentes
		95,7%

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Relatório de 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.

Conforme os resultados da tabela 5, notamos que os entes federados estão cumprindo o indicador 18A, atingindo 100% da meta; que os municípios apresentam 95,7% do indicador 18E alcançado, demonstrando um percentual 4,3% para o cumprimento da meta até 2024, em referência aos planos de carreira para os profissionais do magistério. Em relação ao indicador 18D, percebe-se que 81,5% dos estados já cumprem, no entanto 19,95% ainda resta para o cumprir, já o percentual municipal é de 38,8%, do indicador. Dessa forma é considerado expressivo o índice de 62,2% que declaram não possuir o plano de carreira para os profissionais da educação não docentes. A meta é 100% até 2024.

Os PNEs 2001/2014, em consonância com a LDB, expressam metas e diretrizes para a valorização, os dispositivos legais abrangem a formação, a remuneração, planos de carreira e qualificação profissional, entre outras medidas regulamentadas; as normativas envolvem o financiamento da educação, pretendem viabilizar as implementações dos investimentos para educação, que torna-se uma possibilidade de concretizar o Piso Salarial, a elaboração ou adequação dos planos de carreira aos profissionais do magistério e todos os profissionais da educação, assim como formação inicial e em serviço. O financiamento é inerente à consistência expressa no PNE, pois o artigo que recomenda o investimento de 10% do PIB em Educação. Exige que a União também cumpra sua parcela de responsabilidade, pois sem verba disponível e colaboração da União, fica inviável o cumprimento dos planos de carreira. Este percentual compromete a disponibilidade de uma alavanca para a materialização das ações, ainda que seja aquém do suficiente para o direito social a ensino de qualidade (CURY, 2001). Nesse cenário, a CNTE apresenta a discussão qualificada que pode ser conferida no documento “Piso e Carreira andam juntos para valorizar os profissionais da educação pública” tais termos:

A CNTE, à luz da realidade atual e de estudos preliminares do Custo Aluno Qualidade, reivindica a vinculação de 80% dos recursos do CAQi e CAQ para financiar o piso e as carreiras dos profissionais da educação básica pública. E a vinculação de novas fontes de receitas, a exemplo dos royalties do petróleo e do fundo Social, é essencial para atingir a meta 20 do PNE – de 10% do PIB para a educação – e conseqüentemente, para prover o CAQ, o piso e as diretrizes nacionais da carreira. (CNTE, 2015, p. 15)

Vale lembrar que, desde a década de 1990, a questão do custo-aluno-qualidade era objeto de debate na Confederação dos Trabalhadores em Educação e em outras associações, ambientes. Por fim, essa luta dá mais um passo ao incluir na Meta 20, a estratégia 20.6 que

dispõe que no prazo de dois anos de vigência do PNE, será implantado o Custo-Aluno-qualidade inicial – QAQi, que será reajustado progressivamente até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade – CAQ, o que permite dizer as implicações das finanças dos entes federados, e o sistema de colaboração entre os mesmos.

Com a aprovação da Lei nº 11.738/2008, todos os entes federados (União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios) deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. A regulamentação do parágrafo único do art. 206 da CF/1988, embasa a elaboração dos Planos de Carreira, assim expresso: “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

A exigência, prevista na lei do piso nacional dos professores em 2008, trouxe a revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/1997, que fixa diretrizes para os planos de carreira e de remuneração (PCRs) para o magistério público dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O CNE, após consultas variadas e discussões em vários fóruns e audiências, aprovou a Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que – juntamente com o Parecer CNE/CEB nº 09/2009, que embasa a Resolução – constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do FUNDEB e na do Piso Salarial Nacional. Essa Lei estipulava que, até 31/12/2009, os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério. A Resolução CEB/CNE nº 02/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha na direção de uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do FUNDEB e do PSPN – e com os diferentes entes federativos. Essa Resolução organizou diretrizes fixadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo ministro Fernando Haddad. A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”. Em seu art. 2º, a Resolução coloca em prática o que determina o art. 6º da Lei 11.738/2008, que estabeleceu o piso nacional dos professores, assegura a Resolução:

Art. 2º Para os fins dispostos no artigo 6º da Lei nº 11.738/2008, que determina aos entes federados a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, a presente Resolução destina-se aos profissionais previstos no artigo 2º, § 2º, da referida lei, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 da Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a formação docente.

Cabe lembrar que a Resolução do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora, cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, dos quais os profissionais do magistério são peças-chave. Gatti; Barreto; André (2011, p. 150) assinalam alguns dos aspectos componentes da referida Resolução, os quais descrevemos:

No que se refere à remuneração, reafirma as disposições da lei do piso salarial dos docentes, enfatiza o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação e visa à equiparação salarial desse(a) profissional com outros com as mesmas exigências formativas iniciais: a preferência pela jornada integral de 40 horas semanais, com ampliação das horas a serem dedicadas às atividades de planejamento educacional e outras relacionadas ao ensino e à cultura; o incentivo à dedicação a uma única unidade escolar; a necessária participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; a intensificação dos apoios técnicos e financeiros para melhoria das condições de trabalho; a integração das redes de ensino quanto às políticas formativas, propondo maior integração entre as esferas de gestão em vários aspectos administrativos.

Segundo o MEC, os planos de carreira interessam diretamente a 1,8 milhões de professores e centenas de profissionais que trabalham nas escolas públicas, entre eles, diretores escolares, coordenadores e os que fazem planejamento, especialistas pedagógicos e supervisores escolares. Para pôr em prática o que preveem as diretrizes da resolução, governadores e prefeitos precisam elaborar projetos de lei e enviá-los para as assembleias legislativas (estados) e câmaras de vereadores (municípios). Lembramos que sua efetivação depende da comunicação e disposição entre estados e municípios em fecundar as diretrizes, as políticas de abrangência trabalhistas e a visão da reestruturação do trabalho em tempos de reformas. A comunidade, pais, professores, associações sindicais entre outras organizações devem participar das discussões, das leis, para que os planos possam ser atraentes, tenham durabilidade, para conquistar a unidade e assegurar a construção e o avanço da qualidade da educação em todas as etapas. A unidade pressupõe algo mais que uma vontade. Além das condições objetivas, necessita que haja uma decisão consciente dos profissionais envolvidos, para que não se torne um processo ilusório, retroceda ou permaneça estagnado,

É fundamental que os sistemas de ensino, no processo de elaboração da lei do plano de carreira dos profissionais do ensino, deem voz aos professores por meio de seus sindicatos e associações, a fim de possibilitar a minimização da situação conflituosa que esses profissionais estão vivendo a garantir a profissionalização de uma categoria que se pauta pela seriedade e pelo compromisso com a educação no país, apesar de condições tão adversas. (LIBÂNEO, OLIVEIRA TOSCHI, 2012, p. 284)

Em um processo de plano de carreira, é importante a integração e coesão dos segmentos para não sobrepôr ao todo, mas devem estar sintonizados e harmonizados em relação aos objetivos da unificação, respeitadas as especificidades de cada um deles.

O plano de carreira vai muito além do compromisso dos sistemas da União, estados e municípios com a remuneração dos profissionais do magistério. O plano organiza a vida funcional do servidor, da classe, promove a qualidade da educação e atrai para a carreira bons profissionais. Estruturar um plano de carreira é fundamental. Para tanto, esse investimento deve ser uma combinação entre incentivo à formação continuada do professor e equiparação salarial à sua qualificação. Oferecer benefícios pessoais e profissionais, garantem que esses profissionais tenham condições de desenvolver uma trajetória rumo à autorrealização.

No Brasil, os planos são considerados uma conquista das lutas sociais e reivindicações da classe da educação, para garantir em partes a efetiva valorização da profissão de professor no país. Um bom plano de carreira vai atrair para o magistério os melhores entre os estudantes para que se tornem docentes. Pois a falta de reconhecimento e boas condições profissionais, são algumas das razões para a redução do interesse dos jovens em se tornarem docentes e falta de incentivo dos professores para permanecer nas instituições. O debate defendido pela CNTE desde 2009 pode ser visto no documento denominado “Piso e Carreira andam juntas para valorizar os profissionais da educação básica pública”: “Não basta só piso elevado. É preciso uma carreira qualificada que projete benefícios aos atuais profissionais e que atraia os jovens para a profissão”. Entretanto, as instituições de ensino precisam aliar essas políticas a um plano de carreira a contento como forma de reter os melhores profissionais e garantir a motivação dos professores. Tão importante quanto, o MEC precisa ampliar políticas para incentivar a formação de novos profissionais, lançar projetos e realizar investimentos.

A pesquisa do INEP revela que, apenas 51% dos estudantes que ingressam em faculdades de pedagogia e licenciatura concluem o curso. Desses, apenas 27% tem interesse em atuar na sala de aula, segundo o Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 2018 (BRASIL, 2018).

A carreira na educação básica realizada pelo professor no Brasil mostra-se pouco atraente em termos salariais e de progressão. O que se observa é um contexto bastante marcado por condições precárias de trabalho e remuneração do professor da educação básica, que podem trazer efeitos diretos sobre a atratividade da carreira docente e a formação dos futuros professores.

Em termos legais, os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de

condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois, além de variar com a capacidade de financiamento de cada ente, estados e municípios, cada um tem autonomia para elaborar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (CNE. Res. nº 2, de 2009) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738, de 2008). Isso se reflete também na infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, ou seja, as condições de trabalho de infraestrutura física nas escolas públicas brasileiras para receberem seus discentes, que variam muito no que se refere às condições oferecidas.

É necessário correlacionar a carreira profissional dos educadores com as políticas de gestão democrática, financiamento, currículo, formação, avaliação e as condições de trabalho necessárias para que a escola cumpra sua função social. A mesma lógica se aplica aos profissionais não-docentes. Neste contexto, faz-se necessário construir uma trajetória de coerência, a partir deste entendimento, para que alcancemos a unidade de todos os profissionais da educação.

Outro desafio é o crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país, podendo criar nessas regiões novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que conduz à preocupação de que, mantidas as condições atuais da carreira e da remuneração dos docentes, ou pouco melhorado as mesmas, haja esvaziamento crescente na procura por essa carreira, ou provoca uma acentuada desvalorização profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Paralelamente, outra inquietação que podemos considerar, pelos trabalhadores da educação, encontra-se expressa no manifesto da CNTE, e que colabora para o empobrecimento da valorização do magistério, é a onda de terceirização nas escolas públicas. O Supremo Tribunal Federal julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.923, de 1999, autorizando a terceirização, através de Organizações Sociais (Lei 9.637/98) de profissionais das áreas de educação (inclusive professores de todas as etapas do nível básico) pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade 1923- DF foi ajuizada pelo PT e PDT no dia 13 de abril de 1998 e pleiteou a declaração de inconstitucionalidade integral da Lei 9.637/98, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Postulou-se, ainda, pedido de declaração de inconstitucionalidade da redação do art. 24, XXIV, da Lei 8.666/93, estabelecida pela Lei 9.648/98, prevendo a dispensa de licitação para a celebração de contratos de prestação

de serviços com as organizações sociais, qualificadas no âmbito das respectivas esferas de governo, para atividades contempladas no contrato de gestão. O pedido de liminar expõe os atos como transpassar responsabilidades do Poder Público para o setor privado, o que teria incidido transgressões do Texto Constitucional.

Por votação majoritária, a Corte julgou parcialmente procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 1923 (Acordão, 16/04/2015), dando interpretação conforme à Constituição às normas que dispensam licitação em celebração de contratos de gestão firmados entre o Poder Público e as organizações sociais para a prestação de serviços públicos de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação ao meio ambiente, cultura e saúde.

O documento da CNTE (2015, p. 29) aponta que essa decisão poderá comprometer as metas 17 e 18 do PNE e acarretar o risco de implicar a terceirização e publicização: “essa decisão do STF poderá comprometer sobremaneira a consecução das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação”, e acrescenta que em relação às contratações no serviço público, com o advento da ADI 1.923, os impactos poderão trazer prejuízos de direitos do trabalhador, ao menos em quatro questões. Segundo a CNTE:

- (1) Possibilitará um novo fatiamento das riquezas do Estado em mãos de empresários políticos, tal como ocorre nas concessões de radiodifusão e televisão, por meio de Organizações Sociais concentradas nos domínios de que detêm o poder político e econômico (e a forma de operacionalização desse saque será através do nepotismo cruzado);
- (2) Desqualificará o serviço público e reintroduzirá o apadrinhamento nas indicações de “servidores” via Organizações Sociais, reeditando o coronelismo político sob o pseudo-slogan da eficiência do Estado e de seus servidores;
- (3) Fragilizará a luta sindical por melhores salários e condições de trabalho, em especial através de planos de carreira decentes e que ajudem a atrair a juventude para a carreira de educador/a; e
- (4) Fragmentará os regimes jurídicos da Administração para com seus servidores, comprometendo a qualidade do serviço público e a luta dos servidores por melhores condições de trabalho e vida. (CNTE, 2015, p. 30)

É neste cenário de muitas críticas à vinculação de investimentos e na proposição de medidas que representam um retrocesso no campo das políticas públicas educacionais, que avança a ofensiva de uma política neoliberal.

Neste sentido, a comunidade acadêmica, profissionais da educação são chamados a se posicionar e a buscar alternativas que possam vir a ser consideradas para os próximos Planos. Além disso, ao considerar os vencimentos dos docentes e suas formações em nível médio ou com licenciatura plena, evidenciar as discrepâncias nos planos de carreira e remuneração do magistério de redes públicas de ensino da educação básica, que versam sobre o ingresso, evoluindo para uma perspectiva de crescimento na carreira, permite conjecturar, que nos tipos

de admissão à docência, se por um lado, os planos seguem o princípio constitucional, por outro lado há grande diferença quanto à remuneração e como é organizada a carreira docente, “o que permite sustentar a tese contrária, ou seja, de que o nível salarial dos docentes da educação básica atualmente é relativamente baixo em relação às suas atribuições profissionais” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 145). Mas, em geral, os vencimentos apresentam-se baixos quando comparados aos de outras profissões de mesmo nível.

4.3.3 Formação Profissional

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, da década de 1930, no Brasil, imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira. No campo educacional, são vastos os estudos que procuraram demonstrar a incidência neoliberal na educação da América Latina e do Brasil, destacando a função de organismos multilaterais na propagação de diagnósticos e diretrizes que influenciaram as políticas educacionais no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Também tem sido explorado em diversas abordagens o papel de organizações não governamentais, fundações e institutos, assim como do empresariado (BALL, 2014; FREITAS, 2018) na construção de uma coalizão de apoiadores (políticos, pesquisadores, gestores), com foco no avanço de reformas voltadas ao mercado.

O contexto histórico da formação do profissional em educação, em nível superior, bem como o sistema educacional está diretamente vinculado à trajetória sócio-política e econômica do país, que passa do Manifesto dos Pioneiros até o modelo atual que enfatiza nos cursos de Pedagogia a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Básica, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como, para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas e projetos escolares e não escolares.

De forma sintetizada, em um recorte histórico, Saviani (2009, p. 143-144) caracteriza a história da formação de professores no Brasil da seguinte forma: 1- Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 2- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 3 - Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 4 - Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Durante o período do regime militar até 1974, entre os mais alterados Planos de Desenvolvimento havia os Planos Setoriais de Educação (PSECs), que por mais que visassem a educação, revestia-se do viés economicista de situar a Educação no processo de desenvolvimento. Dourado (2017) destaca, entre os ciclos de reformas ganha musculatura o pensamento tecnocrático, se consubstanciando em aprovação de duas leis: Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária e a Lei nº 5.692/71 – alterou a estrutura e funcionamento do ensino, porém, os planos educacionais não tiveram no epicentro das finalidades.

Nesse estudo, vale abordar o aspecto mais importante e de difícil tratamento, a formação dos professores, aos quais incumbe a missão de fazer vigorar a reforma. Deve ser ressaltado que entre as legislações expostas, a Lei nº 5.692/71 se apresenta com características mais avançadas quanto à formação e valorização profissional. No art. 30 prevê vários níveis de formação, “a cada um dos quais corresponde um nível em exercício, prevendo também esquemas diferentes, quanto às condições presentes e as condições futuras para a implantação do sistema”, (ROMANELLI, 1991, p. 249).

A década de 1980, apesar de ter sido abrangente em mudanças na estruturação dos cursos de Licenciaturas, não apresentou grandes avanços, talvez pela falta de parâmetros que visassem uma construção curricular mais específica para a formação profissional do educador.

Ao falar sobre o mundo oficial e real, Brzezinski (2007, p. 147-148) destaca que o mundo vivido: “Este mundo é aquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar as práticas brasileiras de formar profissionais da educação e de determinar critérios para a definição da carreira do magistério”. Entre as mudanças, o ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facilita a esses cursos oferecer também, formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente.

Optamos em fazer um breve retrospecto, apenas para situar nossa análise a partir do ponto quatro da classificação de Saviani, pois é a partir dos anos de 1990 que as políticas educacionais sofrem reformas substanciais que, como já vimos, são referendadas pelas reformas do Estado, sob diretrizes internacionais. Desta forma, buscaremos explicitar as principais características dessas políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação de professores, através das leis, diretrizes e parâmetros nas quais elas se postulam.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o princípio da valorização docente é reconhecido e utilizado como referência para o estabelecimento de políticas educacionais voltadas para o professorado. O sentido que o abarca, na atualidade, aprofunda a

articulação de demandas históricas de condições de trabalho e de formação inicial e continuada. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; DOURADO, 2010, SAVIANI, 2009)

A trajetória percorrida desde a Constituição não é linear, tem sido fortemente impactada pelos desenhos do projeto nacional de desenvolvimento de cada período. As propostas de formação de professores para a educação básica foram se constituindo em meio aos movimentos econômicos, políticos e culturais, num processo dinâmico social norteado por direitos sociais. As primeiras diretrizes oficiais para a formação de professores só foram publicadas na década de 1990, por força de toda uma reestruturação da educação no Brasil em todos os níveis de ensino.

Com o fim do regime militar, criou-se a expectativa de que os problemas de formação docente e outros seriam sanados. O primeiro documento que trata do alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) para atender aos acordos e metas firmados na Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990. Este documento sintetizou as bases dos planos decenais de educação (PERONI, 2003). Sobre este plano complementa Saviani (2008, p. 182-183), “ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal”.

Num segundo momento, se interferiu na organização escolar tendo como referência principal a formação de professores com a publicação da Lei nº 9.394/96. As alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

Após a promulgação da LDB, houve a necessidade de regulamentações de vários aspectos por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções, definindo-se novas Diretrizes para o Ensino Superior, dentre estas, as da formação dos profissionais da educação. Propôs formação superior de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISE), por meio do Decreto n.º 2.306/97, e a regulamentação veio por meio da Resolução CP-CNE nº 1, de 30/9/1999, a fim de formar um novo perfil de professor, atendendo às prerrogativas e orientações das organizações multilaterais que exigiam uma formação flexível, aligeirada e voltada à prática. Dourado (2001, p. 53) discute como essas políticas se apresentam na proposta das reformas, atendendo ao avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho:

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do *como fazer*), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpretação entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distância (EAD).

Ficam evidentes as concepções adotadas por essas políticas e suas relações em atender as demandas do capital ao explicitar a necessidade de formação de competências e habilidades, foco na diversidade e o esfacelamento dos conteúdos, através da separação entre ensino e pesquisa para construção do conhecimento. Todas essas palavras vão dar centralidade à melhoria dos indicadores em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho. Nesse contexto, para atender a necessidade de formação docente em ensino superior o quadro se intensificou até 2007, em consonância com a LDB, a partir do Decreto Presidencial nº 3.276 de 06/12/1999 (DOURADO, 2001). A análise da forma de encaminhamento da proposta supõe a noção de mascarar a ofensiva neoliberal. Os problemas socioeconômicos através dos novos padrões de formação docente (motivações, conhecimentos, métodos, etc.) e concepções de desvalorização (formação de baixa qualidade, salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, outros), ao dissociar a formação de outras dimensões do trabalho docente, seria a razão principal, portanto, que aponta contradições internas dependendo do contexto em que ela é constituída.

Na pauta estava a formação dos profissionais da educação de todas as licenciaturas. No que tange ao curso de Pedagogia, a resolução negligenciou as experiências bem-sucedidas de formação de professores para educação infantil e séries iniciais, com alterações na organização institucional e nos processos formativos. Redirecionam, deste modo, a formação dos professores. Nas implementações trazidas pela resolução, o destaque era dado à fragmentação do processo formativo e à determinação do currículo mínimo, no quadro do ideário tecnicista: o de formar os recursos humanos da educação. Era justamente a essa formação que se contrapunha o movimento nacional desencadeado pelas faculdades de educação das universidades públicas, entidades científicas e sindicais, particularmente Anfope, que defendem a docência como base da formação e da identidade de todo educador, portanto, do pedagogo.

Devido às pressões do movimento docente, as universidades continuaram a ser *locus* de formação superior e os ISE se responsabilizariam pela formação continuada. Entretanto, o que ocorreu foi a transformação dos institutos superiores de educação a instituições de nível superior de segunda categoria, os quais deveriam promover uma formação rápida e básica por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Associando-se à crítica ao ensino superior, por discursos elegidos pelos detentores do capital que passou a apontar o sucateamento das licenciaturas, a LDB acabou favorecendo o crescimento de instituições privadas; houve uma dilatação das diretrizes de formação de professores,

Apesar dos discursos políticos, e nos dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, “a educação escolar sofre

consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior. (BRZEZINSKI, 2007, p. 149)

Entre os aspectos, a terceirização deve, portanto, ser analisada no âmbito do processo de privatização crescente da educação, no Estado brasileiro. Para que tal expansão fosse viabilizada, as medidas adotadas promoveram certa desregulamentação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos até então vigentes. Desse modo, foram agilizados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do então recém-criado Conselho Nacional de Educação (CNE). O aumento ocorreu também no Instituto Federal de Educação (IFE). Essas instituições tiveram um crescimento exponencial, e com base nesse crescimento, se argumenta, hoje, sobre a qualidade do ensino que é prestado pelas mesmas e a remessa de dinheiro público para essas instituições, via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em detrimento do investimento e ampliação das universidades públicas.

A respeito da LDB, a legislação também abrange garantias ao professorado no Título VI e, em seus arts. 61 a 67, aponta para a necessidade de garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabelecimento de estatutos e planos de carreira do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes. Concomitantemente surgiu dispositivos legais, para regulamentar e fortalecer as formações em licenciaturas, integrando as instituições formadoras. Nesse campo, a produção teórica e as políticas traduzem-se por um quadro polissêmico e, eminentemente, político pedagógico (DOURADO, 2010).

O Brasil participou da Conferência de Dakar em abril de 2000, onde foi cobrado pelo alto índice de professores com baixa escolaridade. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), em 1998 mais de 100 mil professores em exercício na educação básica no país não haviam completado o primeiro grau; outros 100 mil possuíam apenas o primeiro grau. Desse total, cerca de 180 mil professores atuavam como alfabetizadores.

Na esteira dessas reformas educacionais, há que se atentar para o fato de que as políticas docentes estão relacionadas às demais políticas públicas educacionais e, em especial, às políticas de financiamento e de currículo da Educação Básica. Portanto, os rumos e posicionamentos definidos pelas políticas de formação e valorização docente estão intimamente relacionados com as decisões e ações realizadas pelos governos, em cada período histórico. Portanto, destacam:

Neste contexto, decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições. (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 13)

Nesse âmbito, é importante problematizar, numa perspectiva sociológica, a profissão docente. A marca da profissão historicamente, assim como de outras profissões, visto que isso se torna uma questão individual e necessária para a organização sociopolítica, é a luta pelo reconhecimento social. A educação aqui é primordial, “consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas e encontra, nesse cenário, seu grande suporte, e as fortes reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito”. (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 23). As políticas públicas implementadas, a partir disso, traduzem as novas perspectivas de vida e demandas sociais, ampliando o espaço, também, para o reconhecimento das diferenças, pois se procura definir uma identidade própria para cada formação. Tais diferenças impactam na educação, uma vez que impulsionam as disputas na definição dos currículos escolares, bem como na definição curricular para a formação dos professores, “quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e de que forma – destaca-se como polo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho” (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 24).

Concordamos com Gatti (2010) quando argumenta que todas essas mudanças pelas quais passaram os currículos dos cursos de licenciatura, em especial a Licenciatura em Pedagogia, relacionaram-se ao contexto político, econômico e social do país. Assim, pensar em formação docente significa pensar em um processo de construção de um projeto educacional que se vincule aos interesses de um projeto articulado nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.

O Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, determinou uma nova legislação para os cursos de licenciatura, determinando um currículo próprio e desvinculado ao curso de bacharelado, dando suporte para que o futuro professor da Educação Básica pudesse atuar em sua profissão articulando a teoria e a prática (BRASIL, 2001). Com base no referido Parecer, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002), a qual concebia que a prática pedagógica não deveria ficar restrita somente ao estágio, devendo ser vinculada ao

longo de toda a formação, de forma que estivesse presente em todos os componentes curriculares e não apenas nas disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2002).

Considerando a importância da formação de professores da Educação Básica, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores passam a ser validadas para cada curso de licenciatura pelo CNE. Importante destacar que novos desafios se colocam, conforme assinala Gatti (2010, p 1357), que mesmo com adequações para atender as novas diretrizes, constata-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência histórica de direcionar a formação com objetivo na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Dadas as necessidades em curso, quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de uma trajetória de embates, negociações, audiências públicas junto ao CNE, encontros e reuniões, chegou-se à elaboração de documentos propositivos para as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, entre os anos de 1998 e 2005. Uma das propostas enviadas ao CNE, pelo Movimento dos Educadores, intitula-se “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, que teve como signatários, em novembro de 2001: a ANFOPE; ANPED e CEDES, e foi reenviada ao CNE em 10 de setembro de 2004.

O CNE aprovou o Parecer CNE/CP 5/2005, em que se propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. A Resolução traz a redação final do disposto no Parecer supra referido, bem como a alteração proposta no Parecer CNE/CP 3, de 21 de fevereiro de 2006, referente ao art. 14, que passa a contemplar o disposto no art. 64 da LDB, propondo e atribuindo a estes profissionais a formação, do licenciado em pedagogia, de professores para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, bem como para ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde os cursos existissem, e educação de jovens e adultos, além da formação de gestores: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Como desdobramentos, para debate no Brasil, a política educacional pública parece responsabilizar os professores por sua própria formação, tornando-a, praticamente, um dever. A tão divulgada e sustentada troca de experiências, necessária à valorização das boas práticas

e ao desenvolvimento de trabalhos coletivos na escola, certamente será prejudicada. Neste aspecto, as formações para docentes precisam imprimir princípios fortalecedores de um projeto de profissionalização docente, sustentado numa base sólida, articulada com o trabalho escolar pedagógico. Conforme constatamos na breve análise dos documentos publicados pelos organismos multilaterais, em muitos casos, quando os resultados não atingem as expectativas, os problemas educacionais são reduzidos ao despreparo do professor e a falta de formação adequada ofertada pelas instituições formadoras. O Estado, nesse caso, exime-se da responsabilidade de criar políticas públicas de longo prazo destinadas à formação de professores, em quantidade e qualidade necessárias para atender às demandas do país, pois a qualidade da educação não depende somente do professor, mas também de condições dignas de trabalho e desenvolvimento da sua profissionalização. Os olhares voltam-se para o centro dos resultados, o profissional docente que está em sala de aula e, portanto, recai sobre ele a responsabilidade pelo processo educativo - o qual envolve ensino e aprendizagem - e pelos seus resultados, sejam positivos ou não.

A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados. O contexto atual, em que os problemas político-econômicos estão aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, reflete-se em mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis, “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (GATTI, 2010, p. 1359), a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes. No que se refere à competência técnico-didática e científica, o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha apoiando-se nos estatutos da modernidade que têm na ciência, a base da verdade, incontestável. A educação sempre esteve ligada a um projeto, a um sentido e fica difícil para o professor detectar seu papel numa escola onde sua autonomia-profissionalização-profissionalidade não é mais construída pela certeza de métodos e técnicas. Ao considerar a escola, *locus* de trabalho do professor, ao constatar as exigências das transformações na atualidade, decorrentes do quadro complexo em que se dá a educação escolar hoje, deparamo-nos com a dificuldade de combinar os muitos fatores que dizem respeito à formação humana e de pensar os rumos da atuação/formação do professor. Ao abordar a problemática Gatti (2013, p. 59-60) afirma:

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação

inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Essa formação então, necessita permitir a complexificação da realidade em movimento e na pós-modernidade. Consiste em uma formação que sustente as transformações constantes em uma profissionalização com base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação e decisão. Formação inicial em um conjunto de reconhecimentos da sociedade e uma formação continuada consistente do valor social da profissão docente. Formações estas oferecidas pelas instituições de ensino superior atribuídas de valores e associadas à importância da formação como base para qualificação profissional. A citação espelha bem que almejar a formação do cidadão exige compromisso político e social, planejamento sério e compromisso efetivo com a qualidade, o diálogo e o espírito social em que nos encontramos:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

Nesse cenário apresentado hoje em nossa sociedade, é onde se insere a formação e o trabalho dos professores. No processo histórico de formação de professores, marcam dilemas quanto à forma de compreender o momento contemporâneo, que envolve questões, “sobre condições, de exercício da democracia, sobre valores, diversidades, e sentidos do agir humano” (GATTI, 2017, p. 723). Levamos em conta o contexto das complexidades da realidade e transformação que busca por novas formas de compreensão e relações tanto social como real. “Se de um lado temos um cenário social que aponta para uma configuração cibernética-comunicacional, como base das relações sociais e de trabalho, de outro temos o cenário de populações desprovidas, excluídas desse cenário” (GATTI, 2017, p. 724).

Temos hoje na realidade que constatar que aquela escola tradicional, extremamente burocrática, autoritária, transmissiva de conteúdo, determinada de valores e regras, teve mudanças, já não é a mesma. O que não quer dizer que avançamos para uma escola democrática, embasada no trabalho coletivo, participação dos sujeitos envolvidos, metodologias adequadas, e outros projetos pedagógicos, administrativos que refletem uma escola de qualidade. As mudanças trouxeram diferentes normativas à escola e ao trabalho escolar. Nesse contexto, sintetizamos o que esclarece Oliveira (2004, p. 1140), “O fato é que o trabalho pedagógico foi

reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”.

Contudo, é justo presumir que dentro do espaço escolar não se favorece a formação social-política e tão pouco a compreensão das políticas públicas educacionais que chegam até o espaço escolar. O processo escolar visa mais as práticas pedagógicas habituais que estanca a atuação de profissional em formação continuada e sua atuação política, pois se propõe a ocupar e mover o professor para atuar na educação básica, ou seja, ensinar na educação infantil, ou ensino fundamental e/ou médio, seguindo o sistema de excessiva exigência nos trabalhos escolares. Cury (2009, p 123), assevera: “O trabalho docente aumenta, pois os projetos pedagógicos devem ser mais criativos [...]”.

Nessa vivência de rupturas, surgimento de novas visões, sobre os movimentos da realidade e suas constituições de mudança, bem como novas perspectivas do humano-social, é que vai se construindo saberes e conhecimentos. Assim, “A formação inicial do professor nem sempre é adequada à diversidade dos perfis populacionais das escolas e, portanto, deve ser a mais sólida e rigorosa possível, com a oferta de uma educação continuada” (CURY, 2009, p. 122). Nesses arranjos tempo-espaço, vivemos tensões nas propostas e materializações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países.

Nessa composição, a política de formação de professores marca muitos debates e concepções que envolvem questões de atuação profissional, entre outros. Trata-se de uma classe expressiva, constituída por muitos milhares de profissionais, que atuam nos níveis e modalidades educativas da educação básica.

A Formação do Professor da Educação Básica tem feito parte dos debates educacionais, sendo ressaltada nas políticas estabelecidas nas diferentes esferas de governo. Políticas balizadas pelos PNEs, que vão merecer ação de participação efetiva da sociedade civil, organizações acadêmicas, sindicatos, entidades, entre outros para universalização de acesso à formação e profissionalização de todos os profissionais da educação, pela implementação definitiva do piso nacional do magistério, documentos de lutas, pela regulamentação das diretrizes nacionais para a carreira dos professores, especialistas e funcionários da educação.

Todavia, vale expor o Documento de Referência que foi elaborado para a CONAE 2010 (2010, p. 59), que trouxe a proposta no Eixo IV - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, item 155, que esclarece a política de formação e valorização, como dever do Estado proporcionar aos profissionais a qualificação para o desenvolvimento do trabalho.

155 A formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio

das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Essa política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado.

Nota-se no esboço do documento uma pequena descrição da proposta defendida pela CONAE, que deve inserir a formação docente, ao compreender a reflexão social e política para formação necessária aos docentes e as condições pertinentes para promover formação e a valorização dos profissionais do magistério. Essas concepções têm entrado nas pautas das discussões que compõem um conjunto envolvendo a valorização, questões como carreira, planos de cargo e salários, condições de trabalho e compõe a agenda ampla sobre formação inicial e continuada. Nessa composição, a formação tem permeado por várias proposições e visões em relação às suas perspectivas políticas filosóficas quanto ao papel da educação escolar. Nessa perspectiva, tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a docência, sendo que ambas “[...] fazem parte de um processo contínuo, que busca a consolidação do sujeito como profissional da educação e, ao mesmo tempo, da profissão de educador e da própria ambiência escolar” (CURY, 2009, p. 119).

O poder público tenta promover a valorização da profissão docente em meio a realidade em movimento, as novas políticas docentes postas como LDB nº 9.394/1996, os embates já vistos anteriormente frente aos PNEs, que especificamente trazem as metas e diretrizes que abordam a formação docente e outros tópicos da profissionalização.

O PNE Lei 10.172/2001, especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da educação básica, também aponta a avaliação de desempenho como fator importante (BRASIL, 2001). O PNE 2001-2010 apresenta no item 10. *Formação dos Professores e Valorização do Magistério*, o 10.1 trata da formação atrelada à qualidade de ensino, entre outros fatores. No 10.2 destacamos três intenções: a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério e superar a histórica dicotomia entre teoria e prática na formação inicial.

O item 10.2 do PNE/2001 declara que a valorização do magistério envolve a formação inicial e continuada, tendo em vista o desenvolvimento do país e os conhecimentos científicos e tecnológicos. Atrelado a essas questões da valorização, o Plano abrange também a importância das Diretrizes para a formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério, indicando alguns requisitos. Dentre eles estão os seguintes:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001-2010)

O PNE 2001-2010 firmou as propostas de valorização, entretanto teve seu foco relativo à construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, embora não tenha vindo acompanhado de instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido em suas metas.

No eixo *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* do PNE 2001-2010, evidenciava-se que a qualidade do ensino poderia ser alcançada mediante a valorização dos profissionais da educação, pois os professores em exercício abandonam essa carreira por falta de estruturas adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho e por receber baixos salários.

O PNE também se posiciona em prol do desempenho, assegurada a formação continuada dos professores. Tais iniciativas dependem tanto dos poderes públicos quanto dos profissionais, como se vê no tópico relativo às diretrizes e à Meta 27 sobre a formação e valorização:

Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade da atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (BRASIL, 2001-2010)

O PNE tem por finalidade direcionar as políticas educacionais docentes em amplitude nacional. As limitações de financiamento e a frágil articulação entre os entes federados são fatores primordiais a serem considerados no não cumprimento das metas do PNE (AGUIAR, 2010). Na ausência de investimentos, o PNE 2001-2010 muito pouco colaborou com a política de valorização do magistério e formação, a não ser pelo fato de estimular a elaboração de planos de carreira pelos entes federativos, com poucas chances de serem implementados.

No PNE para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005, o tema da valorização do professor da educação básica e formação encontra-se mais fortemente destacado entre as metas 15 a 18. Acentua a necessidade de formação, de planos de carreira, de equiparação salarial, ao de outros profissionais com o mesmo nível de formação, o que demonstra o aviltamento de seus ganhos. O PNE tem por finalidade direcionar as políticas educacionais docentes em amplitude nacional.

Em relação às metas 15 e 16, entre as estratégias, são especificadas para a formação de professores, inclusive para licenciados e não licenciados, assim como para a pós-graduação, cujas as estratégias 15.9 e 16.5 estabelecem:

15. 9) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica.

As metas 15, notadamente as estratégias 15.1, 15.11 e 15.13, e 16, as estratégias 16.1 e 16.6 (BRASIL, 2014), tratam de outro aspecto essencial de caracterização do nacional: a extensão do conceito dos profissionais e suas consequências para a formação inicial e continuada, cuja ação é fundamentada em planejamento estratégico orgânico e articulado entre os entes federados. A tabela a seguir ilustra como se encontra a formação de professores no nível da educação básica e etapas, no Brasil e, detalhadamente, na região norte.

Tabela 6 - Percentual de docência com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – 2013-2019

Brasil/ Região /UF	Educação infantil (15A)							Anos iniciais do ensino fundamental (15B)						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	42,2	44,2	44,6	46,6	48,1	49,9	54,8	54,0	56,6	57,5	59,0	60,6	63,1	66,1
Norte	39,4	41,8	42,6	45,8	49,0	52,1	58,8	51,2	53,5	54,4	56,6	58,9	61,6	67,7
Rondônia	58,7	63,6	63,8	66,7	68,6	69,8	72,3	71,8	74,9	75,4	77,1	76,9	77,5	77,3
Acre	42,4	42,5	43,5	44,2	48,3	49,1	56,2	65,6	64,6	62,8	64,0	66,1	66,3	73,5
Amazonas	51,6	53,3	52,3	54,3	56,1	58,8	61,6	60,9	62,2	63,6	66,4	67,6	68,5	69,9
Roraima	37,7	45,8	46,1	48,3	50,3	50,1	56,6	56,9	61,4	58,9	58,8	61,2	61,2	69,7
Pará	30,2	33,5	35,7	40,2	44,7	49,2	58,8	38,8	42,4	44,4	47,4	51,9	57,0	66,6
Amapá	22,9	25,7	26,4	27,0	34,6	33,9	45,0	35,3	36,0	38,5	39,2	41,2	42,1	55,9
Tocantins	45,6	44,4	43,1	46,3	46,7	49,1	52,9	65,9	64,0	61,3	60,7	57,7	58,6	62,1
Brasil/ Região /UF	Anos finais do ensino fundamental (15C)							Ensino médio (15D)						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	48,0	49,5	48,9	50,9	49,9	51,7	53,2	57,8	59,5	58,9	60,4	61,0	61,9	64,7
Norte	35,1	36,2	35,8	37,3	38,4	39,9	42,9	63,0	61,1	47,7	58,1	61,9	63,0	64,7
Rondônia	46,0	47,5	47,0	46,3	47,0	52,0	54,0	53,8	54,2	54,2	54,5	55,7	61,4	61,9
Acre	25,3	25,4	25,3	26,3	27,1	27,2	29,9	47,1	48,9	45,6	46,7	47,7	46,3	48,7
Amazonas	31,0	33,3	32,9	35,9	35,7	35,4	35,5	68,4	68,7	64,6	66,9	71,3	69,0	70,6
Roraima	28,4	30,2	27,9	27,9	28,7	30,3	36,2	48,4	49,1	48,7	46,8	47,9	49,6	51,4
Pará	35,5	36,0	35,6	37,1	39,1	41,6	45,9	67,8	62,2	56,1	55,6	60,6	64,3	67,7
Amapá	55,6	59,8	60,2	60,0	60,5	61,4	64,1	75,5	77,2	77,9	80,2	80,6	78,2	80,6
Tocantins	35,4	35,4	35,6	36,2	37,3	38,1	40,8	47,9	46,9	46,7	46,1	46,5	48,3	48,5

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.

Na tabela 6 primeiramente destacamos o estado de Rondônia, que compõe a região norte, e será abordado na próxima seção. Analisando a série histórica dos quatro indicadores em nível nacional, regional e estadual, vê-se que, com relação à educação infantil, houve crescimento nos resultados do Indicador 15A em todos os estados da região norte, embora em ritmos distintos. No estado de Rondônia observou-se um crescimento contínuo nesse período com o indicador acima de 7,0% como resultado mais elevado dos estados da região norte. No que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (15B), em todos os estados da região norte, observa-se incrementos no valor do indicador próximos ou superiores a 5,0 p.p. No estado de Rondônia observou-se um crescimento contínuo chegando a 72,3%, o qual se destaca em nível superior aos outros estados da região norte. Já nos anos finais do ensino fundamental (15C), o crescimento foi menor, tendo as maiores variações ocorrido nos estados do Amazonas 31,0% para 35,5% e no Amapá 55,6% para 64,1%. Houve um crescimento de 8,5 p.p., no entanto, nesse indicador Rondônia apresenta um crescimento de 46,0% para 54,0% e, na colocação geral, fica abaixo do Amapá 64,1%. Se, por um lado, o estado do Amapá apresentou um crescimento de 5,1 p.p. no percentual de adequação da formação docente no ensino médio (Indicador 15D), partindo de 75,5% para 80,6%, no estado do Pará observou-se um decréscimo de 0,1% p.p., reduzindo de 67,8% para 67,7,6%. Rondônia apresentou um crescimento no indicador próximo a 8,1%, ficando acima de 6,0%. Observa-se que o estado de Rondônia nos indicadores 15A e 15B apresenta crescimento mais elevado do que a média do país e da região norte; no indicador 15C fica com o índice maior da região norte e em 2019 um percentual 0,7% maior do que o país; no indicador 15D apresenta uma variável com crescimento discreto. Esses resultados constam na série histórica entre 2013 a 2019, conforme Relatório.

No último ano, os maiores resultados foram encontrados para os anos iniciais do ensino fundamental (66,1%) – etapa que apresentou um crescimento expressivo no período analisado: uma variação de 12,1 pontos percentuais (p.p.) – e para o ensino médio (63,3%), que cresceu 5,5 p.p. desde o início da série histórica. A partir de 2018, os resultados do ensino médio foram superados pelos dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso se deve aos distintos ritmos de incremento dos indicadores: ao passo que o percentual de adequação da formação docente cresceu em média 0,92 p.p. ao ano para o ensino médio, o crescimento médio anual para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 2,02 p.p.

Os dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 demonstram nos resultados nacionais: O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, em relação à educação infantil, alcançou-se o patamar de 54, 8% de adequação da formação

docente em 2019. Embora seu resultado seja inferior aos dos anos iniciais do ensino fundamental ao do ensino médio, a educação infantil teve a maior variação no período considerado: 12,6p.p., equivalente a um crescimento anual médio de 2,10 p.p. O menor crescimento, por sua vez, deu-se nos anos finais do ensino fundamental, cujo percentual passou de 48,0%, em 2013, para 53,52%, em 2019, configurando um aumento de 5,2 p.p., isto é, um crescimento anual médio de 0,87 p.p. Em razão desse ritmo menos acelerado, o percentual de adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental foi superado pelo da educação infantil a partir de 2019.

Ancorados como base legal, os dois Planos 2001 e 2014 – demonstraram as prioridades em cada momento. Depreende-se que diversas metas esbarram em dificuldades de financiamento para a sua execução, a exemplo da qualificação dos professores, do pagamento do PSPN e fixação de um plano de cargos e remuneração, bem como a adoção de uma jornada que incluía tempo para planejamento. Compreendemos ainda que as metas surgem com o objetivo de dar conta dos gargalos encontrados na educação brasileira e que não foram amenizados, apesar de terem sido expostas como metas no PNE anterior (2001-2010). As repetições de metas em planos diferentes, demonstra que não se atingiu os resultados estimados, ao promover planejamento de ações semelhantes, senão idênticas, em períodos distintos. Ao estabelecer uma relação entre os dois PNEs, é possível afirmar que apesar de os dois planos se referirem à Educação Superior (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024), percebemos que avançamos pouco, embora tenhamos repetido as metas não alcançadas. Dourado (2010), embora reconhecendo o descompasso entre o que foi proposto pelo plano e o efetivado, converge para o mesmo entendimento. Aguiar (2010) esclarece que as avaliações que vêm sendo realizadas sobre o PNE 2001-2010 se pautam, predominantemente, no exame das ações do Governo.

Saviani (2014, p. 232) critica também a formação de professores proposta no PNE de 2014, afirmando que além da concepção de fundo, no PNE faltam vários elementos. Entre eles destaca, apenas, dois pontos basilares: financiamento e magistério, nesse último:

[...] no caso do magistério, faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas, nas quais é formada a grande maioria dos professores que atuam na educação básica.

Na linha de comparações, vale destacar citação da professora Brzezinski (2007) exposta em momentos anteriores, a propósito da análise sobre o desmantelamento das universidades públicas atribuído pelos discursos político-econômicos, bem como pelo pouco caso a esse nível

de ensino voltados à formação de professores para educação básica. Já na década passada, ao que parece, sentimos o descaso de um programa apressado e econômico às universidades. No entanto, as universidades públicas demonstram maior capacidade de qualificar os professores por apresentar a pesquisa, o ensino articulado à pesquisa, à extensão e às práticas culturais e atender a diversidade social. Assim expressou Brzezinski (2007, p. 183):

As universidades, naturalmente, possuem melhores condições para qualificar professores, já que desenvolvem o ensino articulado à pesquisa, à extensão e às práticas culturais. Lamentavelmente, as estatísticas oficiais comprovam que a maioria dos profissionais atuantes nas redes do ensino brasileiro é formada por instituições isoladas de ensino superior particulares – IES. Essas IES são responsáveis por 70% dos professores formados em nível superior.

Trata-se, portanto, de uma inversão da lógica que pauta as universidades que ofertam a formação docente no Brasil: ao invés de estabelecer um projeto articulado e fortalecido que venha ao encontro da tão almejada qualidade requerida pela sociedade contemporânea, a quem a educação tem um papel a cumprir para formação do cidadão, a proposta política questiona, antes, qual a dissociação do ensino, pesquisa e extensão e os escassos recursos de investimento em formação docente no país, haja visto a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação. Buscando apoio novamente em Gatti (2013, p. 155), para corroborar nossa análise, que considera, “À gestão pública da educação tem faltado, em seus vários níveis, um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada”. Esse projeto deve expressar objetivamente e/ou subjetivamente um compromisso com a educação e com a sociedade.

Os rumos que tomavam a formação de professores, em geral, no governo Lula (2003-2010), promoveram um conjunto de ações públicas relacionadas à formação e ao seu exercício profissional. No âmbito da vigência do PDE, o MEC tem-se mostrado proativo em relação à tarefa de oferecer e impulsionar a formação inicial e continuada de professores, mediante a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, coordenada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. O MEC prevê regime de colaboração entre União, estados e municípios. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação.

Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado em 28 de maio de 2009. A meta é formar

cerca de 500 mil professores que ainda não tenham licenciatura. Com proposição de cursos presenciais 52% e a distância 48%, principalmente em certos casos voltados a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), entre outras ações tais como a Plataforma Freire, Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Portal do Professor, a Lei do Piso Salarial da Carreira Docente e as Diretrizes da Carreira Docente. Além disso, recebem novo impulso ações que já vinham sendo executadas no governo FHC, a exemplo da formação de professores a distância. Gatti (2014, p. 37) acrescenta: “A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público que, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino nessa modalidade”.

Portanto, Gatti (2014) atribui uma análise aos cursos nessas modalidades, sobre sua expansão e monitoramento das condições de ofertas, por seus instrumentos normativos não terem sido realizados com eficácia necessária. Por outro lado, há muitos indícios de crescimento de pólos para a oferta a distância de licenciaturas, que ocorre sem um projeto-pedagógico de formação docente mais condensado no âmbito de sua articulação nacional, que tenha sido desenvolvido ou compartilhado. Isso ocorre também nos presenciais. “A crítica sobre a qualidade dos projetos pedagógicos desses cursos também cabe, como veremos, aos cursos presenciais [...]” (GATTI, 2014, p. 37). Não adentraremos nas questões que substituem o devido conceito e a proposta pedagógica da EaD por uma que visa a apenas lucros maiores, condições de trabalho, em detrimento da qualidade do ensino.

O Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que tem como princípio o reconhecimento do trabalho, no art. 2º, inciso IX - “a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”.

Em suma, este princípio de política sintetiza o sentido que ao longo dos anos foi sendo delineado no debate social e acadêmico como valorização docente, que associa facetas diversas das condições de trabalho e de formação, tal como abordado em 28 metas relacionadas à valorização do magistério, inscritas no PNE de 2001 e 04 metas no PNE 2014, entre outras ações que foram implementadas pela política pública educacional, demandadas do mercado de trabalho, submetidas ao interesse do capital.

A educação torna-se processo para a vida inteira, todo lugar torna-se lugar de aprendizagem, com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Após aprovação do PNE 2014 e em sintonia com este plano, foi aprovado e homologado o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 julho de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com base nas pontuações de Gatti (2017, p. 1158), “Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para formação inicial para a docência na educação básica”.

Conforme Gatti, encontra-se exposto no segundo parágrafo da Resolução nº 2/2015 a notável referência quanto à qualidade e à avaliação de desempenho, assim como o sistema de organização proposto para as instituições de ensino superior. Nas disposições gerais instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para todos os níveis e modalidades, em que são definidos “os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, art. 1º). O art. 1º, parágrafo 2º estabelece que:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3)

Em referência ao parágrafo, Dourado (2015) pontua que as novas DCNS recomendam projetos próprios de formação, com ênfase na articulação entre Educação Básica e superior, e ainda sugerem a institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Nos últimos anos, pudemos constatar a intensa participação das entidades, associações e fóruns educacionais na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) em 2008, nas CONAE em 2010 e 2014, bem como no processo de elaboração e tramitação de legislações

atinentes aos profissionais da educação. Nesse sentido, Dourado (2015, p. 304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. E esses embates se intensificam nos momentos em que se discute a elaboração de documentos orientadores e normatizadores da política nacional de educação.

Afirma Aguiar (2015, p. 247) que as DCNS para o Magistério da Educação Básica “atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação”.

Em sínteses preliminares, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 destaca, entre outras questões, que é indispensável para o projeto nacional de educação brasileira a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica, em seus níveis e modalidades; a superação da fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação; a necessidade de articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Pode-se acrescentar a estas considerações a observância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, aprovada, após elaboração e processo de consulta pública, conforme estabelecido na Lei nº 13.005/2014, em atendimento à LDB. Com o estabelecimento da BNCC, os cursos de licenciatura deverão observar o que é estabelecido como base para as devidas áreas de conhecimento para se adequarem às novas demandas de formação dos professores da educação Básica no País. Essa situação tem levado muitas instituições a reestruturação dos cursos após publicação da BNCC, bem como à instituição do Sistema Nacional de Educação que define e regulamenta o regime de colaboração na organização da política nacional de formação e valorização de professores no Brasil. Importante destacar que o presente texto da BNCC foi elaborado, majoritariamente, com a participação e protagonismo de entidades do setor privado como o Todos pela Educação e Fundação Lemann, denominados Aparelhos Privados de Hegemonia, representando as novas investidas do capitalismo neoliberal na área social, em especial, na definição da política, subtraindo de movimentos populares, das entidades científicas e sindicais o protagonismo na luta e defesa da educação pública.

Outro fato que cabe ressaltarmos também é aprovação pelo CNE da Resolução nº 2/2019/CNE/CP, que ajusta a Resolução nº 2 CNE/CP de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica, o que desencadeou igualmente uma mobilização social, em razão do restrito debate em que foram formuladas. Freitas assevera como esses mecanismos vêm sendo articulados: “Estes mecanismos estão em uma dinâmica: base nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem” (FREITAS, 2018, p. 80).

A aprovação do Parecer CNE/CES nº 264¹⁹, de 2016, segue a mesma direção em atender ao PNE/2014, que resultou na Resolução CNE/CES nº 2 de 2016²⁰, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Foi objeto de amplo debate, que avançou no cenário atual da formação técnica-pedagógica, em nível superior para Funcionários para a Educação Básica. Dourado (2016, p. 450) afirma: “[...] o Ministério da Educação submeteu documento preliminar de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica para consulta pública, em junho de 2015, e consolidou esta política por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016”.

Mais recentemente, para atender as metas 15 e 16 do PNE, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016²¹ – identificados como Categoria III dos profissionais da educação a que se refere os arts. 61 ao 67 da Lei nº 9.394/1996 e abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Em 2016, o avanço da instabilidade política gerada com a crise de governança no país, e os abalos provocados pelos movimentos iniciados em junho de 2013, sabidamente apropriado por uma movimentação de agentes do capital nacional e estrangeiro, que resultou na deposição da Presidenta Dilma Rousseff, possibilitaram a emergência de uma Reforma Fiscal ocorrida com a aprovação da EC de nº 95 de dezembro de 2016, objeto das PEC’s 241/55. A EC/95/2016 estabeleceu um teto para as despesas primárias, ou seja, de gastos com políticas sociais para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036. Essa emenda reduziu significativamente os recursos destinados às ações e serviços públicos. Verifica-se um retrocesso social ante a redução progressiva do valor gasto com educação e saúde.

O orçamento da União com tais despesas não poderá exceder o valor do ano anterior, corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o que trará impactos

¹⁹ Ver integra em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

²⁰ Ver integra em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

²¹ Ver integra em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.

significativos às políticas sociais e aos serviços públicos, uma vez que o congelamento dos recursos financeiros federais por longo período, além de intensificar a precarização de tais serviços, poderá restringir e/ou comprometer o acesso universal das pessoas aos mesmos. Assim, como outras PEC's que se encontram em andamento, como o projeto de reforma da Previdência e de mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Conforme Costa e Domiciano (2020, p. 10), a EC/95/2016 estabelece as restrições aos direitos sociais como:

[...] limitação dos gastos com a saúde e com a educação por 20 anos (Emenda Constitucional 95/2016) e interrupção das políticas de valorização do salário mínimo e do servidor público, reforma trabalhista, com a terceirização irrestrita do trabalho em todos os setores de serviços e prevalência do negociado sobre o legislado e alteração na previdência, diminuindo benefícios e aumentando o tempo de trabalho para a aposentadoria.

Tudo em linha com mudanças previstas pelo novo governo após o impeachment, o PMDB, partido do presidente em exercício Michel Temer, lançou em outubro de 2015 um programa intitulado “Uma ponte para o futuro” que, partindo de uma série de medidas, dada à situação “estagnação econômica e ao esgotamento fiscal do Estado”, busca justificar a defesa dos cortes públicos em políticas sociais.

O referido programa põe em risco importantes conquistas sociais. Não só desrespeita a Constituição da República como a própria ordem constitucional, atribuindo poderes extremos ao Congresso Nacional, para além daqueles para os quais foi eleito - não nos esqueçamos de que não se trata de um congresso constituinte, como se pode observar com os Programas da educação e suas consequências, como limitar as concessões de empréstimos estudantis pelo FIES. O objetivo declarado é gerar mais meritocracia. Na prática, isso significa que milhões e milhões de jovens deixarão de ter acesso à universidade. Num olhar geral, trata-se de sinalizar à sociedade, e isso fica exposto diante das rubricas normativas, que a saúde e a educação não são prioridades na escala de valores do Estado brasileiro e que seu acesso deverá ser “garantido” cada vez mais mediante a renda individual ou familiar.

O ideário da livre expressão, um preceito constitucional consagrado no inciso IX do art. 5º da Constituição, foi ameaçado com a tramitação do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 867 de 2015, que trata da “Escola sem Partido”, arquivado em dezembro de 2018, podendo ser reaberto pelos deputados que tomaram posse na legislatura de 2019-2022. A tentativa de culpabilização do professor em tal Projeto de Lei se reveste na proposta desrespeitosa e histórica de desvalorização desse profissional. As intencionalidades presentes no PNE atual em sua meta 18, de estabelecimento pelos entes federados de planos de carreiras para professores de educação básica nos sistemas de ensino, caem na arena da agenda de mercado do atual governo,

não só pela desestruturação do seu financiamento, mas também por uma proposta de retirar, “afrouxar” garantias legais. No caso em tela, a proposta da agenda de reformas liberais do governo Temer para a educação é um retrocesso na educação brasileira, marcada principalmente pelo estabelecimento da divergência na relação educação e trabalho, onde o trabalho manual e o trabalho intelectual poderão ter como decorrência a desigualdade no acesso, permanência e qualidade do ensino, e sua organização estará para atender aos interesses do capital. As medidas postas pelo governo na visão de Saviani (2018, p. 303),

Enfim, entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo encaminhadas nesse contexto pós-golpe encontra-se o famigerado projeto “escola sem partido” que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.

Cumprido, pois, ampliar a organização e a mobilização no campo educacional, dando efetividade às garantias e conquistas sociais, reforçando as iniciativas populares, movimentos como associações acadêmicas, organizações coletivas, sindicatos, entre outros, por meio da resistência ativa e efetiva.

Nesse sentido, à luz das interpretações sobre a complexidade que forma a totalidade, é conveniente que os espaços educacionais possam contribuir com as lutas sociais e reivindicações de uma sociedade que imprime a busca de uma política que ao longo do tempo foi sendo delineada no debate social e acadêmico. Os novos dispositivos legais vêm ao encontro de mudanças ocorridas no contexto escolar e na sociedade capitalista, a rigor, nas concepções de planejamento das políticas sociais e econômicas, o que temos é uma política pontual, é o domínio da lógica econômica no planejamento social.

A educação é um fazer, é um processo, um trabalho no qual os seres humanos históricos e sociais entram em relação. Assim, ela comporta também uma dimensão política. Ela é um processo concreto historicamente situado e, por isso mesmo, também determinado por essas condições históricas, culturais e sociais.

5 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA E A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

*Quando nosso céu se faz moldura
Para engalantar a natureza
Nós, os Bandeirantes de Rondônia
Nos orgulhamos de tanta beleza*

*Como sentinelas avançadas
Somos destemidos pioneiros
Que destas paragens do poente
Gritam com força: "Somos Brasileiros!"
...
(Hino de Rondônia)*

Como parte constitutiva das discussões realizadas nas seções anteriores, objetivamos, nesta seção, apresentar o Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025 e a política de valorização do magistério nele expressa, sobretudo a implementação da Meta 17, em alinhamento com o PNE. Em consonância com o referencial teórico e metodológico adotado nesta pesquisa, compreendemos que é fundamental abordar a realidade material na qual situa o objeto de investigação. Assim, efetuamos: breve caracterização do estado de Rondônia e da organização do sistema educacional; descrição do PEE, objetivando apresentar a gênese da Meta 17, e suas estratégias e ações frente aos propósitos deste trabalho; elencamos a influência dos sujeitos sociais envolvidos na política de valorização dos profissionais do magistério do estado de Rondônia e os elementos caracterizadores da implementação do PEE/RO como planejamento educacional do Estado.

Para encaminhamento das discussões, tomamos como fonte basilares os documentos, leis, decretos, portarias, relatórios, e o que dizem os sujeitos sociais que estiveram e ainda estão envolvidos com a elaboração, implantação, monitoramento e avaliação do PEE/RO. As informações foram prestadas por um conjunto de sujeitos, pessoas que ocupam cargos ou contribuíram/contribuem para a efetivação do Plano. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram um roteiro de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos principais sujeitos sociais, e documentos coletados nos lócus da pesquisa, ou seja, SEDUC, FEE/RO e SINTERO, localizados no município de Porto Velho-RO. Para análise dos dados, retomamos brevemente a perspectiva teórico-metodológica, que nos aproxima da Materialismo Dialético e ao mesmo tempo a *matriz sócio-histórica* no sentido de que a compreensão do processo de implementação do PEE/RO só é possível tendo em vista o contexto social, político, econômico, cultural e educacional no qual está inserido.

5.1 Breve caracterização do Estado de Rondônia e do Sistema Estadual de Educação

As estrofes descritas na epígrafe deste texto são do Hino de Rondônia, que representa um Estado idealizado pela colonização de imigrantes de diferentes regiões do país, com promessas e expectativas de conquistar um futuro próspero que emergiria de oportunidades de um Estado recém emancipado, de terras férteis e natureza abundante, vida singela e esperança no desenvolvimento do progresso. Com essa descrição de Rondônia, dá-se início a essa seção por constituir-se a base material na qual o objeto da pesquisa se desenvolveu.

O estado de Rondônia está localizado na região Norte do território brasileiro e ao Sul da Linha equatorial, em uma latitude aproximada de 10° Sul e entre as longitudes de 59° 50' a 66° 48' a Oeste do Meridiano de Greenwich, área territorial de 237.765,240 km². Apresenta uma população de 1.796.460 habitantes e uma densidade demográfica de 6,58 hab/km², de acordo com o levantamento demográfico divulgado no site do IBGE, com dados levantados em 2010.

Figura 2 - Mapa da Divisão Municipal do Estado de Rondônia



Fonte: <http://rondoniaemsala.blogspot.com/2010/08/as-divisoes-regionais.html>. Acesso em: 15 de abril.

A ocupação e a educação na região Norte do país, na qual o estado de Rondônia se insere, remete à ocupação portuguesa e à atuação dos jesuítas na Amazônia, através das chamadas missões ou reduções. Ressalta-se que a ação missionária é considerada o primeiro

molde de educação brasileira, sendo extinta em 1759, pelo primeiro-ministro português Marquês de Pombal, quando este expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias. Cabe salientar que nesse período Rondônia experimentou um acontecimento histórico importante com a construção do Real Forte Príncipe da Beira, localizado na margem direita do Rio Guaporé, no município de Costa Marques/RO, considerado o monumento mais antigo do estado, o qual teve sua construção iniciada em 2 de junho de 1776 e finalizada em 20 de agosto de 1783, servindo como guarnição portuguesa contra possíveis invasões à terra pelos espanhóis. Entre os anos de 1907 e 1912, ocorreu a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré em parceria entre Brasil e Bolívia, no entanto, esta já vinha experimentando tentativas de sua construção entre os países vizinhos a partir do Tratado de Amizade, Limites, Navegação, Comércio e Extradicação (1867). Dentre as cláusulas desse contrato estava a construção da estrada, a qual venceria o trecho encachoeirado do Rio Madeira e possibilitaria aos dois países o acesso ao Oceano Atlântico, porém o projeto inicial não teve muito êxito, a título de exemplo, houve três tentativas de construção da referida estrada de ferro.

A construção da Ferrovia Madeira-Mamoré se deu simultaneamente ao Primeiro Ciclo da Extração do Látex (borracha) entre os anos de 1879 a 1912. Nessa época, o Brasil exportava a borracha para as indústrias europeias e para as fábricas automobilísticas norte-americanas, no entanto, quando a estrada foi inaugurada o preço do látex já se encontrava em decadência no mercado internacional. Em relação ao grande volume de trabalhadores ingressantes na região para tais obras, a mortalidade em razão de doenças e outros infortúnios deu caráter sazonal aos primeiros grandes ciclos migratórios.

A extração do látex contribuiu para considerável migração em direção ao atual estado, sendo a maioria de origem Nordestina, que fugindo da estiagem de seus estados e atraídos pelo trabalho nos seringais, viam nestes a possibilidade de promoção socioeconômica. O dado momento contribuiu para o surgimento das cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim e dos distritos de Jaci-Paraná, Mutum-Paraná, Abunã e Calama. Paralelamente à edificação da Estrada de Ferro e ao Primeiro Ciclo da Extração do Látex, salienta-se a construção das chamadas Linhas Telegráficas (1907-1915), importante rede de comunicação que partia de Cuiabá/MT em direção ao território. Para tal empreendimento, foi nomeado o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon para coordenar a comissão oficial do corpo de engenharia militar, responsável pela realização da obra, além disso, a ação mencionada contribuiu para interligar o futuro estado de Rondônia às demais áreas da nação e possibilitou a aproximação do ensino regional à escala nacional (SILVA, 2015). Após a Construção das Linhas

Telegráficas, em 1925²², foi edificada a Escola Barão do Solimões, considerada uma das mais antigas do estado, sendo inicialmente instalada ao lado dos galpões da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, em Porto Velho e criada para atender, sobretudo, os filhos dos funcionários da ferrovia. Mais tarde a Escola passou por mudanças de espaços, num total de três vezes, até transferir-se para o local definitivo, em 1944. Em tese, reconhece-se que a educação pública tem se colocado como espaço de disputa entre interesses divergentes, típico de sociedades de classe, nas quais os interesses dominantes tentam quase sempre prevalecer sobre os dos trabalhadores. Embora se diga que a educação está em crise, pelo ângulo do capital ela cumpre sua função de criar condições intelectuais e materiais favoráveis à exploração do trabalho.

Foi reestabelecido por volta de 1942 o ciclo migratório. Tal período é caracterizado pela ocupação de vários estrangeiros, isso em decorrência do Tratado de Washington, no qual ficou acordado entre Brasil e EUA a exploração comercial da região para o fornecimento de borracha como matéria-prima para as indústrias norte-americanas. Em contrapartida, os EUA deveriam financiar 42% do capital e combater a malária, cabendo ao Brasil o restante do financiamento e fornecimento dos seringueiros. Sobre essa integração com o Brasil, Silva (2015, p.106) destaca: “Percebe-se que, na medida em que a influência imperialista se intensifica, as políticas públicas nacionais passam a se integrar com os interesses do capital internacional”.

Entre os anos de 1939 a 1945 acontece o Segundo Ciclo da Extração do Látex, nesse sentido, Oliveira (2004) caracteriza o período de grande relevância para a região do vale do Madeira, pois o atual estado foi elevado à categoria de Território Federal do Guaporé em 1943, durante o governo brasileiro de Getúlio Vargas, sendo desmembrado na época dos atuais estados de Mato Grosso e Amazonas e posteriormente teve seu nome alterado para Território Federal de Rondônia em 1956, sendo assim denominado em homenagem a Marechal Rondon. No dado período, o município de Porto Velho foi elevado à categoria de capital do território, o qual auferiu a implantação de uma infraestrutura necessária ao desenvolvimento local e regional como o Banco da Amazônia (BASA), o Palácio Getúlio Vargas, a Escola Carmela Dutra, o Prédio da Administração da Ferrovia, aeroporto, um bairro para residência dos funcionários do governo (bairro Caiari) e o Porto Velho Palace Hotel, onde atualmente está instalada as dependências da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

²² http://www.rondonia.ro.gov.br/escola-mais-antiga-de-rondonia-barao-do-solimoes-conta-sua-trajetoria-de-90-anos-no-palco-do-teatro-palacio-das-artes/?fbclid=IwAR3CnfPu0qx4BliJWqo-z6X2uB8tSR0Ht7vXXhCrO0fpYPZKAJpOptu_SAs. Acesso em: 15-12-2019.

As obras mencionadas vinham ao encontro do sistema capitalista e no que remete ao ensino superior, surge aí a UNIR, criada em 8 de julho de 1982 e torna-se o mais importante centro de ensino e de formação de professores. Até o presente momento, Rondônia não conta com uma universidade estadual, ainda que sua implantação promoveria a produção do conhecimento, a difusão cultural, a formação profissional, bem como o desenvolvimento científico e econômico. No entanto, vale dizer que em 1993, foi criada através da Lei nº 543, de 28 de dezembro de 1993, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 2930, de 29 de dezembro de 1993, a Fundação Universidade Estadual de Rondônia (UERO). De acordo com o parlamentar José Eurípedes Clemente (Lebrão-MDB), ele indicou ao Poder Executivo e aos órgãos competentes a implantação da UERO na Lei Orçamentária Anual (LOA) 2017. A implantação da UERO foi motivo de debates na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (ALE)²³ ao longo de mais de duas décadas. Mas devido aos entraves burocráticos e situações de ordem político-econômica, o projeto estacionou no aguardo e espera de implantação.

Em 1944, com intuito de dar sequência ao desenvolvimento do estado, foi construída a BR-364, importante via de ligação entre Rondônia e as demais áreas do Brasil, uma vez que para se chegar ao território, naquela época, as condições eram inóspitas. Chegava-se somente por meio do transporte fluvial, pela Estrada de Ferro ou por meio do transporte aéreo. A construção teve o objetivo de ligar o Acre e Rondônia ao Centro-Sul do país.

O projeto oficial da BR-364 foi inaugurado em 13 de fevereiro de 1961 em Cuiabá/MT. A obra de suma importância ocupou o espaço das antigas Linhas Telegráficas de Rondon, já que estas eram insuficientes para promover tal ligação do território com as demais regiões do país. A partir desse momento tornam-se notáveis alguns eventos:

A construção da rodovia BR 364 (antiga BR-29) e a implementação dos projetos de colonização realizados pelo INCRA constituíram-se fatores decisivos para o crescimento da população rondoniense. Paralelamente, os garimpos de ouro, cassiterita e pedras preciosas complementaram esses atrativos. Por fim, destacam-se grandes obras que atraíram mão-de-obra ociosa para a região, como foi o caso da Usina Hidrelétrica de Samuel, nos anos 1980. As migrações recentes intensificaram-se nos anos 1970 e declinaram a partir dos anos 1990. (BARBOSA, 2012, p. 44).

No ponto em que há uma maior integração com o Brasil, o território passa a ter grandes ciclos migratórios, a partir da década de 1970. De 1950 a 1980, a população passou de 36.935 para 888.430 habitantes. Tal aumento populacional foi motivado também pela política de

²³ Assembleia Legislativa de Rondônia. Página Inicial, Notícias, publicada em 20/06/2016. Disponível em: <https://www.al.ro.leg.br/institucional/noticias/lebrao-cobra-implantacao-da-universidade-estadual-de-rondonia>

apropriação de terras indígenas, pelo regime militar, para concessão aos colonos oriundos, principalmente, da região Sudeste.

Nesse sentido, o estado de Rondônia apresenta uma diversidade cultural, resultante do seu processo de ocupação, onde boa parte dos migrantes é originária das regiões nordeste, sudeste e do sul do país, vindos principalmente dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná e de imigrantes da Bolívia e do Japão (japoneses em Rondônia, no entanto, na maioria das vezes eram adolescentes e jovens que imigraram para o Brasil ainda crianças). Todo esse mosaico cultural influenciou na culinária, no vocabulário, costumes, crenças, vestimentas e outros, portanto o estado é formado por várias outras culturas.

Concomitantemente às inúmeras mudanças ao longo de seu histórico, no dia 22 de dezembro de 1981 foi criado o atual Estado de Rondônia, através da Lei Complementar nº 041, assinada pelo então presidente da República João Baptista de Figueiredo e em 04 de janeiro de 1982 foi elevado a Unidade Federativa, sendo empossado o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira como o primeiro governador. Atualmente, o estado se destaca economicamente nos setores extrativista e agropecuário, com a criação bovina e a produção das culturas da soja e do milho, sendo grande parte da produção destinada à exportação. Somam-se aí outras produções agrícolas importantes como o arroz, a mandioca, o café, o cacau, dentre outras.

Nos últimos anos o estado de Rondônia vem conquistando ascendência no cenário nacional em relação a sua economia, a qual está diretamente relacionada ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual avalia a renda, a longevidade e a educação da população presente, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 7 - O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) – Rondônia

ANO	RENDA	LONGEVIDADE	EDUCAÇÃO	IDHM
1991	0,585	0,635	0,181	0,407
2000	0,654	0,688	0,345	0,537
2010	0,712	0,800	0,577	0,690

Fonte: Elaborado pela autora com base em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/rondonia.

Percebe-se que houve notória elevação dos indicadores de Rondônia, principalmente no que tange à educação, visto que os números ganham destaque nos decênios apresentados. Conforme demonstrado na tabela, há um crescimento do IDHM no Estado de Rondônia. O próximo recenseamento demográfico de indicadores está previsto para 2020.

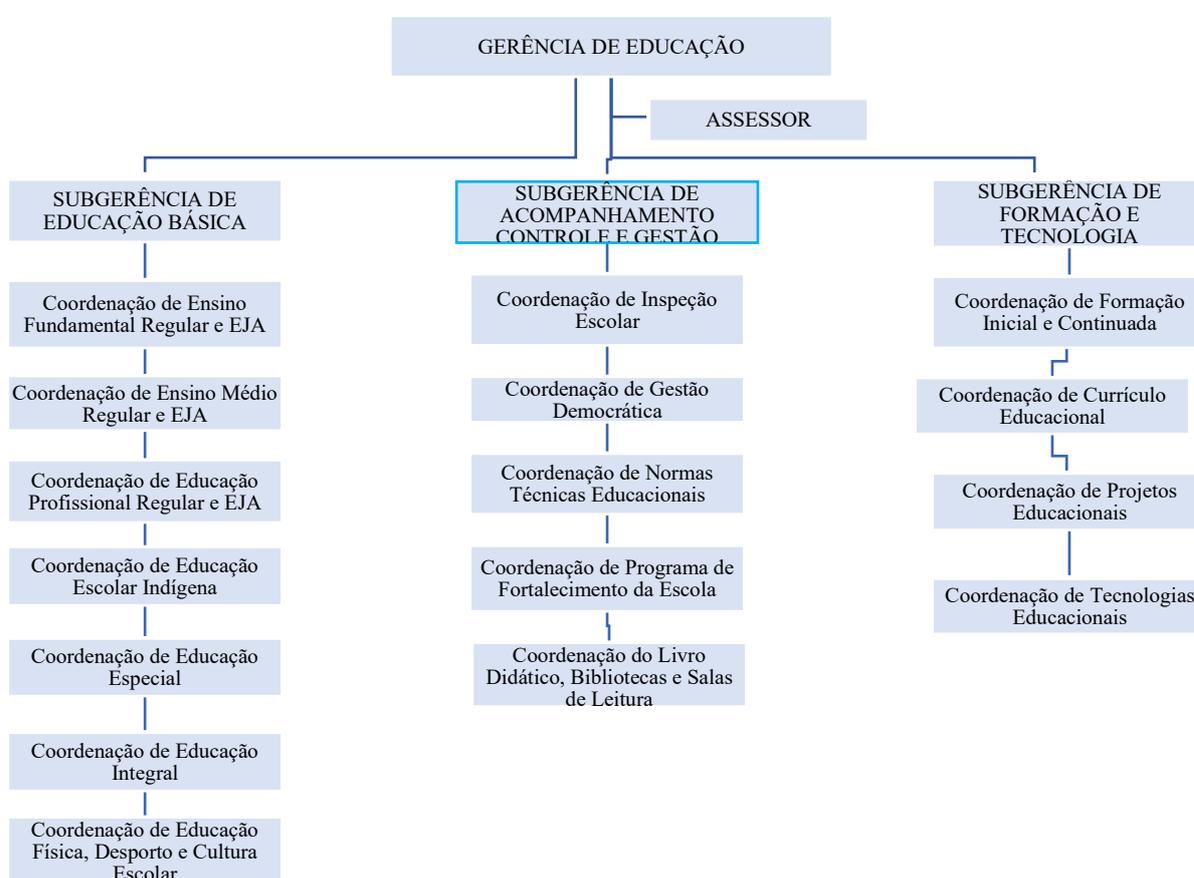
O sistema educacional do estado de Rondônia está sob a gerência da SEDUC, localizada na capital Porto Velho. A administração da secretaria é subdividida, representada em cada polo pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que estão vinculadas à Diretoria Geral

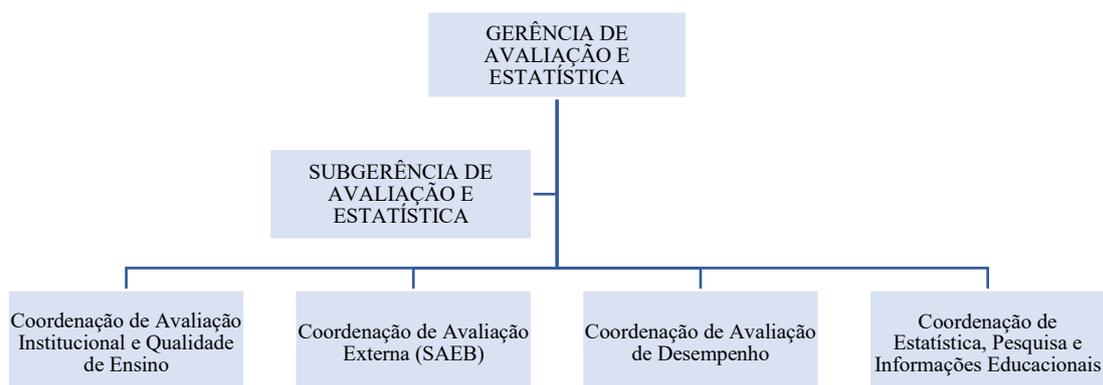
de Educação. As Coordenadorias têm por competência coordenar, supervisionar, executar e controlar as atividades educacionais de ensino, cultura e desporto escolar em cada município, no âmbito das suas respectivas circunscrição.

Nesse sentido, a SEDUC-RO é considerada um mecanismo de estrutura organizacional para a implantação e implementação de políticas públicas oriundas do Estado maior. O objetivo da SEDUC é implementar propostas para a melhoria da qualidade da educação da rede estadual. Para tanto, deve ser elaborada com base no diagnóstico da educação estadual, apresentando metas, ações e estratégias para a superação dos principais entraves que dificultam o processo educacional.

O Decreto nº 16.860/2012/RO, de 25 de junho de 2012, altera a estrutura básica da SEDUC, definida anteriormente através do Decreto nº 9.053/2000/RO, no que diz respeito às Gerências Programáticas e dá outras providências. O Decreto nº 16.860/2012/RO objetiva a melhoria da prestação dos serviços educacionais e altera a estrutura organizacional e hierárquica da SEDUC/RO. Para uma melhor compreensão, os níveis hierárquicos macro são apresentados no organograma, conforme observa-se abaixo.

Figura 3 - Organograma da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia





Fonte: Elaborado pela autora, conforme Decreto nº 16.860/2012/RO.

As CREs foram instituídas com base na Lei Complementar nº 829/2015/RO. Atualmente, a SEDUC-RO conta com dezoito CREs, as quais facilitam o intercâmbio e as relações entre os órgãos e as unidades estruturais da Secretaria de Educação e as direções das unidades de ensino, possibilitando o atendimento e o acompanhamento das 420 escolas estaduais em funcionamento no estado. As CREs encontram-se distribuídas em polos e por quantitativo de municípios e escolas, conforme se observa na figura que segue.

Figura 4 - Mapa de distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação de Rondônia



Fonte: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/acessos-uteis/356-mapa-teste.html>>. Acesso em: 20 de abril.

A SEDUC tem sua estrutura regulamentada por diversas leis e decretos. De acordo com o art. 1º do Decreto nº 9.053/2000/RO, que trata da estrutura básica e estabelece suas competências, compete à SEDUC-RO:

- I – a formulação e execução das políticas educacionais do Estado, elaborando, em conformidade com as diretrizes e metas governamentais os planos, programas, projetos e atividades técnico-pedagógicas, educacionais em todos os seus níveis, coordenando e avaliando as atividades técnico-pedagógicas, bem como orientando e assistindo aos municípios na área educacional, em regime de colaboração;
- II – a manutenção, expansão, melhoria e modernização da rede de ensino, a promoção e apoio às atividades culturais recreativas e do desporto escolar, zelando pelo cumprimento das normas pertinentes à sua função institucional;
- III – a promoção e a coordenação do ensino superior, nas diversas áreas, bem como a promoção da pesquisa científica e tecnológica e o desenvolvimento das atividades de extensão, na conformidade com a legislação pertinente (RONDÔNIA, 2000, p. 1-2).

A mediação entre a SEDUC-RO e as unidades escolares exercida pelas CREs é fundamental, uma vez que possibilita a coordenação, assistência e acompanhamento do desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a SEDUC-RO procura implementar ou aderir ao governo federal projetos e programas que possam contribuir para a melhoria do ensino.

Nas últimas décadas (1988-2010), o estado de Rondônia tem implantado vários projetos e programas, período em que encontramos os referentes dados, como o Projeto TV Escola, Programa Escola Ativa, Projeto Classe de Aceleração da Aprendizagem, Projeto de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, Programa de Habilitação e Capacitação Para Professores Leigos, Pró-Letramento, Programa de Formação Inicial para Professores na Educação Infantil, Profuncionário, Programa de Suporte Financeiro a Projetos Escolares (PROFIPES), PDE Escola, Projeto de Ações Articuladas (PAR), Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) , Escola de Gestores entre outros.

Tais ações podem contribuir para alavancar e promover a melhoria da aprendizagem do alunado, bem como a de indicadores educacionais. Na tabela abaixo é possível visualizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Rondônia, conforme dados do INEP (2007-2017).

Tabela 8 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Rondônia

Índice observado dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
4.0	4.4	4.7	5.4	5.7	6.1
Índice projetado dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2

Índice observado dos anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.3	3.4	3.5	3.7	4.0	4.9
Índice projetado dos anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7
Índice observado no Ensino Médio (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8
Índice projetado no Ensino Médio (Rede pública)					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP. Acesso em: 20 de abril de 2020.

Observa-se na tabela apresentada que o IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Rondônia atingiu resultados superiores às metas projetadas em todo o percurso histórico conforme dados do INEP. No entanto, os resultados dos Anos Finais do Ensino Fundamental se mostram mais variáveis em relação ao índice projetado, nota-se que em 2011, 2013 e 2015 os índices ficaram abaixo das metas esperadas, todavia em 2009 o índice observado foi equivalente à meta projetada e apenas em 2017 é que a meta projetada foi superada pela meta observada.

Os resultados estipulados para o IDEB no Ensino Médio das escolas públicas de Rondônia, no período analisado, se mostraram abaixo em 2007 e 2009, foi equiparado em 2011 e aquém entre 2013 a 2017. Segundo o PEE/RO, com base no levantamento do diagnóstico de 2015:

Vários desafios se impõe ao Estado de Rondônia no tocante ao Ensino Médio, o maior é garantir a universalização, seguido da melhoria dos índices de permanência e aprendizagem, bem como também a ampliação na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando assim, condições para que os estudantes possam concluir a educação básica (RONDÔNIA, 2015, p. 43).

Somam-se a estes desafios a carência de infraestrutura adequada como laboratórios de ciências, informática, materiais para pesquisa, entre outros, que atendam ao processo de ensino/aprendizagem, insuficiente e notório no ensino público brasileiro. Ainda é necessário, para superar tais dificuldades, o incentivo à formação continuada, formação inicial em áreas específicas, redução da rotatividade de professores entre escolas e melhoria da remuneração dos profissionais do magistério.

Além disso, os resultados numéricos expressam a necessidade de amplos esforços públicos para se alcançar níveis educacionais superiores em termos qualitativos e gradativos e

não somente uma corrida e pressão de governanças municipais e estaduais para se atingir determinada meta. Nesse sentido, corroboramos com Freitas (2018, p. 80) ao expressar que:

Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização, O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira pra exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas.

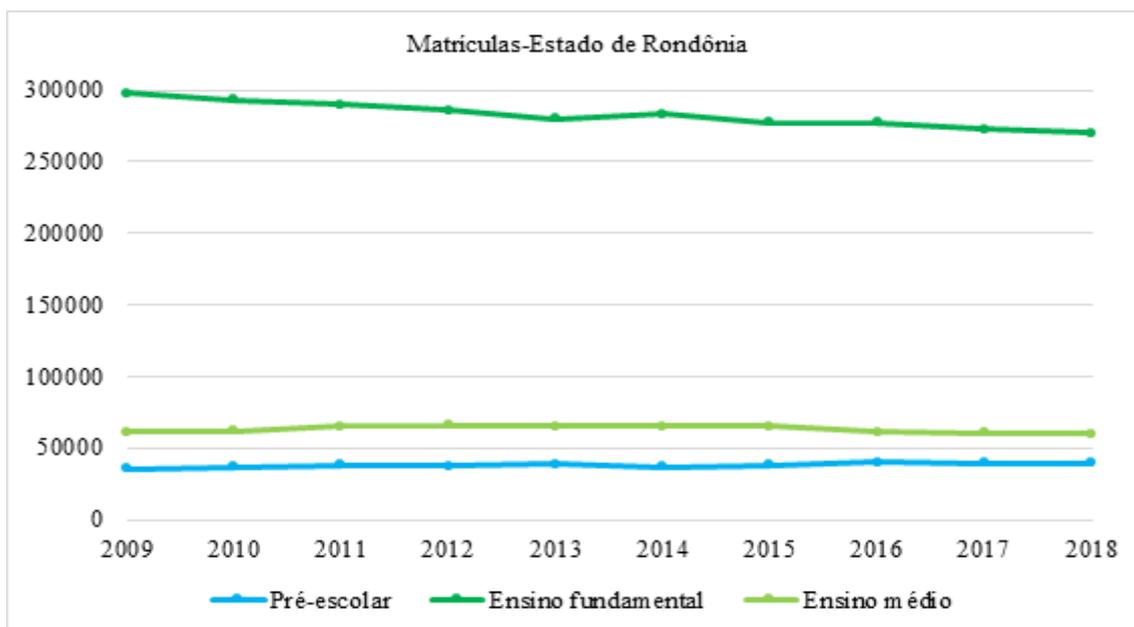
Nessa perspectiva, o exemplo notável do IDEB do município de Sobral, no estado do Ceará, ganhou destaque ao atingir o maior índice em 2015 com média 8,8. De acordo com estudos, algumas medidas foram tomadas para se atingir esse resultado, destacando-se o acompanhamento individualizado dos discentes evitando a evasão escolar, processos constantes de qualificação docente e considerável remuneração dos profissionais da educação. Contudo, trata-se de uma realidade pequena se comparada à extensão do Brasil, bem como às realidades territoriais distintas, como administração pública com boa gestão e recursos financeiros disponíveis suficientes, condições essas que ainda precisam ser melhoradas para se alcançar maiores níveis de ensino, já que isso exige políticas públicas adequadas e em longo prazo que possam alcançar a todos ao promover o ensino/aprendizagem.

No ano de 2017, de acordo com dados do INEP no Resumo Técnico Com os Resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, o estado de Rondônia ocupou a 8ª posição no IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a 5ª posição para os anos finais do Ensino Fundamental e a mesma colocação para o Ensino Médio, comparado a outros estados do país. Apesar de apresentar um IDEB não tão tímido a nível nacional nas distintas etapas de ensino, bem como uma ascensão em relação a meta estadual observada para os anos finais do Ensino Fundamental, o estado expõe problemas a serem superados ao que se alude à repetência, à evasão e ao ingresso escolar tardio dos estudantes.

Nesse sentido, o próprio PEE/RO 2015-2025 reconhece a necessidade de adotar medidas que visem superar essas dificuldades de ensino/aprendizagem. Para implementar essas medidas, fomenta-se as políticas públicas que desenvolvam ações articuladas e que promovam a aprendizagem dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino.

Observa-se no gráfico que o número de matrículas no Ensino Fundamental de Rondônia vem reduzindo desde o ano de 2009, conforme IBGE.

Gráfico 7 - Matrículas da Educação Básica no período de 2009 a 2018 do Estado de Rondônia:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE.

Isso se explica também pela a redução da taxa de fecundidade no Brasil, pois segundo os dados do IBGE a taxa de fecundidade no país em 2006 era de 2,04 e em 2018 era de 1,77 filhos por mulher. Nas últimas décadas o planejamento familiar associado ao desafio da garantia da renda dos cidadãos e alguns avanços educacionais são fatores que contribuiram para a diminuição dessas taxas.

O número de docentes do estado, segundo estimativa do IBGE (2018) era de 11.454 no ensino fundamental e de 3.708 no ensino médio. Já o número de estabelecimentos de ensino de nível fundamental era 998 e o de ensino médio 244. A pesquisa realizada por Cruz (2017, p. 81), intitulada “A história do Sintero e seu papel no processo da luta de classes no contexto de crise do modo de produção capitalista”, revelou que:

As precárias condições de trabalho nas escolas estaduais não se apresentam somente aos educadores indígenas do Estado de Rondônia, pois, nos outros espaços escolares há salas de aulas com pouca iluminação, sem ar-condicionado, falta de espaços de biblioteca, laboratórios de biologia, banheiros adequados entre outras. Os professores relatam que além dessas precárias condições de trabalho, somam-se ainda o autoritarismo, desrespeito de alunos e pais, às vezes, até assédio moral por parte de algumas direções de escola. Relataram também o descontentamento e o desprestígio perante as Coordenadorias Regionais de Ensino-CREs, devido à falta de ética das mesmas quanto à concessão de licença remunerada para se cursar mestrado ou doutorado. O benefício que é garantido por lei a todos os professores somente é concedido a alguns que estão lotados nas CREs ou na SEDUC – Secretaria de Estado de Educação, de acordo com a conveniência dos respectivos gestores de ensino

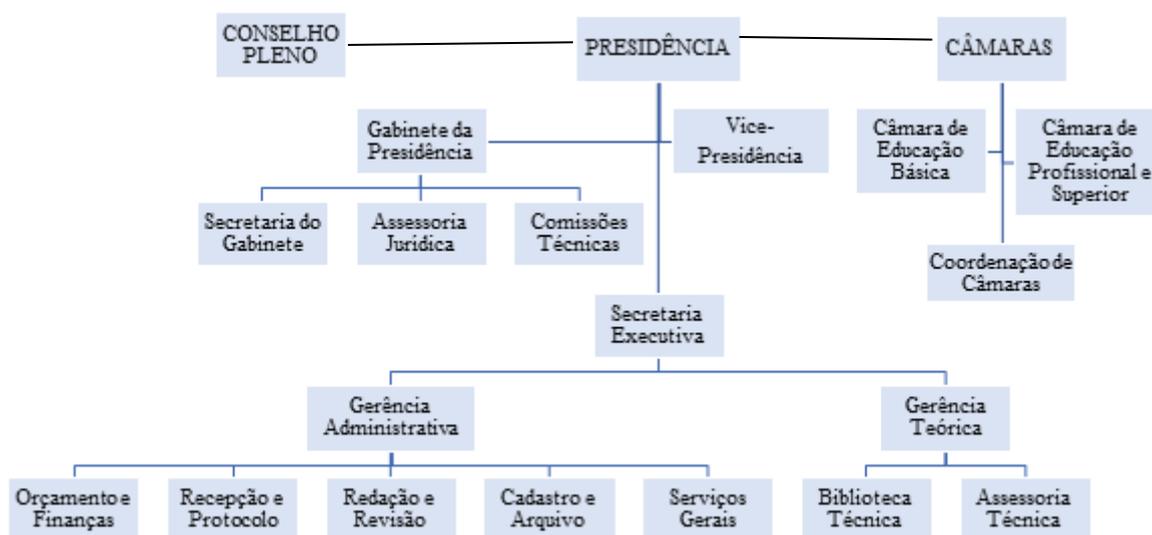
Os professores entrevistados ainda citaram a superlotação das salas de aula e a necessidade de exercerem outras atividades para complementar a remuneração recebida. A expressa realidade vai de antemão ao próprio Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos

Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia (PCCR), o qual prevê a progressão quanto aos ganhos dos docentes e o acesso dos servidores em relação à busca pela especialização profissional.

Com criação do estado de Rondônia, foi também elevado à categoria de órgão o Conselho Estadual de Educação, anteriormente denominado de Conselho de Educação do Território Federal de Rondônia, através do Decreto nº 490, de 1º de dezembro de 1966, e posteriormente transformado em Conselho Territorial de Educação de Rondônia, por meio do Decreto nº 774, de 21 de janeiro de 1976. O Conselho Estadual de Educação (CEE), com sede e foro na cidade de Porto Velho, de acordo com o art. 196 da Constituição Estadual (1989), tem o caráter normativo e deliberativo do Sistema de Ensino Estadual, em consonância com o que dispõe o art. 2º do Regimento Interno, que explicita: “tem por finalidade funcionar como órgão normativo, consultivo, deliberativo e mobilizador do Sistema Estadual de Ensino de Rondônia”.

O Decreto nº 9.053, de 10 de abril de 2000, estabelece as competências da SEDUC e dispõe a estrutura básica do CEE/RO da forma demonstrada a seguir.

Figura 5 – Organograma do Conselho Estadual de Educação de Rondônia:



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Decreto nº 9.053/RO/2000.

O CEE tem a missão de assegurar a oferta da educação de qualidade para a formação ético-social do cidadão, assim como a SEDUC, garantir a implementação de políticas públicas, promovendo as melhorias da sociedade e o desenvolvimento do estado de Rondônia.

Já o FEE/RO foi instituído conforme a Portaria do Ministério da Educação nº 1.407, de 14 dezembro de 2010, que instituiu o FNE, visando a institucionalização dos mecanismos de planejamento educacional participativo e democrático. O FEE/RO foi instituído, primeiramente, para cumprir as disposições legais do art. 71 da Constituição do Estado de

Rondônia, criado pela Portaria nº 0882/2013-GAB/SEDUC, em 04 de julho de 2013, e nomeou seus membros. A Portaria dispõe no art. 1º, inciso I: “A necessidade de institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo e democrático”. E esclarece a finalidade do FEE/RO no art. 2º: “O Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE/RO tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação, no seu âmbito de ação”. Ainda a referida Portaria nº 0882/2013, dispõe as competências do Fórum, entre elas destacamos o que dispõe o art. 5º, inciso III- “Acompanhar, junto a Assembleia Legislativa, a tramitação de projetos legislativos, referentes à política estadual de educação, em especial a de projetos de leis do plano decenal definidos na Emenda à Constituição 59/2009”.

O Fórum passou por reestruturação em 2016, em razão da elaboração do PEE/RO, alinhado ao PNE 2014-2024. Tal reestruturação deu-se pelo Decreto nº 20.867, de 12 de maio de 2016. O Decreto nº 20.867/2016 estabelece: “art. 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, o Fórum Estadual de Educação - FEE, de caráter permanente, com a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação do Plano Estadual de Educação – PEE [...]” (RONDÔNIA, 2016, p. 1). O Decreto mencionado acima trata também ao que compete ao FEE/RO e no art. 2º e seus 7 (sete) incisos, destacamos o primeiro: “I – realizar o acompanhamento e a avaliação da implementação do Plano Estadual de Educação de Rondônia” (RONDÔNIA, 2016, p. 1). Elucida ainda os membros integrantes, titulares e suplentes, representantes dos órgãos, entidades e Movimentos Sociais. Os trabalhadores da educação aguardam a contribuição dos membros integrantes do FEE/RO, a produção das relatorias e as orientações para as implementações do Plano Estadual de Educação de Rondônia e movem-se no sentido efetivá-lo.

Como informado acima é necessário compreender que o Decreto nº 20.867/2016 foi emitido após a aprovação do PNE, assinado pelo então governador Confúcio Ayres Moura. O decreto também define as competências, os membros, titulares e suplentes, representantes dos Órgãos, Entidades e Movimentos Sociais e estabelece no art. 6º. “Ficam válidas todas as ações desenvolvidas pelo Fórum Estadual de Educação – FEE, sob vigência da Portaria nº 0882/13-GAB/SEDUC, de 4 de julho de 2013”.

O Regimento Interno do FEE/RO apresenta, além da finalidade e as competências do Fórum, a composição, a funcionalidade e as disposições gerais,

Art.1º O Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE/RO, instituído pela Decreto nº. 20.867 de 12 de maio de 2016, de caráter permanente, tem por finalidade acompanhar e avaliar a implementação do Plano Estadual de Educação-PEE; coordenar as Conferências Estaduais de Educação, assistir e avaliar a implementação

de suas deliberações; bem como, promover as articulações necessárias entre os Fóruns de Educação Municipais. (RONDÔNIA, 2016, p. 2)

O Fórum é um órgão colegiado. Um espaço democrático de diálogo entre a sociedade e governo, importante para intermediar o debate em torno da defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos. Ainda entre as atribuições principais do Fórum temos: participar no processo de concepção, implementação e avaliação da Política Nacional, Estadual e Municipal; planejar e organizar espaços de debates sobre política e educação de Rondônia; oferecer suporte técnico aos municípios para a organização e realização de seus fóruns, de suas conferências e elaboração de seus Planos Municipais de Educação; planejar e coordenar a realização de conferências estaduais e municipais de educação, divulgando suas liberações.

O Regimento Interno, no art. 3º, dispõe sobre a composição do Fórum, conforme o Decreto nº 20.867/2016:

- I - Secretaria de Estado da Educação-Seduc
 - A - Diretoria Geral de Educação
 - B - Gerência de Educação Básica
 - C - Gerência de Gestão Escolar
 - D - Gerência de Controle e Avaliação
 - E - Diretoria Administrativa Financeira/Setor Financeiro
 - F - Coordenadoria de Recursos Humanos e
 - G - Assessoria Técnica do Gabinete
- II - Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão –**Sepog**
- III - Secretaria de Justiça do Estado de Rondônia – **Sejus**
- IV - Secretaria de Estado da Saúde – **Sesau**
- V - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental-**Sedam**
- VI - Secretaria de Estado de Segurança, Defesa e Cidadania-**Sesdec**
- VII - Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social-**Seas**
- VIII - Universidade Federal de Rondônia – **Unir**
- IX - Instituto Federal de Rondônia – **Ifro**
- X - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - **Senai-DP/RO**
- XI - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-**Senac-DP/RO**
- XII- União dos Dirigentes Municipais de Educação de Rondônia-**Undime**
- XIII - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-**Uncme**
- XIV - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Est. de Rondônia – **Sinepe**
- XV – Federação das Apaes do estado de Rondônia – **Feapaes**
- XVI - Movimento dos Estudantes:
 - A - Diretório Central de Estudantes-DCE/UNIR
 - B - Associação de Jovens e Estudantes de Rondônia-ASEJUR representando os estudantes secundaristas.
- XVII - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Rondônia – **Conedca**
- XVIII- Conselho de Alimentação Escolar de Rondônia – **Caero**
- XIX - Conselho de Acompanhamento e Controle Social – **CACs / Fundeb**
- XX - Conselho Estadual de Educação de Rondônia – **CEE/RO**
- XXI - Movimentos de Afirmação da Diversidade
 - A - Movimento Social do Campo, representado pela Federação dos Trabalhadores da agricultura de RO – **Fetagro**
- XXII- Movimentos em Defesa da Educação
- XXIII- Central Única dos Trabalhadores – **CUT/RO**
- XXIV – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – **Cnte**
- XXV - Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Rondônia – **Sintero**
- XXVI- Movimento de Ed. Escolar Indígena
- XXVII- Fórum de Educação Infantil de Rondônia - **Feiro**

XXVIII - Fórum Rondoniense de Educação de Jovens e Adultos - **Freja**
 XXIX-Associação Rondoniense de Municípios – **AROM** (convidado especial)
 XXX-Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia – **ALE/RO** (convidado especial)
 XXXI-Tribunal de Contas do Estado de Rondônia- **TCE/RO** (convidado especial)
 XXXII-Ministério Público do Estado de Rondônia – **MP/RO** (convidado especial)
 XXXIII-Ordem dos Advogados do Brasil Seção Rondônia - **OAB/RO** (convidado especial)

O mesmo art. 3º, em seu § 1º, estabelece que a SEDUC, responsável pela implementação da política estadual de educação, terá maior quantitativo de representantes oriundos de suas duas diretorias e gabinete, enquanto os demais órgãos terão apenas uma representação. Ainda dispõe que os membros titulares e suplentes (representantes) designados pelas entidades, órgãos ou movimentos, para compor o FEE/RO serão indicados por ofício de suas instituições de origem. Ao tratar do coordenador, o art. 5º esclarece:

O primeiro coordenador do Fórum Estadual de Educação foi indicado pela Secretaria de Estado da Educação com mandato de dois anos. Os demais coordenadores serão eleitos entre os membros do Fórum, com mandato de dois anos, cuja eleição será realizada em reunião ordinária do FEE, convocada para esse fim, com sua pauta publicada com antecedência mínima de quinze dias, e escolha do candidato por, no mínimo, dois terços dos membros presentes à reunião. (RONDÔNIA, 2016, p. 4)

Ao dispor sobre a forma de escolha do coordenador e seu mandato, refere-se ao funcionamento permanente e o art. 10 estabelece que suas reuniões dependem de cada gestão, de acordo com calendário deliberativo, e serão registradas em Ata. É importante salientar que o art. 18 dispõe que “São Comissões Permanentes do FEE: a Comissão de Monitoramento e Sistematização e a Comissão de Mobilização e Divulgação, com atribuições definidas neste Regimento” (RONDÔNIA, 2016, p. 7). As Comissões para o Monitoramento e a Avaliação do PEE/RO, sancionado pela Lei 3.565/2015, foram instituídas pela Portaria nº 51 de 28 de janeiro de 2016-GAB/RO/SEDUC.

A Portaria nº 51/2016-GAB/RO/SEDUC compõe as comissões divididas em Comissão Coordenada Interinstitucional e Comissão Técnica. No documento consta ainda a designação dos funcionários, atribui tarefa específica à comissão técnica e as atribuições das comissões em comum. Sobre as comissões, o art. 4º inciso I, expressa: “Coordenar, Monitorar e Avaliar a implementação do Plano, considerando cada meta em suas respectivas estratégias”.

A educação estadual foi se consolidando por meio de legislações e normativas em vigência e, sobretudo, da ação de sujeitos sociais da área educacional. Torna-se importante ressaltar a intencionalidade da lei em constituir um Sistema Nacional de Educação no esforço corrente do Planejamento Educacional. O interesse atual da sociedade se encontra em questões como a natureza das decisões políticas. A tentativa é de que os órgãos conversem entre si e trabalhem em conformidade e harmonia na interpretação da legislação, com bom senso para

melhorias da educação. Na esfera institucional, a educação integra a política social e se expressa no campo da administração pública municipal, estadual ou federal sempre enquanto política pública. Ainda que tardiamente, a SEDUC assinou a Portaria com as atribuições para formalização do relatório do PEE/RO a ser entregue ao FEE/RO.

A Equipe Técnica de Monitoramento contínuo das metas, estratégias e avaliação do PEE/RO foi instituída por meio da Portaria nº 999/2017-GAB/SEDUC, Porto Velho, 03 de abril de 2017. Destacamos no art. 1º. § 1º “A Equipe Técnica será composta por Técnicos da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, designados pelo setor responsável, conforme distribuição das metas descritas nesta Portaria”. Fica esclarecido na Portaria que o monitoramento e avaliação do PEE/RO, de acordo com as metas estabelecidas, serão de responsabilidade dos setores da SEDUC, cabendo a cada setor o acompanhamento da meta determinada. A Meta 17 é de responsabilidade do setor de Coordenadoria de Recursos Humanos. Realçamos exclusivamente a implementação da Meta 17, por tratar-se de nossa pesquisa. As Equipes Técnicas são compostas pela Equipe de Monitoramento, Equipe de Avaliação e Equipe de Consolidação, e suas respectivas competências referidas na Portaria.

A Lei nº 13.005 do PNE 2014-2024, abordada na seção anterior, é a maior responsável pela consolidação da Lei nº 3.565 do PEE/RO 2015-2025, a implementação cabe ao executivo a elaboração e reelaboração, o acompanhamento e avaliação aos Fóruns de educação.

5.2 As contribuições do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia

Esta subseção tem por finalidade apresentar aspectos históricos do SINTERO como sujeito social, representante do segmento de docentes da Educação Básica do Estado de Rondônia, já que o mesmo contribuiu com as etapas de implantação e materialização do PEE/RO.

A trajetória do SINTERO inicia-se na década de 1960 e ainda continua na defesa de interesses de classes dos profissionais da educação. A complexidade na formulação de políticas é algo recorrente em todas as esferas de governo. Como em outras áreas, na educação essas políticas são marcadas por correlações de forças, nas quais subjazem concepções diversas de sujeito, de educação e de sociedade.

O que catalisou o movimento sindical em torno dos trabalhadores da educação em Rondônia, foi um atraso salarial de cerca de 6 (seis) meses no governo Jerônimo Garcia de Santana, em 1989. Tal situação uniu os trabalhadores em prol da luta por melhores condições

de trabalho e reajuste salarial. Até a promulgação da CF/1988, os sindicatos eram reprimidos. O SINTERO passou a caminhar para uma institucionalização a partir de 1988, consolidado ainda tardiamente. Frisamos uma importante colocação que ressalta a compleição de como se formou o quadro de servidores do estado de Rondônia, para a compreensão de descasos com os trabalhadores, e o poder político e econômico emaranhados na contradição do trabalho e capital:

Como no período anterior à Constituição Federal de 1988 não havia exigência de concurso público para contratação de servidores, a necessidade de ingresso de servidores públicos foi prática de apadrinhados políticos, fato que ajudou a aparelhar o serviço público, desmobilizando a organização sindical. Neste sentido, a necessidade de servidores públicos devido aos altos índices de migração proporcionou o aparelhamento por parte coronelistas locais a ponto de os professores colaborarem no fortalecimento de uma hegemonia do discurso da classe dominante. (SILVA, p. 109, 2015)

O SINTERO²⁴ constituiu-se em 1989, tendo surgido da antiga Federação de Professores do Estado de Rondônia (FEPER), com o propósito, segundo seu estatuto, de ser uma entidade classista, com autonomia, democrática e capaz de representar legalmente a categoria dos profissionais da educação nas esferas municipal, estadual e federal, que atuam na Rede Oficial de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal do Estado de Rondônia, visando ainda a melhoria da educação pública e também as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores por ele representado. Nesses termos, o art. 2º do Estatuto do SINTERO (1989, p. 1) consta o seguinte: “Art. 2º - O Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia tem como princípio a independência e a autonomia da representação sindical, a manutenção e defesa das instituições democráticas brasileiras, a democracia interna sindical e a unidade da classe trabalhadora”.

De acordo com Cruz (2017, p. 58), por meio de uma Assembleia Geral convocada em edital publicado no Diário Oficial do Estado e em outros órgãos de imprensa escrita e pela comissão Pró-Sindicato, nos dias 25 e 26 de fevereiro de 1989, após percorrer todo o estado mobilizando os trabalhadores em educação, foi fundado o SINTERO. As informações estão contidas na primeira Ata de Fundação.

Logo em seguida, dia 26 de fevereiro de 1989, foi aprovado pelos participantes da Assembleia, o Estatuto do SINTERO, posteriormente, discutiu-se o percentual a ser descontado dos sindicalizados, cujo valor estipulado foi 1% do vencimento líquido. Ainda no mesmo dia, debateu-se a aprovou-se também a possibilidade de filiação do sindicato à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ao Departamento Intersindical de

²⁴ Dados obtidos no Regimento Interno do SINTERO. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/downloads/estatuto-do-sintero.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2020.

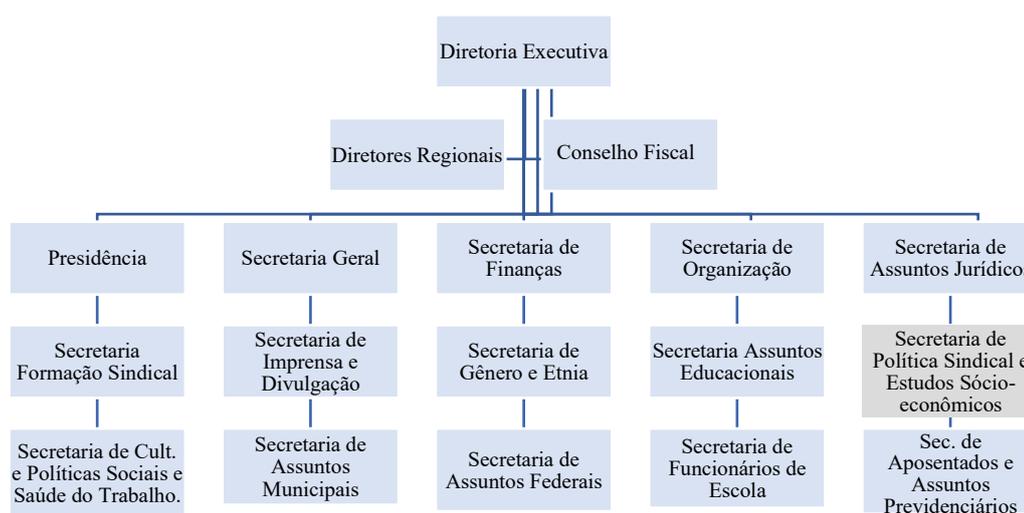
Estatística e Estudos Socioeconômicos (DEESE) e à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Assim, constitui-se o maior Sindicato do Estado de Rondônia.

Posteriormente, a aprovação da filiação do SINTERO às entidades acima citadas, avançou os trabalhos da mesa diretora, com objetivo de constituir e aprovar o regimento para a eleição do primeiro Sistema da Diretoria do Sindicato. Após definidos os termos do Regimento Eleitoral, foi estipulado pela mesa diretora do Congresso o horário das inscrições e da votação. Devido haver apenas uma chapa inscrita, e obedecendo ao Regimento Eleitoral, a mesa diretora encaminhou à plenária a votação por aclamação. Desta forma, elegeu-se o Primeiro Sistema Diretivo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia.

Na atualidade, o SINTERO apresenta uma configuração diferente daquela de sua fundação, sendo acrescido de outras secretarias, além de estar representado em suas 07 (sete) instâncias, conforme Estatuto, compreende: Congresso, Assembleia Geral, Sistema Diretivo, Diretoria Executiva, Regionais, Sub-Regionais e Comissões Sindicais de Base, sendo o Congresso o fórum máximo de deliberação do sindicato.

A Diretoria Executiva do SINTERO é o órgão de direção administrativa do Sindicato. Ela representa a instância máxima de deliberação política. A composição do Sistema Diretivo encontra-se exposto no organograma abaixo:

Figura 6 – Organograma da Diretoria Executiva do SINTERO



Fonte: Elaborado pela autora.

O Regimento Interno estabelece a competência de cada Secretaria, principalmente ao que compete: cumprir, implementar, coordenar, promover e incentivar que se faça cumprir as funções específicas de cada Secretaria. Dessa forma, o Regimento estabelece competências para cargos e funções, cabendo ao Presidente: “a) Cumprir e fazer cumprir o Estatuto da Entidade,

o Regimento Interno e as deliberações das instâncias do Sindicato; b) Representar formal e legalmente o Sindicato sempre que necessário”; entre outros, convocar e presidir reuniões, assinar documentos gerais necessários, assinar documentos financeiros, convênios, criar departamentos, grupos de trabalho ou coletivos. Ainda destacamos o que determina o art. 25 “Para cada reunião deverá ser redigida ata própria, que deverá ser concisa, apontando o que foi decidido, os responsáveis e o prazo para a execução da deliberação”. O Regimento Interno trata sobre o impedimento, abandono, perda de mandato, vacância e substituições.

O Sindicato é composto pelas Regionais, os organismos do Sindicato formados a partir das regiões político-geográficas do estado, totalizando 11 (onze), podendo compreender mais de uma Sub-Regional, sendo estas administradas por um ou mais diretores, de acordo com o número de trabalhadores filiados em sua base territorial. As chamadas Sub-Regionais são organismos localizados nas sedes dos municípios, representadas por Diretores eleitos em Assembleia no próprio município. Para contribuir com a mobilização dos trabalhadores nos seus respectivos locais de trabalho, têm-se as denominadas Comissões Sindicais de Base, formadas nos locais de trabalho.

O SINTERO possui uma forma de organização que compreende várias instâncias de deliberação e administração, com o objetivo de melhor representar seus filiados, conforme consta em seu Estatuto e Regimento Interno, aprovado em 13 de maio de 2013.

Somam-se os esforços do SINTERO e dos trabalhadores em educação para o enfrentamento de dificuldades quanto à valorização, Percebe-se uma luta em garantir direitos dos trabalhadores em educação, relacionados aos lapsos administrativos, tendo como elemento dinamizador a carência de salários. Convém mencionar, por exemplo, em 1994, 2000, 2016 e por último entre março e abril de 2018, que houve uma greve por um período de 45 dias de luta da categoria e reivindicações de reajustes salariais e outros direitos dos trabalhadores. Luta que tem sido constante em governos diversos, para garantir melhorias ao trabalhador e à trabalhadora da educação. Para Gadotti (2001, p. 194): “A greve é uma escola para a classe trabalhadora. Sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo”.

Ao Sindicato cabe apontar propostas de resolução dos problemas do conjunto de interesses e vontades da classe da educação, tais como: aplicação de recursos, racionalização da carga de trabalho, elaboração de Plano, estrutura física, piso salarial, construção do projeto pedagógico, condições gerais da escola. Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da pauta, maior a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo da classe.

A comunicação direta entre o sindicato e a classe trabalhadora tem seu corolário na comunicação entre as escolas e a população. Para poder participar, a população precisa estar

informada. A escola burocrática tem medo da participação dos pais e, em consequência, há dificuldades em estabelecer um diálogo permanente com os próprios alunos. A escola tem uma enorme potencialidade de comunicação que não foi ainda posta a serviço da participação e da democracia.

Embora com toda fragilidade que possa conter, o texto final da meta 17 do PEE/RO traz a perspectiva da continuada e permanente formação docente, podendo ser oferecida de maneira articulada com a rede de ensino, convencionalmente chamada de valorização. Entretanto, a lei deixa espaço para aprofundar o debate e a busca de regulamentação que possa contribuir com a superação de fragmentações e segmentações historicamente existentes na educação brasileira.

A aproximação entre o trabalho, a qualificação, a tecnologia, a profissionalização, docência e formação é pauta constante para os diálogos mediados pelo SINTERO e os trabalhadores em educação, uma vez que o SINTERO se mantém em lutas para garantir direitos e melhorias na valorização do magistério do Estado de Rondônia, mediante condições políticas, econômicas e administrativas contraditórias que podem fermentar o enfrentamento a desafios de negociações e por vezes gerar poucas conquistas ou até permanências do que está posto ao sistema. Nesse caso, vale acrescentar o que Gadotti (2001, p. 195) explica: "Estabelece-se uma relação capaz de quebrar o individualismo que o modo de produção capitalista criou e impõe, o que permite sua própria redução". Por pouco que se negocie em uma greve, ainda assim ela é a formação do dia a dia do trabalhador.

Não é demais reiterar o alerta feito, desde 1994, de que os movimentos sociais de educadores necessitam manter a vigilância sobre o Estado, a fim de que políticas educacionais não sejam definidas nos gabinetes. Lamentavelmente, mais uma vez, a tensão entre forças sociais confirma o excessivo poder do Estado, manifestado por mais um ato antidemocrático que privilegia a “cadeira da presunção” acesa nos bastidores do Ministério da Educação e se volta contra os interesses coletivos dos professores. Diante das mudanças políticas pós *impeachment*, convencionalmente admitido como um golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff do cargo, assume a presidência o vice Michel Temer, e à frente da pasta do Ministério da Educação José Mendonça Bezerra Filho (05/2016-04/2018), e termina o mandato Rossieli Soares da Silva (04/2018-12/2018), com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos que alterou a Constituição Federal de 1988 para instituir o novo Regime Fiscal. A classe dos educadores afirma que a medida será uma ameaça ao PNE, consecutivamente aos planos estaduais e municipais.

Compreende-se que a meta 17 e suas respectivas estratégias são elementares e fulcrais em uma proposta da política brasileira, que tenha como eixo central a valorização dos profissionais do magistério. Sendo assim, com a aprovação da lei estadual em consonância com a nacional, observa-se uma contradição nas políticas do Estado que visam a sua implementação, como por responder pelo aumento de trabalho e responsabilização, sem melhorias salariais correspondentes, com alegação de que os reajustes salariais provocam um aumento excessivo dos dispêndios do Estado, a primazia do trabalhador em detrimento do propalado Estado mínimo, que segue as incoerências neoliberais.

Um dos anseios observados na área da educação no estado de Rondônia, refere-se ao cumprimento das metas do PNE, sendo está uma reivindicação dos trabalhadores, assim como a implantação do Piso Nacional Salarial do Magistério, evidente pelos enfrentamentos quanto às questões de financiamento e da valorização docente, incorporando as condições de trabalho. O sistema político estadual tem deixado a desejar nos compromissos assumidos pela SEDUC, principalmente no tocante à remuneração dos docentes. Devido a isso gerou-se uma luta constante dos profissionais da educação e sindicato, em posicionamentos contrários às medidas de retrocessos no andamento das políticas públicas, tais como contratação de fundações e empresas para prestação de serviços de gestão como o Projeto Gênesis²⁵, terceirização, publicização e contratos temporários.

Até o momento percebe-se que o Sintero tem se esforçado em estratégias para que a meta 17 seja contemplada, no sentido de pressionar a SEDUC para assegurar o cumprimento da referida meta e suas estratégias. A valorização salarial ainda encontra-se defasada, as condições de trabalho pouco avançaram e as formações docentes encontram-se inativas praticamente. O que se apresenta no momento são as formações iniciais ofertadas pela UNIR, IFRO e as faculdades privadas. Não tivemos ações específicas de forma que atendam às estratégias de formação continuada nos cursos de pós-graduação. Permanece a busca de cada docente que se dispõe a cursar e o afastamento é conforme a legislação vigente nº 680/2012/PCCR/RO, porém, precisa dispor de docente para substituir e respeitar a demanda, fato que tem dificultado o deferimento de processos, para essas relações de poder tornam-se

²⁵ Projeto “Gênesis” - Todo projeto tem um conjunto de sistemas integrados e que estão inseridos na reestruturação da Gerência de Recursos Humanos, no sistema do setor de obras da Seduc, sistema de controle pedagógico, gestão administrativa das escolas, transporte escolar, merenda escolar, repasses financeiros, entre outros totalizando 150 sistemas ao todo. Através do Consórcio Brasil Central, em junho, o secretário Waldo Alves assinou um Acordo de Cooperação e que começou a ser implantado no segundo semestre de 2017. O projeto disponibilizou todo os sistemas de gestão educacional de Goiás para Rondônia e, com isso, todas as modificações nos códigos de base foram promovidas e as leis, portarias e tabelas inseridas.

abaladas, onde o poder da política intermedia a contribuição do sindicato, procurando mediar o conflito com acertos conduzidos por uma política de Estado.

A conquista mais recente da categoria da educação, após intensas lutas dos trabalhadores em educação na campanha salarial de 2016 liderada pelo Sintero, é a que consta em seu Informativo “*Trabalhadores em Educação têm importantes conquistas em Educação*”:

Depois de muita luta por parte da direção do Sintero com o apoio de toda a categoria, os trabalhadores em educação registraram neste ano de 2016 importantes conquistas como auxílio alimentação, a incorporação da gratificação de 10% beneficiando também os aposentados, o aumento do valor da gratificação de docência e o módulo aula de 48 minutos.

Nesse caso o Sintero conquistou a redução da quantidade de horas em docência e a ampliação do tempo para planejamento e atividades independentes, atingindo o objetivo que é a “Meta 17 do PEE”. (SINTERO, 2016, p. 3)

Vale ressaltar que essa conquista se deu pela luta dos trabalhadores em educação e sua união, iniciada ainda em 2015, durante a realização do 14º Congresso Estadual, que culminou com a elaboração de uma pauta de reivindicações, aprovada em dezembro de 2015, logo entregue ao governo. As negociações da pauta duraram mais de três meses, foram várias reuniões com governo, com propostas e contrapropostas e no dia 15 de março houve a realização de assembleias simultâneas em todas as Regionais, quando, por maioria, foi aprovada a última contraproposta do governo. O governo decidiu negociar ao notar o sentido da força da categoria, e inclusive com a disposição de uma greve, que não ocorreu.

Após as reivindicações e mediante ao que determina o PPE/RO 2015-2025 na Estratégia 17.10, que propõe até o primeiro ano de vigência a reformulação do PCCR/2012, o governo atendeu as propostas do Plano e foi criada a Lei Complementar nº 867 de 12 de abril de 2016, que altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680/2012/PCCR e dá outras providências. Entretanto, para os trabalhadores da educação do Estado de Rondônia, notou-se uma conquista puramente no sentido economicista, pois não houve melhorias de condições de trabalho dos profissionais da educação e investimentos em políticas públicas para melhorias na qualidade de ensino.

Um ponto de destaque recente de luta do SINTERO, como representante dos trabalhadores da educação, encontra-se exposto no Ofício nº 066/2018, SINTERO/SG de 16 de fevereiro de 2018, endereçado ao Secretário de Educação do Estado de Rondônia, o qual comunicou oficialmente a determinação dos Trabalhadores em Educação ao declarar greve a partir do dia 21-02-2018. A greve foi o instrumento encontrado para que pudessem ser ouvidos pelo Governo do Estado, que não vinha cumprindo o PEE/RO Lei nº 3.565/2015. Entre os quesitos que estavam na pauta: o cumprimento do PEE/RO, a não continuidade da implantação

do programa de computador Gênesis 360, que estava prejudicando profissionais da educação na relotação, o não cumprimento da lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso do Magistério). Entre os problemas já mencionados e enfrentados pela categoria, destacamos ainda o enfrentamento para a implementação das metas do Plano, objetivando o cumprimento da lei do PEE/RO, que prevê o aumento gradual dos recursos destinados à educação em 1% ao ano, passando dos 25% em 2015 para 30% até o ano de 2020, além de mecanismos que evitam o achatamento salarial dos profissionais da educação. Mas até o momento da greve o Governo não regulamentou esses dispositivos. As reivindicações foram protocoladas em 2017 na SEDUC e no Gabinete do Governador, onde trabalhadores da educação cobraram o atendimento das reivindicações apresentadas no Plano de Valorização da categoria. O governo, que está no segundo mandato (2014-2018), praticamente não avançou quanto às propostas de valorização dos Profissionais do Magistério.

A greve se estendeu por 45 dias. Foi extensa e desgastante para os servidores, momentos de constantes entraves e lutas. Muitas reuniões com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e os integrantes da Mesa Estadual de Negociação Permanente (MENP) e a Comissão do SINTERO, momentos em que se expuseram propostas, contrapropostas e tentativas de negociações.

A desvalorização salarial se deu pela falta de uma política salarial do governo do Estado e pelo desrespeito aos direitos da categoria, como o não cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso do Magistério). Podemos verificar em outras secretarias os profissionais que possuem formação equivalente e recebem salários bem mais elevados. As justificativas do Governo, com base nos relatórios, fundamentam-se no Plano Plurianual e LOA, a arrecadação do Estado, a Lei de Responsabilidade Fiscal e a contingência dos gastos.

Durante o período houve momentos de tensões entre a classe trabalhadora representada pelo SINTERO e o Governo, pois a meta 17 criou uma expectativa de conquista, por abranger a luta por melhorias salariais. Após o período de confronto, a greve foi abrandada e o retorno foi desgastante, devido à pouca conquista em vista da perspectiva criada e deliberada pela MENP. A greve foi encerrada com a conquista da implantação do Piso do Magistério no vencimento com progressão para todos os professores, com reposição salarial média de 10,06%, e reposição para os Técnicos Educacionais Nível I e Técnicos Educacionais Nível II que representou 15,07%²⁶.

²⁶<http://www.sintero.org.br/noticias/geral/apos-45-dias-de-greve-trabalhadores-em-educacao-conquistam-reposicao-de-1006-para-professores-e-de-1507-para-tecnicos-educacionais/1315>. Acesso em 10/05/2020.

Com o entendimento de construir uma pauta de reivindicações focalizada que frise os anseios da categoria da educação, a direção do Sintero em seu mandato atual, elaborou um plano de luta para o triênio de 2018/2019/2020, na intenção de evitar fragmentações, baseada na união e fortalecimento das ideias, dos objetivos com sustentação de estudos e mecanismos com os quais se dispuseram basear para ir à luta em busca de melhorias. Nesse sentido, pautados nessa compreensão, foi elaborada a seguinte proposta: “*Proposta de Plano de Valorização dos Profissionais da Educação para o triênio 2018/2019/2020*”, a qual propõe como objetivo: “Elaborar proposta para a construção de um plano de valorização dos profissionais da educação do Estado de Rondônia para os próximos três anos. A direção eleita propôs a constituição de uma Comissão Provisória com a tarefa de desenvolver os estudos preliminares”. Fica evidente que a pauta frisa na primeira questão: “*1. Cumprir a Lei nº 3.565/2015, Lei do PEE – Plano Estadual de Educação com a implementação das metas*”. O foco da proposta é a “META 17 – Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de equiparar gradualmente, a partir da vigência deste plano, ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente”, em seguida dispõe as 19 estratégias da meta.

Enfim, nota-se que o Sintero enquanto organização sindical tem o papel de articular, mobilizar e direcionar a categoria para as lutas e enfrentamentos em busca de pautas reivindicatórias da classe trabalhadora, visando a garantia dos direitos trabalhistas assegurados nas legislações vigentes.

Imbuídos das principais características do Estado de Rondônia e do Sistema de Educação, direcionamos o estudo para o Planejamento da Educação no referido estado, delimitando alguns aspectos que consideramos relevantes para discussão.

5.3 Concepção Histórica dos Planos Estaduais de Educação de Rondônia 2001 e 2015

Esta subseção dedica-se à análise dos dados da pesquisa. Com base no referencial teórico adotado, é possível estabelecer a síntese das múltiplas dimensões que se relacionam ao processo da implementação da política de valorização dos profissionais do magistério articulada na meta 17 do planejamento educacional do Estado de Rondônia e para compreendermos como se deu o percurso histórico das condições materiais inerentes às políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério. No bojo desta pesquisa, é possível discutir preliminarmente as concepções de planejamento educacional e sua relação com a profissionalização, com a reestruturação do trabalho e com as ações de valorização quanto à

formação inicial e continuada, carreira e remuneração, já abordadas anteriormente em esfera nacional e, a partir de agora, no contexto do estado de Rondônia.

Nesse breve delineamento procuramos apresentar o contexto social, econômico e político contraditório no qual se materializa a política educacional, permeado por embates entre a classe trabalhadora e os governos no tocante à política pública planejada e executada, evidenciada durante o século XX e que ainda persiste até 2018.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação da Lei 9.394/96, a política educacional brasileira passou por reformas, as quais tiveram influência de diversos organismos internacionais, tais como UNESCO, Cepal e Banco Mundial e da Conferência de Jomtien em 1990. Tais mudanças, além de repensar os paradigmas da educação como um todo, redefiniram alguns papéis, principalmente o papel docente, que passou a receber mais funções e a responsabilização por elas, com pouca ou nenhuma contrapartida por parte do Estado.

O Brasil passou a vincular a Lei nº 9.394/1996 a um PNE com periodicidade decenal, com o primeiro PNE 2001-2010 e em vigência o segundo PNE 2014-2024. Entretanto, é preciso ampliar as formas de representação e participação dos professores, alunos e comunidade escolar, pois as que houve foram bastante modestas. Dentro da participação da sociedade civil, através de eventos com deliberações e reivindicações, o Estado não aderiu a todo o processo destas discussões, principalmente nas questões de financiamento para a educação. O plano apresentava muitas metas ousadas, mas obteve poucos resultados, frente a um cenário de altas taxas de analfabetismo, aumento da evasão, baixo número de jovens no ensino superior, ampliação massiva da iniciativa privada no ensino superior.

A propósito, esse cenário corroborou para a aceleração do ensino superior privado e a financeirização no país. Sampaio (2010, p. 41) destaca: “A participação crescente do setor privado nos sistemas nacionais de ensino superior, mediante processos de internacionalização do capital e de globalização da oferta de educação superior, é um fenômeno mundial”. Logo abaixo demonstra-se os dados do crescimento do ensino superior privado.

Tabela 9 - Crescimento das Matrículas de Ensino Superior por Dependência Administrativa 2000-2010:

ANO	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
2000	780.166	1.807.219	2.594.245
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2004	1.178.328	2.428.258	4.163.733
2006	1.209.304	2.985.405	4.676.648
2008	1.273.965	3.806.091	5.080.056

2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120
------	-----------	-----------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora, MEC-Sinopse estatística do ensino superior, 2020.

Capitaneada pelo setor privado, a oferta de cursos de graduação cresce em ritmo acelerado, especialmente a partir da metade dos anos 1990, com destaque para o ensino a distância e, atualmente, com a criação de holdings, grandes conglomerados que encaminhou o ensino superior privado à financeirização. Jacob Chaves (2016, p. 11) acentua: “Nesse contexto da financeirização da educação superior, modifica-se profundamente a natureza das instituições e do trabalho dos professores”. Considerando que essa modalidade se instalou praticamente no Brasil apenas em 2000 já atingiu algarismos que lhe conferem posição majoritária no sistema.

A tabela demonstra um aumento expressivo da demanda no ensino superior privado na década apresentada. Em relação ao crescimento de matrículas em 2000 e 2010 o setor privado superou o setor público em mais de 100%. Em 2000, respondia por 31% das matrículas no setor privado e 69% no setor público. No final da década de 2010 o resultado de matrículas correspondia a 27% no setor público e a 73% no setor privado, o que significa a participação do setor privado em larga fatia.

Em suma, a implementação do PNE não foi materializada, a grande maioria das metas não foram cumpridas e os indicadores não apresentaram as melhorias esperadas.

O Congresso Nacional foi de certa forma pressionado pelo CNTE para aprovação da lei do piso, no ano de 2008. A lei do piso salarial, Lei 11.738/2008, além de estabelecer a remuneração mínima paga aos professores, trata sobre a regulamentação de atividades de planejamento, preparação, estudos e atividades de interação com os educandos, sendo que a primeira não pode ultrapassar 1/3 e a segunda não mais que 2/3.

Outro dispositivo legal que trata sobre a remuneração de professores é o PNE (2014-2024), que estabelece prazos e estratégias. Com destaque a meta 17 que determina que até o sexto ano de vigência do plano haverá uma equiparação salarial dos professores com outras categorias profissionais em nível superior. Deste modo, não basta se ater ao que está grafado na legislação. É preciso verificar a sua coerência no contexto sólido, tendo em vista a dificuldade ou ingerência na materialização das políticas.

Todavia, o processo de escolarização no Brasil aponta para problemas principais a serem superados como a valorização dos profissionais do magistério, permanência e a qualidade da educação, já que as ações de ampliação das matrículas tem avançado e ganha força com o advento da EC nº 59 de 11 de novembro de 2009. O PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, portanto deve ser a base para elaboração dos planos

estaduais e municipais. Ele prevê a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, bem como definiu sua vinculação com o financiamento, ao estipular que um determinado percentual do PIB brasileiro deve financiar a educação.

No que se refere ao processo de mudanças e reformas educacionais, com o entendimento desse cenário histórico descrito brevemente para fazer uma conjugação ao que trataremos em seguida, as transformações trazem à tona um ideário para a valorização do professorado. Não se traz referência a uma política pública integral de valorização do magistério, o que compromete as articulações entre o que é proposto e o que esses profissionais vivem na prática de sua profissão.

Na sequência apresentamos aspectos históricos do processo de elaboração e implantação do PEE/RO. No quadro abaixo estão elencados descritores para análises das categorias que explicitam o conteúdo em questão, da proposta inicial à conclusão final no texto da lei nº 3.565/2015.

Quadro 5 – Descritores de Análise da Elaboração do PEE/RO

Ordem	Descritores	Categorias
Elaboração do PEE/RO – 1º Fase		
1	Diagnóstico do PEE/RO	Lei nº 10.172-PNE/2001-2010 – “Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”.
	Articulação do PEE/RO	Portaria nº 0774 de 20 de setembro de 2004-GAB/SEDUC – “Art. 1º - Instituir Comissão para proceder estudos acerca da elaboração do Plano Decenal de Desenvolvimento da Educação do Estado de Rondônia -2001/2010”.
	Concretização	Decreto nº 13.687 de 24 de junho de 2008 – “Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Comissão Especial Multidisciplinar, com a finalidade de elaborar Proposta de Plano decenal de Desenvolvimento da Educação de Rondônia”.
Reelaboração do PEE/RO – 2º fase		
2	Adequação do diagnóstico	Decreto nº 14.112 de 02 de março de 2009 – “Art. 1º Fica criado o Comitê Gestor Interinstitucional, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, para elaboração da Proposta do Plano Estadual de Educação de Rondônia – PEE/RO”.
		Fim dos trabalhos do Comitê Gestor Interinstitucional no final de 2010. Encaminhado à Casa Civil. Aprovado pelo Executivo, mensagem encaminhada em Regime de urgência, previsto no Artigo 232 do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, tramitou como PLC- Projeto de Lei Complementar nº 257/2010/ALE/RO. Após algumas Audiências Públicas, o processo foi arquivado em 12-03-2012, na Comissão de Educação e Cultura.
		Portaria nº 0882/2013 de 04 de julho de 2013-GAB/SEDUC - “Art. 1º Instituir o Fórum Estadual de Educação de Rondônia –

	<p>Orientação e articulação</p> <p>Materialização</p>	<p>FEE/RO e nomear seus membros”. Iniciou-se o movimento de ação articulada entre a União e os demais entes federativos visando a efetivação dos planos decenais”.</p> <p>Lei nº 13.005 Plano Nacional de Educação 2014-2024 – “Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”.</p> <p>Lei nº 3.565-PEE/RO de 3 de junho de 2015-2025 – “Art. 1º Fica instituído o Plano Estadual de Educação, elaborado em conformidade com as deliberações da Conferência Estadual de Educação “Alinhando o Plano Estadual de Educação - PEE/RO ao Plano Nacional de Educação - PNE”, cujas diretrizes, metas e estratégias e forma de avaliação estão dispostas nos termos do Anexo único desta Lei”.’</p>
Sujeitos Sociais – 3º fase		
3	Contribuição na Elaboração e Implantação do PEE/RO	Análise da participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implantação do PEE/RO 2015-2025. SINTERO, FEE/RO e SEDUC.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do diagnóstico e legislação do PEE/RO, 2020.

Em atenção ao que determina o art. 9º da LDB, acerca das competências da União expressa-se no inciso III – “prestar assistência técnica e financeira aos Estados [...] aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino”.

Outras prerrogativas importantes que também nortearam as diretrizes e os objetivos do PNE de 2001 são aquelas constantes na LDB/1996 no art. 10, inciso I: “os Estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”. No inciso III, determina que “cabe aos estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”. Adiante, o parágrafo único prescreve: “Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios”.

A lei nº 10.172/2001, do PNE, em seu artigo 2º estabelece: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. De fato, no contexto da Lei do PNE, apenas 8 (oito) unidades da Federação conseguiram elaborar seus planos em atenção ao que determinava o primeiro Plano. Isso pode advir da falta de apoio técnico financeiro do Governo Federal aos entes federados para o cumprimento do dispositivo legal. Portanto, a União não exerceu um papel indutor na elaboração dos planos dos estados e municípios de modo a assegurar o cumprimento das metas previstas, no entanto houve adoção de medidas com vistas à implantação de inúmeras outras ações, nem sempre relacionadas ao PNE. Nesse sentido, o PEE/RO (2015, p. 12) destaca: “No Estado de Rondônia a primeira iniciativa para elaboração do Plano Estadual de Educação ocorreu em 2001, tendo sido desenvolvido um trabalho pela

Secretaria de Estado da Educação sob a coordenação de um consultor do MEC e da assessoria técnica pedagógica do gabinete”.

Nesse contexto, o Estado de Rondônia assegura em sua Constituição os direitos educacionais expressos na Carta Magna de 1988, no capítulo II, seção I que trata da Educação, referendando o compromisso com o sistema de ensino estabelecido em âmbito federal:

Art. 186. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e executada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua preparação e qualificação para o trabalho.
Art. 187. O Estado e os Municípios manterão o sistema de ensino, respeitados os princípios estabelecidos em leis federais (RONDÔNIA, 1989).

Em primeira ordem, os artigos da Constituição apresentam-se na garantia do direito à educação, e colaboração com os sistemas de ensino nos entes federados, estados e municípios. Portanto, o estado de Rondônia está inserido na Lei do PNE. No entanto, os ajustes para elaboração do PEE/RO iniciaram seu processo no período de 2002 a 2005, marcados pela elaboração de diagnósticos, estudos e formulação de congruentes necessários à possíveis atividades de construção do PEE/RO. O primeiro documento, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, não foi encaminhado para Assembleia para aprovação, devido ao contexto político, ficando engavetado até agosto de 2004.

As mudanças governamentais em janeiro de 2003, decorrentes da posse do novo governo serviram de pretexto para a estagnação do processo de elaboração do PEE/RO. Em razão da etapa de transição política que exigiu revisão das metas, em 2004 procedeu-se ao resgate do documento produzido em 2002 e, para uma segunda versão, foram desenvolvidas atividades que mobilizaram escolas, gestores e diversos segmentos representativos da educação no Estado. Contudo, a participação não se apresentou significativa, considerando uma parcela aparente. Estas ações resultaram em um novo documento, entretanto mais uma vez o processo não chegou a ser concluído.

O processo de elaboração teve andamento em setembro de 2004, quando foi retomado, sendo constituída uma Comissão de Elaboração do PEE/RO composta de membros das Gerências da SEDUC, do CEE e do SINTERO. Por meio da Portaria nº 0774/04-GAB/SEDUC, de 20 de setembro de 2004, foi instituída a Comissão para dar continuidade aos estudos acerca da elaboração do Plano Decenal de Desenvolvimento da Educação do Estado de Rondônia 2001/2010, e foi designado os membros para composição, com o objetivo de realização de um novo diagnóstico educacional visando a atualização do documento já elaborado em 2002. Conforme o PEE/RO 2015:

A Comissão foi sistematizada em subequipes com o objetivo de coletar dados nos setores internos da Secretaria de Educação. Posteriormente, foram realizadas discussões e sistematização das informações para elaboração do texto numa versão preliminar do PEE/RO. A organização do texto do PEE/RO acompanhou a estrutura temática do Plano Nacional de Educação. (RONDÔNIA, 2015, p.13)

A proposta foi encaminhada em junho de 2005, para execução no período de 2005 a 2015, aos segmentos sociais para conhecimento e inclusão de contribuições com o objetivo de ser apresentada ao FEE/RO.

A proposta oficial do documento foi apresentada em junho do mesmo ano aos Secretários Municipais, Representantes de Ensino, CEE e SINTERO. Todavia, o Fórum não realizou a Conferência para esta finalidade e novamente o processo de elaboração do Plano ficou estagnado.

Com as mudanças de rumos da política educacional propostas em âmbito federal, o PEE/RO não teve incentivo e apoio para prosseguir e, mais uma vez, o processo de elaboração do plano não teve andamento, não foi finalizado para implantação. Na perspectiva de um novo quadro de programas e projetos educacionais a partir de 2007, o Governo Federal dispôs sobre a implementação do Plano de Metas e a SEDUC assinou o Termo de Adesão do Plano de Metas – “Compromisso Todos pela Educação”, com a elaboração do Plano de Ações Articuladas-PAR, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

Artigo 2º, Inciso XXIII -organizar um comitê local de Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007)

Dessa forma, o período foi destinado prioritariamente à elaboração do PAR/RO, no qual se destacava o compromisso de construir o PEE como uma das ações prioritárias.

Ainda nesse contexto, o PAR insere-se como veículo de colaboração do MEC com as redes de ensino estadual e municipal. Trata-se, portanto, de um importante instrumento de planejamento e organização da gestão dos estados e municípios, embora existam outras ações estratégicas possíveis de serem realizadas pelos governantes locais. Nesse sentido, é válido acrescentar a importância da vontade política por parte dos dirigentes regionais em impulsionar o cumprimento do planejamento estratégico traçado em torno das metas do PEE.

Dessa forma, fica pautada a realização direta de uma das diretrizes que é a elaboração dos Planos Estaduais de Educação, reconhecida como necessidade que os Estados tinham em obter apoio adicional à elaboração destes documentos, em razão dessa ação ter fracassado

quando entendida como mero esforço técnico-formal, no âmbito das políticas públicas, para o Estado Brasileiro, e envolvendo os governos estaduais.

Na direção da elaboração do PEE, em março de 2008 foi realizada em Brasília uma reunião técnica com o objetivo de discutir estratégias de elaboração, revisão e avaliação dos planos estaduais de educação, em consonância com a Lei nº 10.172/2001 e as diretrizes do PDE/PAR. Na ocasião foi diagnosticado que Rondônia estava em fase de elaboração do PEE/RO, sendo orientado pelo MEC a constituição de uma comissão que coordenasse os trabalhos de reelaboração do respectivo Plano.

Após a orientação, foi instituída, pelo Decreto nº 13.687 de 24 de junho de 2008-GAB/SEDUC, a Comissão Especial Multidisciplinar, a qual designava 12 membros, e com duração de 06 meses, podendo ser prorrogada por igual período até a elaboração da Proposta do PEE/RO, tendo por competência coletar informações junto aos Programas/Projetos da SEDUC, com a finalidade de possibilitar a sistematização e elaboração da Proposta, visando subsidiar o Comitê Gestor Interinstitucional do PEE/RO.

Em Porto Velho, capital do estado, ocorreu a primeira reunião técnica no período de 30 a 31 de julho de 2008, com o consultor do MEC, o Sr. Clodoaldo José de Almeida Souza, com a seguinte pauta:

Apresentação dos dados educacionais do Estado; seminário sobre o estágio atual do Plano Estadual de Educação/RO; planejamento com diagnóstico educacional; metodologia de minicenso, roteiro sobre a elaboração do PEE/RO. Oficina sobre a elaboração do PEE/RO e painel para apresentação dos trabalhos dos grupos. (RONDÔNIA, 2015, p. 14).

Na sequência, após a capacitação, uma das primeiras atividades distribuídas à comissão foi a constituição de instrumental com definição de metodologia para coletar dados na SEDUC. O documento elaborado em 2005 serviu de base para as primeiras discussões e continuidade dos trabalhos. A SEDUC realizou o diagnóstico situacional da educação do Estado de Rondônia, visando atualizar os dados e subsidiar a elaboração da proposta preliminar do PEE.

A existência deste diagnóstico serviu de subsídio para a etapa de *articulação*, que iniciou em 2009, quando foi instituído o Comitê Gestor Interinstitucional. O Decreto nº 14.112, de 02 de março de 2009, que instituiu o referido Comitê, expõe a criação em seu art. 3º: “A criação do Comitê tem por objetivo garantir um amplo processo democrático de participação, envolvendo as diferentes Instituições, que de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do Estado de Rondônia”. O Comitê teve a finalidade de garantir um processo democrático de participação na construção da proposta do PEE, envolvendo instituições governamentais e não governamentais que de forma direta ou indireta exercem influência no

desenvolvimento da educação do Estado de Rondônia. Em um ato solene em Porto Velho, os membros do Comitê Gestor Interinstitucional, composto por representantes de diferentes instituições representadas por um titular e um suplente, foram empossados no dia 29 de abril de 2009. Na reunião de posse, o Secretário Adjunto de Educação, professor Pascoal de Aguiar Gomes (2009)²⁷, assim expressou: “Na elaboração do plano nós teremos a responsabilidade de lidar com o pluralismo de ideias. Isto é muito salutar para a democracia e para a construção de um plano que leve em consideração o respeito à diversidade existente em nosso Estado”.

O referido Decreto determinou também a composição do Comitê, para definir a participação de todos os componentes conforme estabelece o art. 2º: “Ficam designados os representantes dos Poderes Executivo, Legislativo, Ministério Público, Sociedade Civil e Entidades Colegiadas, a seguir relacionados, para comporem o referido Comitê”. O Comitê foi formado, respectivamente, pela SEDUC, que participou com 18 membros; e mais nove secretarias; pela Assembleia Legislativa e Tribunal de Contas do Estado; Ministério Público do Estado de Rondônia, Sociedade Civil (escolas, sindicatos, OAB, associações estudantis) e pelos conselhos atuantes em âmbito estadual. Após a instalação e aprovação do Regimento Interno do Comitê, foram iniciadas as atividades inerentes, definidoras da sistemática de trabalho. Foi este Comitê que assegurou a articulação das atividades necessárias para ultrapassar a fase de diagnóstico e configurá-la a análise do texto ao debate.

O embasamento do documento do PEE/RO foi estruturado pelas 12 (doze) Câmaras Temáticas, que significaram os pontos chaves das atividades do Comitê, onde os Fóruns Regionais puderam apresentar emendas aditivas, supressivas ou substitutivas para a versão final, produzida pelo Fórum Estadual. “Foram realizados, no período de 15 de abril a 19 de maio de 2010, 33 Fóruns Regionais para analisar, discutir e apresentar propostas aditivas, substitutivas e supressivas na Versão Preliminar” (RONDÔNIA, 2015, p. 15), envolvendo os 52 (cinquenta e dois) municípios do Estado, coordenados pelas Representações de Ensino da SEDUC.

O Fórum Estadual de Elaboração do PEE/RO ocorreu entre os dias 22 a 24 de junho de 2010. Foi realizado para consolidar a proposta final, que posteriormente foi apreciada pelo executivo e encaminhado à Assembleia Legislativa, e ser convertida em Lei Estadual. Assim finalizou a elaboração e articulação do plano. Por fim, todo o processo e seus registros constam no endereço eletrônico do blog: <http://peerondonia.blogspot.com> e podem ser acessados, a

²⁷ <http://peerondonia.blogspot.com/2009/05/>. Acesso em: 02-04-2020.

partir da publicação da Ata 005/09, realizada em 29 de julho de 2009, no auditório do CEE/RO, até a última publicação de 04 de outubro de 2012, como a última posição do Plano.

O Governo do Estado de Rondônia encaminhou o PEE através da Mensagem nº 135 de 07 de dezembro de 2010. A mensagem foi encaminhada em Regime de urgência, previsto no Art. 232 do Regimento Interno da ALE e foi tramitado como Projeto de Lei Complementar nº 257. Entretanto, com todo o processo moroso para elaboração do PEE, e em virtude de novas orientações que surgiram devido a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 que previa o novo Plano Nacional de Educação, a proposta foi retirada da ALE no início de 2012. Na figura abaixo, observa-se o processo de tramitação até o ano de 2012.

Quadro 6 – Última posição do PNE 2012

Data: 12/03/2012

Origem: Comissão de Educação e Cultura – **Destino:** Arquivo – DL

Turno: Primeiro – **Situação:** Proposição retirada pelo autor

Última Ação: Proposição retirada pelo Autor – Mensagem nº 246/2011, lida na sessão de 04/11/2011 – Fim do processo.

Data: 12/05/2011

Origem: Comissão de Educação e Cultura – **Destino:** Comissão de Educação e Cultura

Turno: Primeiro – **Situação:** Aguardando emissão de parecer da comissão

Última Ação: À senhora deputada Epifânia Barbosa para relatar.

Data: 12/04/2011

Origem: Comissão de Constituição e Justiça e de Redação – **Destino:** Comissão de Educação e Cultura

Turno: Primeiro – **Situação:** Parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça

Última Ação: À comissão para emitir parecer sobre a proposição.

Data: 15/03/2011

Origem: Comissão de Constituição e Justiça e de Redação – **Destino:** Comissão de Constituição e Justiça e de Redação

Turno: Primeiro – **Situação:** Aguardando emissão de parecer da comissão

Última Ação: Ao senhor deputado Jesualdo Pires para relatar.

Data: 13/12/2010

Origem: **Destino:** Comissão de Constituição e Justiça e de Redação

Turno: Primeiro – **Situação:** Proposição distribuída às comissões

Última Ação: À comissão para emitir parecer sobre a proposição.

Data: 09/12/2010

Origem: Divisão de Expediente e Controle – **Destino:**

Turno: Primeiro – **Situação:** Proposição autuada e cumprindo prazo de pauta

Última Ação: Para despacho inicial do Presidente às comissões pertinentes.

Data: 07/12/2010

Origem: Mesa Diretora – **Destino:** Divisão de Expediente e Controle

Turno: Primeiro – **Situação:** Proposição apresentada em Plenário

Última Ação: Autue-se e inclua em pauta.

Fonte: site da Assembleia Legislativa de Rondônia

Fonte: Elaborado pela autora com base no site <https://peerondonia.blogspot.com/>. Acesso em 30 de abril de 2020.

O Plano foi retomado em meados de 2013, quando foi elaborada a Portaria nº 0882/2013/RO. Com a dimensão capaz de mobilizar os entes federados em torno da importância do planejamento educacional, ao projetar o anseio da sociedade por um plano e aproveitar a singularidade do momento para delinear políticas públicas com base na estruturação do SNE, considerando sobretudo, o Projeto de Lei do novo PNE, o MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), desencadeou apoio técnico juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação nos estados, construída pela SEDUC e a UNDIME. A partir daí, foram realizadas várias capacitações envolvendo comissões das duas esferas para elaboração ou adequação dos planos educacionais, do estado e dos municípios (RONDÔNIA, 2015).

O Brasil é um país com regime federativo no qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são autônomos, têm regulamentações constitucionais em relação à garantia dos direitos de cada cidadão. No caso da oferta educacional da etapa obrigatória as competências são comuns a todos os entes federativos e a lei exige que os governos se organizem para o trabalho cooperativo.

Nessa perspectiva, a orientação para elaboração do Plano Estadual encontra-se na própria Lei 13.005/2004 (PNE), um esforço de articulação colaborativo para o alinhamento das metas do PEE com as metas do PNE. Neste cenário, convém ressaltar que os planos de educação estaduais elaborados e aprovados pelos diferentes entes federativos devem considerar o planejamento integrado para o território do Estado, não limitando a uma única rede ou sistema de ensino. Por essa razão, todas as potencialidades para a oferta educacional, inclusive aquela feita pela rede privada, devem ser apreciadas no seu conjunto articulado. Por outro ponto, as metas são nacionais, portanto, todos têm compromisso com cada uma delas. Dessa forma, não há como elaborar planos estaduais e municipais desvinculados do PNE. O desafio proposto é justamente construir em todo Brasil a unidade nacional em torno de cada uma das vinte metas, o que determina firmemente a consonância dos planos de forma articulada e colaborativa em cada território de planejamento. A proposta de orientação para o PEE encontra-se nos Cadernos de Orientações “Planejando a Próxima Década” divulgados pelo MEC/SASE (2014).

Quadro 7 – Orientação para elaboração do PEE, MEC/SASE

ETAPAS	O QUE	COMO
1	Elaboração do texto-base para o PEE, tendo o PNE como referência	Comissão técnica estadual elabora o texto-base
2	Discussão e aprovação do texto-base do PEE	Texto-base é submetido a um amplo debate na sociedade
3	Encaminhamento do projeto de lei do PEE à Assembleia Legislativa	Comissão técnica elabora projeto de lei tendo o texto debatido como referência
4	Elaboração do texto-base para o PME, tendo o PNE e o PEE como referência	Comissão técnica municipal elabora o texto-base
5	Discussão e aprovação do texto-base para o PME	Encontros ou conferência no município
6	Encaminhamento do Projeto de lei do PME à Câmara de vereadores	Comissão técnica elabora projeto de lei tendo o texto debatido como referência

Fonte: Elaborado pela autora conforme o MEC/SASE.

Para desenvolver o alinhamento com PNE e seus entes federativos, o Governo Federal determinou normativas legais com orientações e direcionamentos abrangentes no apoio à elaboração dos planos. Estabeleceu-se que o Plano Estadual devia consistir nas diferentes etapas e modalidades que são ou que deveriam ser ofertadas no Estado, tanto a educação básica quanto a superior. Mesmo que no momento da elaboração para algum nível, etapa ou modalidade não haja oferta, é importante que o plano considere as necessidades para planejar como se esta oferta fosse chegar a todos os que dela necessitam, de forma articulada entre as esferas de gestão. Para isto, é fundamental que os planos destaquem as prioridades e apontem para a solução dos principais problemas naquele território, prevendo as formas de colaboração na oferta e a integração entre as políticas educacionais da União com o estado e seus respectivos municípios.

No cenário educacional brasileiro, marcado pela edição de planos educacionais, marcados na grafia, pouco executados, é necessário garantir a sustentação para a execução das metas aprovadas. É essencial as observações nas legislações orçamentárias uma vez que o plano está vinculado ao investimento, especificamente na meta 20, buscar ações articuladas entre as propostas políticas e a execução destas, bem como ações de planejamento sistemático financeiro, articulado não só com o conteúdo, mas com toda política nacional para a educação, que propicie o acompanhamento, monitoramento e a avaliação. O Caderno de Orientação esclarece a importância em buscar apoio a recursos orçamentários:

Para dar sustentação à execução das metas aprovadas, é fundamental considerar os insumos necessários, definindo ações que podem ser previstas nos orçamentos ou para as quais se possa buscar apoio ou recursos. Por esta razão, é fundamental vincular outros instrumentos de planejamento (Planos Plurianuais - PPA, Projeto de Lei Orçamentária Anual - PLOA e outros) ao plano de educação, que, por força de lei, deverá ser decenal. Estes instrumentos de planejamento devem tomar o PNE como referência. (BRASIL, 2012, p. 6).

Nesse cenário, o FEE/RO assumiu a responsabilidade de coordenar juntamente com a SEDUC/RO a elaboração do PEE alinhado ao PNE. Foi instituída a Portaria nº 511/2014-

GAB/SEDUC para atualização dos dados do diagnóstico da proposta do PEE que havia sido consolidado em 2010.

Contextualizando o documento atual, podemos observar que está afinado com as discussões presentes e contemplado com diretrizes para a educação nacional, mediante os resultados da CONAE. Isto se reflete na leitura do texto e sua estrutura, com base no documento nacional da Conferência de 2014.

Nessa perspectiva do processo do PEE/RO, foram realizadas, concomitantemente, no dia 10 de julho de 2014, treze Conferências Regionais e por fim, nos dias 12 e 13 de agosto de 2014 a Conferência Estadual de Educação, com vista à contribuição de forma coletiva, participativa e democrática, para consolidar o texto final do PEE/RO, legitimando as estratégias correspondentes das 20 metas que significam o planejamento da educação para o próximo decênio no Estado de Rondônia.

O Estado de Rondônia não cumpriu a legislação do primeiro PNE 2001-2010, a Lei 13.005/2014 institui o vigente PNE 2014-2024 e determina que todos os entes federados deverão elaborar ou adequar os planos, até um ano após sua homologação.

Com o escopo de estabelecer o SNE de comum acordo com as esferas do poder público entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, buscava-se viabilizar a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência. Em consonância com esses princípios, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil devem orientar-se pelas diretrizes aprovadas no PNE (2014/2014). O documento do PEE/RO foi estruturado a partir das 20 (vinte) Metas estabelecidas em consonância com o PNE Lei 13.005/2014, sobre as quais as Conferências Regionais puderam apresentar estratégias considerando as seguintes diretrizes:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar.
- III. Superação das desigualdades educacionais.
- IV. Melhoria da qualidade do ensino.
- V. Formação para o trabalho e para cidadania.
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX. Valorização dos profissionais da educação.
- X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental. (RONDÔNIA, 2015, p. 16)

A consolidação do Plano Estadual foi resultado das Conferências Regionais e das intervenções das Plenárias de Metas e Plenária Final da Conferência Estadual de Educação, cuja deliberação dos trezentos e doze (312) participantes e o conjunto das propostas daí decorrentes, constituíram o atual documento.

De fato, o PNE e o PEE/RO tratam de questões fundamentais para a construção de uma política pública. Há uma sinalização pela democratização, que conduz o processo de forma compartilhada, descentralizada e articulada à gestão educacional entre os entes e os sistemas educacionais. Nessa perspectiva Ferreira (2013, p. 70) endossa:

A alternativa encontrada pelos governos nessas duas últimas décadas foi a gestão descentralizada, caracterizada pela transferência de responsabilidades para os entes federativos e as organizações não governamentais, com estímulo para a criação dos conselhos de gestão nos níveis federal, estadual e municipal.

A luta pelo fortalecimento da democratização da sociedade brasileira promoveu a organização social dos segmentos populares e dos trabalhadores.

Percebe-se que o Plano, no lugar de indicar fórmulas fechadas de implementação da política educacional, propunha uma integração harmoniosa, dialogada com a sociedade, atendendo aos preceitos do PNE aprovado em 2014, que nos remete a Dourado (2017, p. 17) ao afirmar: “expressa o grande pacto federativo e democrático para a educação”.

Por meio do estabelecimento de metas e estratégias emergiu a versão preliminar do PEE/RO, a qual foi submetida à análise do FEE/RO e do CEE/RO, após intensa participação social. Após a análise o documento foi encaminhado à Casa Civil e enviado à ALE/RO para aprovação pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto (RONDÔNIA, 2015).

O Executivo, encaminhou o PEE através da Mensagem nº 047 de 10 de março de 2015, tramitado como Projeto de Lei Complementar nº 029 na Assembleia Legislativa. Na Mensagem nº 047 do Governo do Estado menciona o objetivo do Projeto:

A organização das metas e estratégias dimensionam as prioridades da Educação em Rondônia, tendo em vista a qualidade, formação e valorização do profissionais da Área, como também a carreira, o financiamento, a educação de tempo integral, as etapas e as modalidades de ensino, indicando quais ações foram definidas, quantas compõem o Plano e quando as ações planejadas serão efetivadas. (RONDÔNIA, 2015, p. 01).

No desfecho, o documento do PEE/RO foi aprovado por meio da Resolução nº 1.190/14-CEE/RO, de 1º de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial nº 2597, de 04 de dezembro de 2014. O projeto de lei foi enviado ao Legislativo em março de 2015, e foi aprovado em 28 de maio em sessão extraordinária e itinerante no município de Ji-Paraná-Rondônia. A proposta oficial do PEE/RO foi sancionada em 03 de junho de 2015, Lei nº 3.565/2015/GOV/RO.

O PEE/RO 2015-2025 contempla 12 Diretrizes, 20 Metas e 344 Estratégias alinhadas ao PNE 2014-2024, as quais têm como foco melhorar a qualidade da educação rondoniense. Dentre estas metas e estratégias se destaca a que é objeto de nosso estudo: a Meta 17, ou seja, a que envolve a valorização dos profissionais do magistério.

Finalizada a análise histórica e documental sobre a caracterização do estado de Rondônia e do Sistema Nacional de Educação, elaboração dos PEE/RO 2001 e 2015 e dos sujeitos sociais, a seguir, destacam-se as falas dos participantes da pesquisa empírica realizada em Porto Velho, nos órgãos de representatividade SEDUC/RO, FEE/RO e SINTERO, coordenadores que participaram da elaboração, materialização, monitoramento e avaliação, alinhamento e adequação, a fim de analisar o processo de implementação da Meta 17 do PEE/RO 2015-2025.

Nas próximas subseções buscamos caracterizar o processo das políticas de valorização dos profissionais do magistério a partir do PNE 2014-2024 e do PEE/RO 2015-2025. Ao considerar o procedimento analítico, contamos com a análise do conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 37)

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Ao analisarmos os documentos materializados em atos legais, os quais abarcam a temática de pesquisa, emanados do CEE/RO, da SEDUC/RO e do Governo Executivo de Rondônia, lançados após o início da vigência do PNE (2001-2010), selecionamos para análise de conteúdo: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovou o PNE e dá outras providências; Lei nº 3.565 de 3 de junho de 2015 aprovou do PEE/RO, Lei 680 de setembro de 2012 aprovou Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia (PCCR), Relatório de Monitoramento das Metas 2015-2017, Relatório de Comissão Monitoramento de Execução 2018, Resoluções, Decretos, Portarias referentes ao Estado de Rondônia e aos processos que definem a elaboração do PEE, o FEE/RO e a implementação da Meta 17 e a contribuição dos sujeitos sociais.

As reflexões a partir da problemática a que nos propomos investigar: Como o processo de implementação do PEE/RO 2015-2025, em articulação com o PNE 2014-2024, prevê atingir a meta 17 quanto ao fortalecimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério na educação básica em nível estadual?

No desdobramento desses textos seguintes, explanamos algumas considerações acerca de cada categoria, com o olhar atento para uma melhor compreensão da legislação vigente. Nossa discussão se pautará em uma análise crítica, de compreensão do fenômeno de investigação, na busca de tecer alguns diálogos reflexivos com diferentes documentos e autores, considerando o que apontam esses subsídios.

Após as transcrições das entrevistas, foram definidas as unidades de análise. O material foi então organizado em três unidades de análises/categorias e para cada categoria diferentes unidades de registro (UR), conforme consta no quadro 9. Para cada Unidade de Registro (UR), apresentam-se os recortes textuais extraídos das entrevistas correspondentes às Unidades de Contexto (UC).

Segundo Laurence Bardin (2011, p. 137) a UC:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Entende-se, então, que a UC é a unidade de compreensão, de acordo com a categoria. É o tema elementar e a UR é a unidade que corresponde às mensagens decodificadas. A transcrição da fala dos colaboradores resultou num grupo de trechos ou frases que abrangem as principais características e observações identificadas (algumas destacadas em negrito). Buscou-se considerar o que cada um expressou, visando a uma análise mais detalhada de suas percepções sobre o objeto e sobre o que consideram relacionado ao mesmo. Dado o volume de informações passadas pelos respondentes, sem desmerecer a importância de todas as respostas, foram destacadas partes delas, particularmente devido às similares ou semelhanças do que foi respondido. Dispostas nos textos, as respostas antecedem as questões abordadas e a identificação dos sujeitos participantes, conforme já exposto na segunda seção.

Quadro 8 - Relação das Unidades de Registro dos Sujeitos Participantes

Ordem	Unidades de Análise/Categorias	Unidades de Registro
1	Materialidade Histórica do Plano Estadual de Educação de Rondônia – 2015-2025.	Alinhamento das Metas Participação dos Sujeitos Sociais: SEDUC, FEE, Sindicato Conferência Rede Estadual Política Pública de Estado Implementação
2	As perspectivas e desafios da Meta 17: Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia 2015-2025.	Meta 17 Consonância das estratégias Atuação dos sujeitos Perspectivas Desafios Emenda Constitucional nº 95/2016
3	A valorização dos profissionais do Magistério de Rondônia nos Planos Estaduais de Educação de 2001 e de 2015.	Reivindicações Piso Salarial Formação PCCR Financiamento Orçamento

		Monitoramento Avaliação
--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas transcritas e documentos legais.

5.4 Materialidade do Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015 - 2025

O PNE estabelece, por meio das Metas 15, 16, 17 e 18, que os entes federativos devem “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”. Propomos observar a consonância do PNE e PEE/RO com as metas referidas, haja visto que o Estado de Rondônia se dispôs a adotar as orientações da Lei Federal. Apresentamos abaixo as metas mencionadas e salientamos que posteriormente analisaremos a Meta 17 do PEE/RO.

Quadro 9 - Descrição do grupo de metas do PNE (2014-2024) e PEE/RO (2015-2025) voltadas para a carreira Docente da Educação Básica

Meta PNE	Descrição da Meta PNE	Meta PEE/RO	Descrição da Meta PEE/RO
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados 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 9.394, de 29 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Abarca 13 (treze) Estratégias.	15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PEE, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Abarca 10 (dez) Estratégias.
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. Abrange 06 (seis) Estratégias.	16	Formar, em nível de pós-graduação, 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, assegurar condições de acesso ao <i>Strictu Sensu</i> e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. Abrange 11 (onze) Estratégias.
17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de	17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar gradualmente, a partir da vigência deste plano, ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade

	vigência deste PNE. Composta de 04 (quatro) Estratégias.		equivalente. Composta de 19 (dezenove) Estratégias.
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 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. Compreende 08 (oito) Estratégias.	18	Garantir no prazo de dois anos, a elaboração e implantação planos de carreira para os profissionais da Educação Básica de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos 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. Compreende 14 (catorze) Estratégias.

Fonte: Elaborado pela autora em consulta aos documentos do PNE (2014-2024) e PEE/RO (2015-2025).

De acordo com o quadro 10, ao analisar as metas do PNE 2014-2024 relacionadas ao Desenvolvimento Profissional Docente, percebe-se que o PEE/RO 2015-2025 está alinhado ao PNE quanto às Metas 15 e 16 (Formação Docente), 17 e 18 (Valorização do Magistério). Elas abrangem as modalidades e etapas da educação básica, dimensionam para as mesmas finalidades, haja visto o plano estadual abarcar a territorialidade regional, compreendendo metas e estratégias para melhoria da educação rondoniense. Todavia, a implementação e execução torna-se de caráter concreto à medida que se torna prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária.

De modo geral, é consensual que os planos procedam alinhados como orientadores de uma política nacional, mas que ao mesmo tempo atendam a localidade regional. Há consonância de que o processo de valorização docente deve ocorrer em torno de três eixos: formação inicial e continuada; condições de trabalho e planos de carreira, que agrega também as remunerações. Para Dourado (2016, p. 43): “Tendo por eixo o Plano Nacional de Educação, com especial destaque para as suas diretrizes, metas e estratégias, é possível afirmar que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18”.

No que se refere ao financiamento necessário para o alcance das metas traçadas pelo PEE/RO, percebe-se que apesar de disposto no escopo jurídico-legal do PNE (Lei 13.005/2014) e fazer parte do planejamento educacional do país, a Lei nº 3.565/2015 não manifesta em sua meta 20 o financiamento da educação do Estado, o consenso nacional presente no PNE, que prevê o financiamento da educação no país. Este fato se mostra relevante diante da ideia de que a política educacional brasileira exige para além da atenção dos desafios nacionais, sendo necessário perceber os sentidos que possui e como é absorvida no âmbito local.

Outro fato que chama atenção é que, do mesmo modo como ocorreu com a meta de financiamento do PNE (Lei 13.005/2014), a meta 20 do PEE de Rondônia (Lei nº 3.565/2015), que trata do mesmo teor, sofreu alterações na sua redação final. Em sua versão, a meta prevê

que o Estado deve: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a garantir investimentos de no mínimo 35% com recursos do tesouro estadual para complementação do FUNDEB, com ampliação gradativa de 1% ao ano durante o período de vigência do PEE” (RONDÔNIA, 2015).

Podemos compreender o PEE/RO como uma política de Estado e não de governo, sistematizado com vinculações a outras legislações, haja visto que é um plano decenal, que excede a um mandato governamental, significativo para o planejamento educacional estadual com diretrizes, metas e estratégias em consonância com a política nacional. Enfim, torna-se o epicentro das políticas públicas estaduais, somente a partir do momento que seja materializado.

Para que as metas previstas no plano estadual sejam efetivadas, será necessário o esforço sistemático do governo em articulação com a sociedade, bem como a instituição de mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNE 2014-2024, além da previsão, pelos sistemas de ensino, de mecanismos para o acompanhamento regional/local da consecução de suas metas do respectivo plano decenal vigente. Conforme destaca o Documento Final da CONAE (2014, p. 23)

Para isso, investimentos públicos são imprescindíveis, acompanhados por monitoramento, assessoramento e avaliação de resultados; por políticas de inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros.

Nesse contexto, Saviani (2017, p. 87) destaca o sentido da conferência: “A realização da CONAE em 2010 foi importante por retornar à tradição das conferências de educação em âmbito nacional”. Um dos mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações do Plano é o Fórum Estadual de Educação, a exemplo do Fórum Nacional de Educação, que se configura como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da CONAE 2010. De modo similar, o FEE/RO tem por finalidade coordenar as conferências estaduais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover as articulações necessárias para assegurar o direito à educação no âmbito do território. O FEE tem um papel muito importante a cumprir quando consegue ser um canal de comunicação entre a população e o poder público. Cabe-lhe incentivar e promover formas de participação na elaboração do plano educacional e no monitoramento e avaliação de suas metas, que realizam a análise dos relatórios produzidos pelo executor da política que é a SEDUC.

Torna-se importante ressaltar que com a vigência do PEE/RO 2015-2025 e com o processo de impulso da sociedade para Planejamento Educacional, com a política de normativas legais para o acompanhamento da legislação em vigor houve a constituição do FEE/RO.

Ao analisar a participação dos Sujeitos Sociais na elaboração e implantação do PEE/RO, nota-se um evento importante para educação do Estado, em termos de mobilização social, com vista à elaboração de políticas públicas definidoras dos rumos educacionais de Rondônia. A Lei nº 13.005/2014 vai refletir no processo de tramitação e implantação da Lei nº 3.565/2015 para construção do PEE/RO e conta com a contribuição de Sujeitos Sociais SEDUC/RO, FEE/RO e o SINTERO mencionados na subseção anterior.

Quadro 10 - Materialidade do Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025

Unidades de Análise /Categorias	Unidades de Registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)
Materialidade do Plano Estadual de Educação de Rondônia – 2015-2025	<p>Alinhamento das Metas</p> <p>Participação dos Sujeitos Sociais SEDUC, FEE e Sindicato</p> <p>Conferência</p> <p>Rede Estadual</p> <p>Política Pública de Estado</p> <p>Implementação</p>	<p>[...] porque norteia programas e ações criadas pelo governo do Estado, visando colocá-los em prática como fonte garantidora de acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos. (SUJEITO SOCIAL M 6/SEDUC-RO)</p> <p>Em relação a elaboração o Fórum em si, até pela prerrogativa legal dele ele não tem muita interferência na atuação, porque atuar tem a ver com agir, então ele mais que subsidia, apoia, na hora da construção, agora a função principal dele é essa de acompanhar, de assessorar, de apoiar, de fazer com que o controle social na política de educação do Estado realmente esteja alinhada a um projeto nacional que é o que o Plano Nacional de Educação representa, então assim, a gente tem na implementação, na consolidação do plano, é isso de manter a voz da sociedade dentro de um projeto educacional mais amplo que o Plano representa. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>[...] a luta do Sindicato em relação a implantação, primeiramente a implantação do Plano Estadual de Educação foi uma luta muito árdua, nós começamos nos 52 municípios do Estado de Rondônia, nós fizemos o nosso trabalho, aquele trabalho de formiguinha, de ir pra escola e mostrar o que seria o Plano Estadual de Educação [...]. Começamos com o trabalho dentro dos municípios, depois nós fomos para uma Assembleia Geral do Estado e terminamos aqui em Porto Velho com a Secretaria de Educação juntos pra gente aprovar, me lembro como se fosse hoje que foi lá no auditório do Hotel Rondon aonde nós tivemos naquele momento bastante representação de todo o Estado e o Sindicato estava lá presente. (SUJEITO SOCIAL F 9/SINTERO, 2019)</p> <p>[...] elaboração o Sindicato/Sintero participou como sociedade civil organizada e como um ente que tem total interesse, nessa matéria em função de ser o Sindicato dos Trabalhadores na Educação que defende a educação, então nós participamos na elaboração ativamente no período em que houve as discussões. Essas discussões começaram ainda em 2014, e o Sintero sempre participou, quanto a implantação e a implementação, aí que veio a dificuldade, porque o nosso entendimento é que existia toda uma política nacional, quando foi a discussão do Plano Estadual de Educação estava vinculada a discussão do Plano Nacional de Educação. (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO, 2019)</p>

	<p>Sim, porque as políticas públicas elas resultam de um processo de construção de agenda de governo, e essas agendas se consolidam nas normas, nas regras, na legislação, então, na condição de política pública é que ele se torna lei, então se não fosse uma política pública não teria essa força inclusive de lei, então é assim. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>O Fórum nesta análise de monitoramento percebeu que a Secretaria de Educação muitas vezes ela não conseguia ter essa visão de que o plano estadual de educação era um instrumento de planejamento e havia uma certa divergência, isso foi constatado no relatório de monitoramento entre o PPA que é o Plano Plurianual da Secretaria e aquelas ações planejadas e estabelecidas no plano, em razão disso o Fórum promoveu uma série de reuniões técnicas de trabalho orientando os técnicos da Secretaria de Educação a fazerem esse alinhamento pro PPA que se tornaria vigente nesse próprio quadriênio, então ano passado a gente conseguiu fazer esse alinhamento desses dois instrumentos de planejamento, o Plano Plurianual e o Plano Estadual de Educação. (SUJEITO SOCIAL V 4/FEE-RO, 2019)</p> <p>Sim, com certeza, se a gente não entender, se o Sindicato não tivesse esse entendimento, não valeria a pena lutar tanto pelo Plano Estadual de Educação”. (SUJEITO SOCIAL F 9/SINTERO, 2019)</p> <p>Uma das implementações que nós temos feito é justamente a questão, não só da valorização financeira dos profissionais da educação, [...] teve um pequeno acréscimo aí em 2018, e nós temos aí perspectiva de aumento nesse período ainda mais e outra questão é a questão da valorização profissional, ou seja, a formação continuada, na meta 17 nós não podemos só falar em recursos financeiros, nós temos que valorizar o profissional com curso de mestrado, doutorado, pós-graduação. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>[...] nós estamos em 2019, 2017 pra 2018 logo no Fórum nós tivemos uma relação ao governo Michel Temer 2017, e aí o governo Michel Temer entendeu que o Plano Nacional de Educação, que a Conferência Nacional de Educação ela era desperdício de investimento governamental, e aí sentiu-se que o Fórum Nacional estava sendo desmobilizado, isso na base também repercutiu, [...] Fórum é conjunto de representações sociais, então essa voz ela ficou perdida, quando a gente fala de valorização do professor, quando a gente fala da meta 17, na verdade a gente acaba analisando os resultados técnicos, e resultados políticos a gente não está tendo, debate, discussão sobre essa questão, nesse período de ausência de representações, de muita discussão em cima do cenário político nacional, e das garantias de concurso público, de algumas áreas que foram tiradas do currículo, isso retira a possibilidade de emprego, então eu não posso nem se posicionar porque nós ficamos imobilizados dentro de um contexto mais forte que a gente, entendeu. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>[...]justamente os projetos, os programas relacionados à educação, ou seja, insisti com a educação de qualidade que a gente só vai ter uma educação de qualidade se essa meta 17 for viabilizada na prática porque, [...] a qualidade de ensino hoje, ela perpassa pela valorização profissional, escolas de qualidade, material didático de qualidade, professores bem remunerado, isso é o que a gente insiste cotidianamente dentro da aplicabilidade da meta 17. (SUJEITO SOCIAL F 9/SINTERO, 2019)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com trechos extraídos das entrevistas, 2020.

Os referidos sujeitos sociais se fizeram presentes desde o primeiro momento da elaboração e implantação do PEE/RO, conforme suas atribuições. Desse modo iniciamos a

análise das entrevistas com um dos participantes da pesquisa que representa e faz parte da Comissão da SEDUC, esclarecendo a importância do Plano e a ação da Secretaria frente ao planejamento das metas.

Ao abordarem a questão de elaboração e implantação do PEE/RO, os servidores da SEDUC, Sujeitos Sociais J 2 e C 3, compreendem que o Plano, elaborado democraticamente, poderá direcionar o planejamento do governo, que almeja colocar em prática ações e programas de melhorias à educação do Estado.

Durante a elaboração e implantação do PEE/RO, houve a formação de comissões com intuito de objetivar as pautas e contribuir no processo, essas constituições do Fórum compõem a participação e colaboração para o alinhamento dos planos conforme orientações do MEC. Nesse relato percebe-se com clareza a função do FFE/RO, que contribuiu para o suporte na elaboração e implantação. A participante da pesquisa, professora que esteve presente desde o início da elaboração, no momento compõe a coordenação da Comissão de Monitoramento e Avaliação do FEE/RO, relata que: “Coordenei a comissão pra fazer esse processo. A estrutura do Fórum tem duas comissões: uma de Mobilização e uma de Monitoramento. Eu estou na de monitoramento e avaliação” (SUJEITO SOCIAL W 5, 2019). Em outro momento da entrevista a participante destaca o papel do Fórum, demonstrado no relato do quadro 10.

A diretora executiva do SINTERO, Sujeito Social L8, explica essa contribuição e esclarece que não pode ser traduzida no texto do PEE/RO. Conforme o relato do Sujeito Social F 9, houve no período muitas audiências, conferências e seminários com a participação significativa da sociedade, principalmente dos trabalhadores da educação. Foi um trabalho de mobilização e sensibilização sobre o plano. Outra representante do Sindicato que concedeu entrevista foi a presidente. Quanto ao andamento da elaboração e implantação do PEE/RO, destaca que o Sindicato participou de forma ativa como sujeito social e tem a função de contribuir para a melhoria da educação e defender os trabalhadores.

Na discussão que envolve o desafio da participação, Cury (2009, p. 26) afirma:

Muitos valores nossos foram inseridos na Constituição porque houve forte mobilização para inscrição de direitos assegurados. Isso quer dizer que projetos só mobilizam quando os sujeitos vêem um sentido neles e um significado em suas vidas. Eis porque um novo PNE deve contar com audiências públicas, encontros, debates que dêem mais legitimidade ao processo. Não basta ficar apenas com as autoridades acadêmicas, científicas ou profissionais. É preciso chegar ao cidadão.

Presenciamos no Brasil várias tentativas de implementar políticas públicas de caráter participativo, que são impulsionadas visando a inserção de sujeitos sociais e de interesse na sua formulação. Fica evidente, nos relatos dos Sujeitos Sociais mencionados, o caso das políticas

educacionais que passaram a ser amplamente discutidas, com a participação da sociedade em todos os níveis para elaboração do PNE e do PEE, por meio de conferências articuladas em níveis municipal, estadual e nacional. Na esfera participativa entre governo e sociedade para elaboração de planejamento governamental, a conciliação política apresenta-se por meio da estratégia de mediação/negociação, aqui subentendida como a capacidade de assumir as contradições, os conflitos de interesses e dos compromissos democráticos. Esta atuação do governo imprime a sua marca quando traz para junto de seus objetivos e fins ideológicos, o apoio da parcela da sociedade civil representada por sujeitos sociais e grupos de interesse.

Os Sujeitos Sociais que representam a SEDUC e assumem funções técnicas relacionadas ao PEE/RO, responsáveis pela execução da política do Plano, reconhecem o Plano como uma política pública de Estado, mas o mencionam também como uma política que encaminha ações do governo, por este ter o “poder da caneta”. O gerente de recursos humanos e responsável pela implementação da meta 17, o Sujeito Social N 1 (2019), disse: “Sim, sem dúvida. Isso é muito importante para o governo do Estado e para a Secretaria de Estado de Educação. Isso é uma Política Pública de Governo”. Outro entrevistado representando a SEDUC, que compõe a sistematização do Relatório de Monitoramento e Avaliação, que esteve presente em diversas etapas relacionadas ao PEE/RO, afirma compreender o PEE como uma política de direcionamento do governo em promover ações e programas e garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

No entendimento de Plano ser política de Estado, Dourado (2017, p. 26) assevera: “O Plano aprovado em 2014, após várias tensões e disputas, para se constituir o eixo das políticas de Estado, deverá constituir o eixo das políticas educativas”. Os objetivos e as metas de um plano decenal somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, que ultrapassa o mandato de um governo, proposto com a participação social e democrática, conjugado pela Educação, com diretrizes, metas e estratégias definidas e quantificáveis. Um plano de responsabilidade do poder executivo, mas também acompanhado pelas entidades sociais e pelo poder público. Nessa direção prossegue o PEE/RO, se entendido como eixo de política de Estado.

Vale destacar o entendimento dos participantes do Fórum na pesquisa, que esclarece o processo e a importância de uma política pública como o Plano, e este ter força de lei no planejamento do governo.

Embora o Fórum compreenda o plano como política pública de Estado, há diferença na resposta dos sujeitos sociais em relação ao entendimento de um plano estadual de educação, em relação a mesma questão. O Presidente do Fórum, que acompanha o processo do plano em

diversos momentos e participou de algumas comissões desde o início, em sua narração ressalta uma compreensão contraditória relacionada à SEDUC no delineamento do plano.

A mesma posição percebemos da participante entrevistada do Sindicato: “Sem dúvida nenhuma. Então é todo um projeto discutido a nível nacional. Então as Conferências que aconteceram no Brasil inteiro, e que houve a Conferência Nacional pra fechar, era toda uma política voltada à implementação dos planos [...]” (SUJEITO SOCIAL L 8, 2019). Observamos a expressão com veemência sobre PEE ser uma política de Estado, também pelo Sujeito Social W 5, 2019.

Nessas circunstâncias, os desafios sobre a meta 17 continuam, devido esta precisar de ações de implementações pelas expectativas geradas aos trabalhadores em educação, e por ainda estar aquém da expectativa de efetivação. Podemos notar nos relatos dos Sujeitos Sociais, conforme demonstrado acima. Na compreensão dos Sujeitos Sociais da SEDUC, que corresponde a execução da política pública, houve uma ação de implementação, que são expressas nas condições de valorização dos profissionais, mencionam um pequeno acréscimo em 2018, mas compreendem que precisa investir não somente em recursos financeiros, mas em formação continuada, no entanto ainda não apresentam uma ação específica para a meta 17.

Em seu depoimento, o representante do FEE/RO menciona que não recorda de uma ação ou projeto específico em relação à meta 17 do PEE, mas expõe o descrito no relatório: “Pra essa meta 17 [...], cerca de 40 a 50% das estratégias que estavam previstas na meta 17, a Secretaria apontou como tenha sido cumpridas, então tem uma série de estratégias que já foram cumpridas e eu não lembraria agora pra ti nominar, [...]” (SUJEITO SOCIAL V 4, 2019). É viável destacar a situação expressa por outro entrevistado do FFE/RO o Sujeito Social (W 5, 2019) que relata, além do entendimento de ações para a implementação, a constatação de uma situação política que interfere na implementação.

Mediante as situações relatadas, o SINTERO tem somado esforços em garantir a implementação da meta. Podemos ressaltar o Plano de Valorização do Triênio 2018-2019-2020, ao destacar a complexidade da meta e acentuar sua relevância como uma das prioridades de luta da classe dos trabalhadores.

Não obstante essa evidência, o SINTERO na direção de valorizar o profissional da educação na implementação da meta 17, tomou uma discussão muito ampla, haja visto a expectativa de condições de melhorias para o professorado. Somam-se aspectos econômicos, que abrangem também condições de qualidade, profissionalização e reconhecimento social. Nesse contexto os fundamentos de luta são considerados históricos, baseados nas formulações das leis que assegurem direitos, condições condignas e melhorias na educação básica. Em

consequência de fragmentos na legislação, o Plano precisa de ajustes aceitáveis, desde que sejam para viabilizá-lo na prática e para contribuir na definição dessa política. O cenário político e econômico que se apresenta não tem contribuído para a implementação da meta 17. Nessa direção expressou o sujeito do SINTERO: “[...] porque o plano se você analisar pelo cenário que nós temos, realmente pra conseguir a implementação teria que adotar várias medidas que já estavam sendo amarradas e previstas, **dentro de um programa nacional de educação**” (SUJEITO SOCIAL, L 7, 2019).

Nesse contexto, assevera Monlevade: “Assim, atingir os 10% do PIB em educação a curto prazo é urgência constitucional para pagarmos uma imensa dívida histórica com os menos instruídos dos brasileiros. Isso supõe a luta sem trégua à imunidade, sonegação e isenções fiscais” (MONLEVADE, 2016, p. 98).

Fica evidente nos relatos dos entrevistados a mobilização para a participação democrática, quanto à elaboração e implantação de medidas para implementação de ações e programas no PEE/RO. A materialização vai ao encontro das contribuições dos sujeitos sociais, especialmente do Sindicato, pela resistência na luta de classe para o cumprimento do que está grafado em lei. Ao observar as concepções sobre política pública de Estado como o PEE, nota-se nos depoimentos colocações que permeiam campos contraditórios voltados ao plano econômico e poder de interesses do Estado, cujas as políticas de educação se movem intencionalmente no que está posto na realidade. Nesse sentido, para finalizar, concordamos com Saviani, (2017, p. 82-83), ao colocar:

Enfim, temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade e por um forte e organizado movimento dos educadores que se revele capaz de se sobrepor à sem-cerimônia dos empresários que, tendo como linha auxiliar suas organizações ditas não governamentais representadas por institutos e fundações, vêm procurando hegemonizar o campo educacional.

O PNE emerge em um Estado que passa por um processo de organização político-institucional, existindo espaço para inovações potencialmente realizáveis. Porém, na realidade constata-se a implantação de um Plano com os mesmos condicionantes dos demais projetos, *o que* contribui para a limitação do seu próprio desenvolvimento. O PEE/RO surge na mesma época em que o Estado apresenta uma ascendência na economia. No tocante à educação, tem conquistado indicadores de destaque. O PEE percorreu as orientações do PNE e incorporou metas e estratégias visando a melhoria da Educação Básica rondoniense.

5.5 As perspectivas e desafios da Meta 17: Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015 - 2025

Com base no referencial teórico adotado na pesquisa é possível estabelecer a síntese das múltiplas dimensões que se relacionam ao processo do PEE/RO e a implementação da meta 17 em articulação do PNE. É neste sentido que se faz necessário articular a história da política educacional brasileira com a política educacional do Estado de Rondônia, para compreendermos como se deu o percurso histórico das condições materiais inerentes às políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério, bem como a problemática da implementação da meta 17. No bojo, é possível discutir preliminarmente a valorização do exercício docente e sua relação com a profissionalização, proletarização e precarização, tanto na esfera nacional quanto na estadual. Contudo, essa dinâmica complexificadora não passou despercebida por Oliveira (2004, p. 1133):

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo é o Planejamento e a Valorização dos Profissionais do Magistério engendrada na Meta 17 do PEE/RO (Lei nº 3.565 de 3 de junho de 2015) em atendimento ao PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Propunha-se uma discussão quanto à implementação e materialização da meta 17 e suas respectivas estratégias tendo como alicerce a Política de Planejamento Educacional normatizada em lei para se constituir uma política de Estado. Para Cury (2013, p. 25) “Um Plano Nacional de Educação existe, em nosso País, para que o direito à educação seja devidamente ofertado e assegurado [...]”, visto que se fala de um direito juridicamente protegido, válido em todo sistema municipal, estadual e nacional, ao considerar a amplitude social, cultural, política e econômica.

A temática não parte apenas do pressuposto teórico que orienta a categorização, conta com a contribuição das experiências dos respondentes e da pesquisadora como participante do processo. Na questão envolvendo a contribuição dos sujeitos sociais, expressaremos o compromisso e a função na execução do PEE/RO 2015-2025 (as questões foram direcionadas a todos os entrevistados).

A implementação das metas do PEE/RO é o compromisso de uma política pública de Estado que põe em prática o compromisso com a sociedade para a execução, tendo em vista a melhoria da qualidade na educação rondoniense. Os sujeitos sociais estão na linha de frente,

mediante a combinação de ações de implementação de programas e/ou projetos e procedimentos específicos de monitoramento e avaliação e corroboram para a execução do PEE/RO, o que exige um esforço coletivo. Logo abaixo, nota-se o quesito alinhamento da Meta 17 e suas respectivas estratégias.

Quadro 11 - Alinhamento da Meta 17 e Estratégias dos Planos PNE e PEE/RO

ALINHAMENTO DA META 17 E ESTRATÉGIAS	
Plano Nacional de Educação 2014-2024	Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025
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 17 – Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equipar gradualmente, a partir da vigência deste plano, ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
Estratégias	Estratégias
17.1 - Constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;	17.1 - Assegurar o funcionamento do Fórum Estadual de Educação visando o acompanhamento do cumprimento das metas e estratégias do PEE;
17.2 - Constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE.	17.2 - Implantar e garantir percentual de 50% (cinquenta por cento) de diferença para professor graduado em relação ao professor magistério (ensino médio, modalidade normal), no primeiro ano de vigência do PEE/RO;
	17.3 - Garantir que todos os cursos de aperfeiçoamento e qualificação, inclusive na segunda pós, na área de educação com carga horária de 360 horas acumulativa, seja remuneração com percentual de no mínimo 3% do salário base;
	17.4 – Garantir aos profissionais do magistério o afastamento remunerado, como se em sala de aula estivesse, para cursar Mestrado e/ou Doutorado, obedecendo a legislação vigente;
	17.5 – Garantir auxílio transporte e auxílio alimentação a todos os trabalhadores em educação;
	17.6 – Incorporar todas as gratificações já existentes ao salário base imediatamente, e as gratificações que vierem a ser criadas incorporar a partir de 1 (um) ano de sua aprovação;
	17.7 – Garantir o aumento do tempo reservado ao planejamento, de forma gradativa nos três primeiros anos de vigência deste plano, para o planejamento a todos os profissionais do magistério, até atingir 50% da jornada de trabalho;
	17.8 – Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar gradualmente, a partir da vigência deste plano, ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

	17.9 – Aplicar os recursos de ampliação (1% anual) dos investimentos destinados à educação conforme a meta 20 estabelecida, durante a vigência deste plano, na equiparação salarial dos profissionais da rede pública de educação;
17.3 - Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em único estabelecimento escolar.	17.10 – Atualizar o Plano de carreira dos Trabalhadores em Educação de Estado de Rondônia, Lei nº 680 de 2012, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE de acordo com as metas e estratégias estabelecidas neste plano e no PNE;
17.4 – Ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.	17.11 – Viabilizar junto à União, assistência financeira específica para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional;
	17.12 – Garantir o direito à aposentadoria especial aos profissionais do magistério que por problemas de saúde tenham sido readaptados;
	17.13 – Garantir o afastamento para qualificação profissional a todos os professores que requerem, obedecendo aos critérios legais e parecer da Comissão de Gestão do Plano conforme descrito na Lei 680/12;
	17.14 – Assegurar que os recursos resultantes da Lei 12.858 de 09/09/2013, sejam destinados exclusivamente para valorização salarial dos profissionais da Educação;
	17.15 – Implementar no plano de carreira a dedicação exclusiva a garantir a gratificação de 100% aos profissionais da educação que optarem por ela;
	17.16 – Criar mecanismos facilitadores para cursar mestrado/doutorado no estado ou fora dele, sem perda salarial;
	17.17 – Garantir, no primeiro ano de vigência do plano, o direito à licença prêmio ou o seu respectivo pagamento;
	17.18 – Elevar durante a vigência do plano, as gratificações de pós-graduação, mestrado e doutorado para 25%, 50% e 100% respectivamente;
	17.19 – Implementar, durante toda a vigência do plano, parceria com instituições de educação superior, com a finalidade de implantar e implementar processo de formação continuada, pós-graduação lato sensu, mestrado e doutorado, para os profissionais em educação;

Fonte: Elaborado pela autora em consulta aos documentos do PNE 2014-2024 e PEE/RO 2015-2025.

No PNE 2014-2024 e no PEE/RO 2015-2025, nota-se que as diretrizes e metas foram construídas alinhadas, seguindo as orientações do MEC. Entretanto, no quadro acima demonstrado, observamos que são 04 (quatro) as estratégias expressas no PNE que atendem a uma amplitude nacional, cabendo aos estados e municípios a complementação de estratégias que atendam suas especificidades regionais alinhadas ao PNE. O PEE/RO apresenta um número significativo de 19 (dezenove) estratégias para viabilizar o cumprimento da meta 17.

O PEE/RO trata a meta 17 em desdobramentos como estratégias assegurando conquistas firmadas na Conferência Regional de Educação de 2014, das quais muitas foram pautas de reivindicações persistentes da categoria profissional.

Em pesquisa realizada no site “Observatório do PNE” (05/2020) para acompanhar os resultados das metas do PNE e dos Planos Estaduais especificamente a Meta 17 - Valorização do Professor do PEE/RO e nos deparamos com o seguinte resultado, que nos deixa perplexos:

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE

Objetivo: Até 2020, igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Resultado parcial: Em 2015, os professores ganhavam 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade. Desafios: tratar e valorizar os professores como profissionais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação. Enquanto salário e carreira não forem atraentes, o número de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério continuará sendo baixo. Elevar os salários do magistério implica em mudar prioridades e passar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social de um país.

Este dossiê foi gerado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação. Aqui você poderá acompanhar os indicadores de sua localidade relacionados às metas do Plano Nacional de Educação. Para mais informações, acesse: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

Ao acessar o endereço do site recomendado acima, nos deparamos com a seguinte informação:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

No momento não temos dados de indicadores para esta localidade, clique em "Continuar" para consultar as estratégias.

De acordo com a indicação da mensagem, ao clicar em “Continuar” para prosseguir a consulta, foi localizada a Mensagem na figura 7, que informa que não há dados para o monitoramento da Meta 17 do PEE de Rondônia. Ao ampliar a consulta para outros Estados percebemos que se encontra a mesma mensagem na página do site.

Em uma breve análise pode-se perceber que para o alcance da Meta se torna necessário ampliar esforços quanto às políticas para a valorização em atenção ao PEE/RO.

Figura 7 - Painel do Acompanhamento da Meta 17 do PNE 2024-2025



Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/17-valorizacao-professor/indicadores/rendimento-medio-dos-professores-de-educacao-basica-em-relacao-ao-rendimento-medio-dos-demais-profissionais-com-mesma-escolaridade/#indicadores>. Acesso em 10 de maio de 2020.

Percebeu-se que no acompanhamento da Meta 17, pelo site Observatório do PNE, criado com o objetivo de apresentar os resultados alcançados pela meta do PEE de Rondônia e dos outros estados, poucas informações são possíveis filtrar, fato que torna o processo do monitoramento complexo por falta de informações concretas. Levantamos duas hipóteses possíveis pela ausência de informações: poderá ser causada pelo próprio estado em não disponibilizar os dados conjugados para o MEC fazer a manutenção do site ou o próprio MEC não dispõe de equipe de interesse em fazer a atualização. Com efeito, as informações sinalizam para uma observação de estratégias ainda não implementadas ou índices pouco concretos, visto que envolve planejamento orçamentário e do financiamento da meta de cada ente federado em colaboração com a União. Em atenção à meta 17, na próxima subseção será analisada a valorização dos profissionais do magistério de Rondônia no contexto do PEE/RO.

Nessa direção de valorizar o profissional da educação, o PNE e o PEE/RO, uma vez que se encontram alinhados, em suas metas 15, 16, 17 e 18, estabelecem alguns mecanismos a serem implantados pelos sistemas de ensino. Especificamente a meta 17 trata da equiparação salarial com os demais profissionais com mesma escolaridade, que deve ser assegurada nas estratégias regionais do PEE/RO, tais como: garantir acréscimos salariais em formação continuada a nível de pós-graduação, garantir condições para formação; implementar o plano de carreira; garantir auxílio transporte e alimentação, entre outros. O PEE/RO contempla algumas garantias, mas cabe realçar que: “É fundamental destacar que o PNE, se entendido como eixo das políticas educacionais, pode representar um avanço para educação básica e superior [...]” (DOURADO, 2017, 26).

Em análise as vozes dos participantes que colaboraram com pesquisa empírica e o que foi mencionado por parte deles sobre as perspectivas e os desafios da meta 17 e como está a implementação da mesma em face do contexto atual, político, econômico e social. Descreveremos as contribuições e discussões apresentadas pelos sujeitos sociais, tanto para os profissionais do magistério como para a Secretaria executora da política de ações.

Quadro 12 - As perspectivas e desafios da Meta 17: Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025

Unidades de Análise /Categorias	Unidades de Registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)
As perspectivas e desafios da Meta 17: Plano Estadual de Educação de Rondônia 2015-2025	<p>Meta 17</p> <p>Consonância das estratégias</p> <p>Atuação dos sujeitos</p> <p>Perspectivas</p> <p>Desafios</p> <p>Emenda Constitucional nº 95/2016</p>	<p>Então, o Plano Estadual de Educação, ele vai de 2014 a 2024, então nós temos atingido gradativamente, inclusive a meta 17, com a valorização dos profissionais da educação, formação continuada, em 2018 já tivemos um pequeno aumento em torno de 2 e 2,37%, não me recordo bem o valor, mas teve um aumento significativo, a gente tem procurado atingir, temos feito várias reuniões, [...]. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>Mas essa avaliação de 2018 ela passou por várias etapas, ela passou também por um estudo no próprio PPA da Secretaria, aonde foi visto se as metas e as estratégias elas estavam contempladas no PPA e algumas metas que não estavam contempladas foi feito um trabalho para seguir o próprio PPA, do que não consta e seguir para o próximo PPA que está sendo construído. (SUJEITO SOCIAL J 2/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>[...] esse técnico ele tem que sempre estar em diálogo com sua gerência e a gerência em diálogo com o Secretário que vai fazer esse papel de articulador, porque o plano ele tem uma coisa interessante por ele ter um plano territorial, muitas coisas diz respeito a SEDUC, mas outras diz respeito a todo território, aí é onde entra a Secretaria com papel de grande articuladora porque o plano ele traz um regime de colaboração e esse regime de colaboração ele tem que ser efetivado para que não só na meta 17 da valorização seja dos servidores do Estado de Rondônia, mas seja da valorização de todos os servidores da educação do território a qual o plano abrange. (SUJEITO SOCIAL J 2/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>O que o Fórum tenta fazer é analisar os resultados das metas e aí tem um trabalho muito interessante que a Secretaria Executiva do Fórum faz que é ficar alertando e posicionando as equipes que fazem as análises de resultado nas diversas instituições, agora tem que ser honesto, no sentido de ser claro, o Fórum Estadual ele é muito atrelado a Secretaria Estadual hoje, ele depende muito da Secretaria Estadual porque ela é muito mais efetiva, a iniciativa privada por exemplo, as organizações não governamentais, ela, a gente tem muito menos capacidade de atuar nessas frentes, apesar de o Fórum ter mais de 30 membros e representar todos os segmentos sociais. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>Tudo que a gente vai discutir com a Secretaria de Educação, a gente coloca que nós temos um Plano Estadual de Educação e, ele tem que ser respeitado, e que a gente precisa, por exemplo, que é da meta 17, [...] e a nossa base maior é em cima da meta 17, que é a valorização profissional [...]. (SUJEITO SOCIAL, F 9/SINTERO, 2019)</p> <p>Eu acredito que nós não temos dificuldades nenhuma, nós estamos implantando gradativamente assim nós estamos cumprindo, como nós temos até 2024 pra realizar definitivamente o plano nós</p>

		<p>estamos cumprindo gradativamente. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019).</p> <p>A primeira dificuldade foi detectada pela própria secretaria executiva do Fórum quando a gente reorientou as equipes pra produzir a avaliação, o monitoramento e avaliação do Fórum, é a produção dos dados, por exemplo, a gente tá analisando uma meta, tem dado de uma fonte de 2016, outra fonte 2017 e outra fonte 2014, então, como é que você vai saber se o plano é efetivo com base de dados tão diferentes, outra coisa é a discussão desses dados entre as diversas equipes, então, tá se mostrando um trabalho muito complexo de ser feito na vida real, porque se transforma mais numa questão burocrática, do que numa condição de efetivar uma política de qualidade pro ensino público, de melhorias na educação [...] (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019).</p> <p>Pois então, a dificuldade, no caso específico, diria que a dificuldade não é do Fórum, até porque o Fórum ele não é responsável pela política, pela execução da política, então assim, a prerrogativa do Fórum como já falei anteriormente é o monitoramento e a avaliação. Nesse aspecto, eu poderia citar uma dificuldade do fórum que é essa capacidade de organização da sociedade civil, de participação efetiva, a gente tem uma grande dificuldade no Fórum, inclusive agora nesse trabalho de análise dos relatórios (SUJEITO SOCIAL V 4/FEE-RO, 2019)</p> <p>Esse plano de valorização que a gente colocou pra 3 anos, quais são as nossas dificuldades? Diálogo com o governo, isso é uma dificuldade, mas a gente conseguiu avançar [...], então assim, a nossa dificuldade, mas você pode dizer, é a falta de diálogo com o poder executivo. (SUJEITO SOCIAL F 9/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>[...]enfim nós temos enfrentado inúmeras dificuldades para abrir essa discussão, mas nós, o SINTERO o ano passado quando nós elaboramos nossa proposta de valorização [...], e aí nós tivemos logo no início a greve, aquela greve de 45 dias e o objetivo da greve era justamente primeiro porque nós estávamos com o salário extremamente defasados, [...], professores recebendo menos que o Piso, estava recebendo como complementação, então como estava totalmente defasado, primeiro era a questão da valorização pra todos, não só para o professor, mas para o técnico também. E a segunda tentativa era a gente conseguir colocar o PEE dentro da nossa proposta de valorização, e aí nós realmente colocamos ênfase na meta 17[...], o avanço que nós tivemos que foi representativo, foi mesmo a questão do Piso, porque nós tínhamos até a referência 6 recebendo menos que o Piso, e nós conseguimos colocar o Piso na Carreira [...]. (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO, 2019)</p> <p>Então, a Emenda ela fala sobre a racionalização dos gastos e no Estado Rondônia também não é diferente também, nós, já disse também anteriormente que mesmo com a Emenda Constitucional a gente fez gradativamente alguns ajustes financeiros para valorizar o nosso profissional da educação. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019).</p> <p>Nós já até tínhamos a Emenda Constitucional para o nosso salário ser congelado, então nós já estamos vivendo na pele. (SUJEITO SOCIAL, J 2/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>Ela é fatal, porque a Emenda 95, ela desobriga o Estado com o investimento dos 25%, porque a folha acaba sendo a justificativa pra você não ter dinheiro pra investir... a Emenda 95, eu posso dizer que em relação às metas ela simplesmente acabou com a meta 20, [...] a meta era chegar até 2024 com 35% de aumento, aliás, é 10% e não 7%, nós não vamos chegar, a principal, porque a gente não vai chegar?, por causa da legislação, dessa legislação da Emenda</p>
--	--	---

		<p>95, nós não vamos chegar aos 35%. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>Ela, a gente vê como um impedimento realmente a cumprimento do plano, são tudo nessa questão da valorização dos professores né, a partir do momento em que ela congela [...] com essa Emenda, com esse congelamento, com certeza foi de forma muito negativa pro cumprimento de algumas estratégias e metas de planos. (SUJEITO SOCIAL V 4/FEE-RO, 2019)</p> <p>Drástica, para todos nós, não só para Estado de Rondônia, pro país inteiro. Porque na realidade isso é um efeito dominó, o Governo Federal ele pega as receitas dele e vem efeito dominó, ele faz lá a nível federal, aí vem pro estado, do estado desce pro município. (SUJEITO SOCIAL F 9/SINTERO, 2019)</p> <p>É um desmonte, uma Emenda que ataca principalmente as áreas prioritárias, saúde, educação, segurança pública, então assim o que a gente espera de um país que faz esse tipo de coisa, um retrocesso muito grande, “vinte anos de congelamento sem investimento nessas áreas”, então a gente vê aí que não tem a menor possibilidade da gente avançar no Plano Estadual de Educação e isso é muito triste, [...]. (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO, 2019)</p> <p>Eu acredito que a questão da valorização do salário, questão mais financeira, enquanto hoje os governos tudo tem reduzido os custos também, o Estado também, não é diferente, precisamos reduzir os custos, mas não deixar de atender o que prevalece a questão da educação, ou seja, na questão da valorização profissional, depende muito da arrecadação, nós estamos atingindo gradativamente com aumento significativo, não sei se vamos atingir até 2025, mas a perspectiva que sim. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>Tem coisa que não só precisa melhorar como estão sendo propostos algumas mudanças que são chamadas de novas técnicas, é por isso que é necessário avaliar, porque na avaliação, a nota técnica vai contar alguma inconsistência no plano e é o momento de nos adequarmos à nova realidade, a realidade financeira porque o plano quando ele foi criado nós tínhamos uma perspectiva de ter uns royalties do petróleo que iria ajudar no processo de educação e nós vimos aí que a política mudou o processo, mudou então ficou um pouco órfão o plano em algumas questões. (SUJEITO SOCIAL J 2/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>Todas as metas, principalmente a 20, porque a gente fica sem o percentual do investimento, sem a Lei de Responsabilidade Fiscal e tem os cortes, as limitações orçamentárias. Algumas metas, aí eu não quero ser injusta, tem algumas metas que elas se cumprem, por exemplo, nós temos a meta de escolarização, ela se cumpre porque ela tem até 2024, algumas metas de inclusão, de a relação educação e trabalho, elas vão se cumprindo pelas parcerias ou pelas possibilidades de que até 2024 ainda tem um horizonte de cinco anos pra você lidar com ela, então algumas metas se cumprem, não vamos dizer que não tá acontecendo, mas os ajustes elas vem desde o modo como o Estado se alinhou o Plano Nacional. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>Há uma necessidade de se revisar o plano, inclusive a luz do novo contexto, social, político e econômico do Brasil, porque também de nada adianta você manter radicalmente uma meta, dentro de condições que não são favoráveis, então, o que vai ficar só uma queda de braço [...] que como todo instrumento de planejamento, ele tem que passar por uma votação, [...] e de tentar encontrar de repente até outros caminhos no cenário atual. (SUJEITO SOCIAL V 4/FEE-RO, 2019)</p> <p>Não, é que ela tem que ser ajustadas, por exemplo a gente teve o ano passado quando a gente fez a greve, conseguiu, a gente não vai</p>
--	--	--

		<p>mexer nisso aqui em função da crise, [...] a gente tem que pensar em estratégias pra que a gente possa pelo menos dá uma resposta pra categoria. (SUJEITO SOCIAL F 9/SINTERO, 2019)</p> <p>Já estamos aí na metade da vigência do Plano praticamente quase nada aconteceu, mas eu acho que não tem que mudar porque pra nós da forma como foi construído, esse é o plano realmente que vai fazer com que a educação do nosso país avance, [...], lógico o tempo todo avaliado vê no que tá avançando, no que não está, mas não deve mudar nada, porque o que tá aí hoje a nível nacional é um total desmonte, então você vai adaptar ele pra quê, [...] se for fazer uma adaptação é pra situação dos trabalhadores da educação brasileira fica pior, porque a partir do momento que tira esse recurso da educação, o FUNDEB vence em 2020, então como que vai ser isso sem o FUNDEB?, como que vai ser a questão do Piso dos Professores? [...] que a gente não tem que mudar nada nem uma linha no Plano, tem que deixar ir fazendo as avaliações, as avaliações que são feitas geralmente [...]. (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO 2019)</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com trechos extraídos das entrevistas, 2020.

Conforme confirmamos nas falas dos participantes representantes da SEDUC, a ideia trazida na fala do Sujeito Social N 1 aponta para as novas demandas de formação diante da meta que abrange a formação em pós-graduação, uma vez que o quantitativo expresso não poderá ser atingido até a vigência do plano, visto que já transcorreu a metade do tempo de vigência do plano decenal. Destaca-se que as mudanças educacionais apontadas no século XXI vêm requerendo da profissão de professor maiores conhecimentos, ideias, habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de conviver com os alunos e com a comunidade escolar e de desenvolver diferentes atitudes, valores e hábitos. Uma nova concepção pedagógica, que atenda todas essas mudanças, exige não apenas a ampliação de certos caminhos pré-estabelecidos, mas também um exercício profissional que inclui autonomia, senso crítico e capacidade de decisão. Gatti (2017, p. 727) destaca a formação para atualidade, e concordamos: “Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade”.

Outro detalhe que o participante esclarece são os ajustes da Secretaria em paralelo ao PPA, haja visto que o planejamento orçamentário de ações e programas ficam comprometidos, não estando alinhados à política do Estado.

Porém, o que se percebe é que apesar de ter passado cinco anos de vigência do PEE decenal, a exigência para implementação das metas para valorização do magistério, trazida pelas disposições transitórias da LDB/1996, bem como o financiamento que continuam sofrendo severas análises, tanto no meio acadêmico, como por parte dos professores da educação básica, quanto à melhoria das condições de trabalho, remuneração e formação

ofertada, principalmente quando se trata do antigo impasse relacionado à materialização das políticas públicas educacionais.

O perfil do FEE/RO quanto ao cumprimento das metas do PEE/RO tem demonstrado uma posição muito importante em contribuir para melhor compreensão da sociedade, das relações atuais e da estrutura e forma que necessitam para cumprir a exigência determinada na legislação para executarem essa política. A visão exposta pelos Sujeitos Sociais participantes assenta a atuação do Fórum e ainda destaca a contribuição na implantação e implementação: “Essa ação de monitoramento e essas estratégias de chamar as equipes técnicas da Secretaria, é pra discutir quais seriam as formas de implantação e implementação dessas estratégias, então assim, é um trabalho permanente” (SUJEITO SOCIAL V 4, 2019).

O Sindicato que representa a classe trabalhadora da educação tem se colocado na atuação em contribuir e reivindicar o cumprimento do PEE/RO, o qual considera uma conquista da classe, pela participação democrática na elaboração e por estar depositada grande parte das expectativas da educação estadual. Um dos participantes da entrevista assevera como tem sido a atuação e mudança de estratégia na luta para o cumprimento do plano. A atuação se coloca em procurar novos diálogos, planos estratégicos para negociar as garantias que já estão postas, persistir em atender as expectativas da classe de trabalhadores, ao final de uma fala acrescenta: “[...] O Sindicato continua na luta” (SUJEITO SOCIAL L 8, 2019).

Em torno da atuação de cada sujeito social para cumprimento do Plano, apresentam-se obstáculos para a política executiva. No que se refere à questão de dificuldades encontradas, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa revelou que dificultam a sua estrutura e sustentação, principalmente no tocante ao financiamento e implementação das ações políticas de projetos e/ou programas para que sejam colocados em prática. Na busca em ressaltar trechos relevantes da entrevista, concentramos nas partes que cooperam para a materialização do PEE/RO, a atuação de cada um que exerce uma função institucional e encontram-se em situações distintas, mas todos compõem a rede estadual, que compõem o todo.

Na visão dos Sujeitos Sociais que representam a SEDUC, os relatos expõem o seguinte esclarecimento quanto ao enfrentamento das dificuldades: “[...] não há grandes dificuldades. O PEE está sendo cumprido gradualmente ao longo do período e que ainda há tempo para alcançar o que não foi cumprido” (SUJEITO SOCIAL N 1, 2019). Fica subentendido na visão da Secretaria a possibilidade de cumprir o PEE ou amenizar as reivindicações dos trabalhadores em educação, por intermédio de lutas constantes apresentadas por outros sujeitos sociais. Outro participante destaca em sua fala: “Temos assim, o que a gente tem de dificuldade é a rotatividade dos técnicos que fazem esse documento” (SUJEITO SOCIAL C 3, 2019).

Desse contexto, é importante inferir que na primeira fala as situações foram atenuadas, no sentido de que há tempo possível para o enfrentamento das dificuldades. Ao prosseguir a entrevista, descrevem a questão da pessoa técnica que atua em determinados setores e sua capacidade de articulação, já que não tem o poder da caneta para execução da política. Fica evidente e intercalada a articulação pela significância de hierarquia de poder, que se insere como uma das maiores ações para a prática do que se apresenta no papel. A SEDUC tem um papel muito importante para a execução da política, das relações entre trabalho e a política, das contradições da política e do trabalho.

Primeiramente, é preciso lembrar que a execução do PEE/RO implica ações entre sujeitos sociais, se a concebemos em seu sentido mais completo de concretização e não apenas ao domínio de poder e interesse. Desse modo, ao referir-se a mesma questão relacionada ao enfrentamento das dificuldades encontradas pelo Sindicato, estas são desvendadas pelo contraditório, que envolve o movimento da classe trabalhadora na busca em assegurar seus direitos e clamar o cumprimento da legislação em vigor, como exposto nos relatos enfáticos pelos Sujeitos Sociais. Já nos referindo ao FEE/RO, os participantes respondem que os problemas enfrentados não são exatamente do FEE/RO, mas da unidade executora da política, conforme apareceu nas falas dos sujeitos.

Como se pode constatar, os sujeitos sociais dispõem de impasses, conforme a posição em que ocupam, mediante a atuação de cada sistema institucional para o cumprimento do PEE/RO. Fato este confirmado pelos relatos que expõem controvérsias em situações de dificuldades. Entre as dificuldades mencionadas temos a falta de diálogo com o governo, que fica evidente nos relatos, como o enfrentamento em propor implementações de ações para o planejamento que atenda as metas e estratégias do Plano, bem como às reivindicações da classe trabalhadora dos profissionais do magistério. Somam-se a questões orçamentária, financeira, crise econômica, apresentadas como obstáculos a serem enfrentados. Soma-se a essas dificuldades também o pouco apreço manifestado pelo relatório elaborado, uma vez que os dados fornecidos pela Secretaria se apresentam desencontrados. Outro impasse é em reunir os segmentos que fazem a composição do Fórum para análise dos Relatórios, inclusive pelo próprio órgão que aprovou a lei do plano. Frente às dificuldades da Secretaria, na voz dos participantes as questões da rotatividade de profissionais juntamente com ausência de articulação política e planejamento, manifestando embaraços e interesses para concretizarem a legislação, uma vez que a articulação e implementação fazem-se necessárias para a materialização do plano.

Como se pode perceber, o Sindicato é visto como o ponto de apoio e de busca pelas garantias da classe trabalhadora, cujo papel é importantíssimo para a compreensão das relações sociais que envolvem capital e trabalho. De fato, o Sindicato pode atuar como intelectual orgânico da categoria, um importante sujeito a contribuir na formação política dos trabalhadores, podendo inclusive ser uma de suas mais importantes funções. Ocorre que essa formação não é feita ao acaso, mas pautada nas lutas da própria militância no dia a dia, e também no trabalho sistematizado, que possibilita o diálogo, relação mediadora entre trabalhadores e o sistema político, bem como o capital. Nas falas dos participantes, ao referirem-se à falta de diálogo, declaram que não há disponibilidade do Governo em ouvir as vozes dos Trabalhadores em Educação nas situações de reivindicações de pautas. Assim, cabe à Mesa de Negociação Permanente (MENP), órgão criado pelo governo do Estado, mediar e/ou negociar as pautas dos Trabalhadores em Educação representados pelo Sintero.

O Estado propõe instrumentos para intermediar as relações com o sindicato dos servidores, visando amenizar/apaziguar os conflitos nas reuniões. O sindicato geralmente não é ouvido, mas quando é, o governo apresenta relatórios de orçamentos e resultados, constando a impossibilidade de atender às reivindicações ou conceder reajuste salarial. E quando é concedido reajustes aos servidores, esses são modestos e não correspondem às perdas inflacionárias em sua totalidade, mas sim parcialmente, motivo pelo qual a remuneração salarial apresenta déficit inflacionário.

Um dos pontos da pauta de reivindicação da greve de 45 dias era a adequação do piso salarial, entretanto o salário dos servidores do magistério da educação básica do Estado de Rondônia é acompanhado das progressões pagas por tempo de trabalho, o que dá aos rendimentos uma ilusória remuneração acima da média estabelecida nacionalmente. Fato que pode ser comprovado no contracheque dos trabalhadores em educação, que demonstra salário base composto de progressões incluídas no termo salário base.

Ao perguntamos se as prioridades, estratégias e metas precisam ser ajustadas em face do contexto, nos referindo ao tempo presente da pesquisa, percebemos nas vozes dos participantes os relatos conflitantes que se apresentam, os quais foram expostos com veemência.

Ocorre que sobre a mesma questão a visão dos sujeitos sociais se alteram de acordo com as incumbências e entendimento. Nos depoimentos dos Sujeitos Sociais do FEE, percebe-se que visam um trabalho sistematizado demonstrado nos estudos em torno da relação teoria e prática para construir os relatórios e análises, ou seja, conforme o que consta na legislação e o que de fato está concretizado. Podemos observar algumas semelhanças com o entendimento da SEDUC, quanto ao trabalho de articulação sistematizada entre o governo e outros

segmentos/órgãos. Ações desse mérito, por parte do Estado, são importantes para o cumprimento das metas e estratégias, haja visto que pouco se avançou nas implementações para execução das metas e estratégias do PEE. Esses pontos de comparação tornam-se visíveis quando confrontamos as falas dos participantes da SEDUC, com as falas dos respondentes do FEE.

Frente às mudanças de prioridades, metas e estratégias para avançar na efetivação do Plano, que estão expostas nos relatos os quais afirmam a necessidade de revisões e adequações, nos deparamos com situações adversas expostas com clareza pelo Sindicato, que acredita não ser necessário alterações uma vez que o plano construído de forma democrática e participativa, proposto aos profissionais da educação atende os anseios da classe. Nesse sentido, o viável é investir e lutar para que seja cumprido da forma que está aprovado, apenas com ações de implementação. Cabe ao Estado se adequar para atendê-lo, porém ressalta que as avaliações se fazem necessárias para o acompanhamento e discussão, mas não precisa mudar o plano, conforme as falas dos participantes do Sindicato.

Verifica-se que a LRF, Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000, na medida que introduz os limites para as despesas do exercício, fixa limites para o endividamento de União, Estados e Municípios e obriga os governantes a definirem metas fiscais anuais e a indicarem a fonte de receita para cada despesa permanente proposta. Estabelece relações de responsabilidade conjuntas, entre os diferentes níveis de governo e busca transparência na gestão pública. Isso requer que o governante planeje e controle receitas e despesas, adotando medidas necessárias para prevenir ou corrigir problemas que possam comprometer o alcance das metas. Assim como em âmbito nacional, em Rondônia as políticas de ajuste fiscal também podem ser determinantes na consolidação orçamentária, atribuída ao controle, descontrole e/ou ao desequilíbrio das contas públicas.

Na aplicação dos recursos para a função educação e para a remuneração do magistério, a limitação é imposta pela LRF para gastos com pessoal. A educação e seus profissionais que são procedentes do repasse do FUNDEB, podem ser afetados pelos ajustes realizados, seja em sua expansão, sua manutenção e ou em seu desenvolvimento. Considerado como argumento básico de estreita vinculação entre políticas gerenciais e de ajuste fiscal e políticas de financiamento da educação, resulta em efeitos relevantes para a valorização docente e em sua remuneração. A LRF instrumento criado como parte das políticas de ajustamento fiscal, limita os gastos com remuneração de professores da educação básica estadual, argumento utilizado pelos governantes para não exceder os limites máximos gastos com o pessoal, o que justifica-se como a regra imposta pela lei, há uma sugestão para a criação da Lei da Responsabilidade

Educacional, desvinculada da LRF. Ainda sobre a política pública vigente à LRF, vale destacar o relato do representante sindical:

[...] porque hoje, por exemplo, nós temos muita dificuldade quando você vai para uma mesa de negociação pra falar sobre aumento salarial, porque tudo barra na Lei de Responsabilidade Fiscal, então às vezes a Secretaria de Educação ela pode até ter recurso, mas em função da Lei de Responsabilidade Fiscal a gente não consegue avançar nas negociações, então qual era a discussão que naquele momento se discutia os planos também se discutia, é a Lei de Responsabilidade Educacional, onde os recursos da educação, eles tivessem desvinculados da Lei de Responsabilidade Fiscal. (SUJEITO SOCIAL L 7, 2019)

Na direção da legislação, os autores Libâneo, Oliveira, Toschi, (2012, p. 384) assentam importante ponto para analisar: “Aliás, a sociedade é a grande interessada na transparência e no uso correto e proveitoso dos fundos públicos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”. Por meio das análises realizadas, ficou evidenciado que as condições estruturais do plano não impedem que seja favorecida a realização das diversas estratégias. O problema agravante se dá na mudança da política no país, visivelmente as investidas neoliberais que retiram recursos da área social para destinar ao pagamento de juros exorbitantes da dívida pública e entre outras medidas causadas pelas crises econômicas e políticas. Crises muitas vezes de uma gestão desarmoniosa para o bem comum da sociedade, como o descumprimento da meta 17. Há momentos de greves e de negociações em que se confirmam a luta do sindicato, como reivindicações salariais defasadas e outras garantias, situações das quais sentem-se na obrigação de responder à categoria que representa, principalmente por representar uma das metas que desperta a intensa luta dos profissionais do magistério, que é elencada como umas das prioridades do PEE/RO, por assegurar a valorização dos profissionais.

É importante levar em conta que as dificuldades também interferem no ideário de valorização que os profissionais constroem dentro da classe trabalhadora, além de favorecerem um clima de desmotivação por parte dos docentes que, por vezes, sentem-se obrigados a alicerçar outros trabalhos para complementar a renda salarial, bem como alicerçar sua prática pedagógica em momentos de improviso, como forma de enfrentamento e superação das precárias condições a que são submetidos seu trabalho.

As questões relacionadas à remuneração dos docentes da educação básica foram tratadas na meta 17 e as respectivas estratégias do PEE/RO 2015-2025, que abrangem o conceito de reajustes salariais e garantias quanto à formação, como também dispõe PCCR, no Capítulo II, seção I, Parágrafo IV:

IV – a valorização dos profissionais da Educação Escolar Básica da Rede Pública Estadual constitui-se em ação estratégica essencial ao desenvolvimento das políticas públicas e o fortalecimento do Estado, adotando-se como medidas a revisão salarial

anual das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo e promover o reconhecimento dos servidores da educação, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal e da Lei de Responsabilidade Fiscal. (RONDÔNIA, 2012, p. 111)

Pode-se considerar que as questões relacionadas à valorização dos profissionais, como revisão salarial e formação continuada estão asseguradas na Lei nº 680/2012/ PCCR, entretanto pouco estão sendo executadas, assim como o PEE/RO. Sobre os aspectos considerados, é importante ressaltar que foi pela luta da categoria juntamente com o Sindicato de convocar a responsabilidade da Secretaria de Educação e do Governo, aos quais compete o planejamento orçamentário e financeiro da territorialidade estadual e fazer cumprir a legislação vigente.

O que tem se visto vai na contramão do cumprimento do PEE/RO. No que se refere às consequências da EC nº 95/2016, os Sujeitos Sociais alertam para possível inviabilidade de execução do plano, uma vez que os recursos sofrem contingências severas. Nesse sentido, observa-se a possibilidade de adaptação do plano, devido a investimentos financeiros escassos, replanejamento orçamentário, as metas financiáveis, que ficam inviáveis de serem cumpridas, ou seja, a política pública educacional vai ceder espaço a política de governo subalternizado aos interesses financeiros e econômicos. Nesse aspecto os participantes concordam em adequações e dificuldades, porque o cenário muda, todos os investimentos na área da educação ficam comprometidos, e pouco pode ser feito, já que afetam estados e municípios. Os relatos expostos são categóricos ao desenharem um contexto a partir da EC nº 95/2016. Importante ressaltar: “Aqui o paralelo é igualmente interessante: travaram os investimentos do governo em políticas sociais (PEC 55), ao mesmo tempo em que os liberam para os gastos com juros” (DOWBOR, 2018, p. 161).

Vale especificar os Sujeitos Sociais para melhor esclarecimento. A primeira fala representa a SEDUC/RO, a segunda e terceira falas o FEE/RO e a quarta e quinta o SINTERO. É evidente a ideia de que o cumprimento do Plano revela-se comprometido devido aos aspectos econômicos e políticos, escassos recursos financeiros decorrentes de prioridades do governo brasileiro, que optou por isentar grandes empresas e o sistema bancário de pagarem títulos, permitindo a sonegação fiscal e o pagamento de juros altos e injustos, conforme Dowbor: “Como os dividendos são pouco taxados pelo sistema tributário – o que foi conseguido pela capacidade de pressão política - o círculo da financeirização e da riqueza não produtiva se fecha” (DOWBOR, 2018, p. 163). Esta estratégia política e econômica faz parte do projeto do grande capital, fundamental para a economia burguesa; apropriação da mais-valia pelo capitalista e a transnacionalização do capital, para seu crescimento e expansão. Essa dinâmica consiste em travar “as atividades econômicas, em vez de promovê-las, têm de ser suportadas

pela sociedade” (DOWBOR, 2018, p. 161), e estão aprofundando a corrosão de direitos e das políticas sociais.

Ao referir-se aos restritos recursos financeiros para políticas sociais, remete-se a políticas educacionais que consistem no PNE e no PEE/RO, principalmente nas metas de valorização dos profissionais do magistério e na voz da representação sindical:

[...] o aumento dos recursos da educação, a cada ano durante a vigência do Plano aumentar até chegar a 35%, então isso não está acontecendo, então tá tudo ligado, então se não aumenta o recurso da educação, e a gente tem aí a Lei de Responsabilidade Fiscal que barra tudo, nós estamos nessa situação [...]. (SUJEITO SOCIAL L 7, 2019)

Com a EC nº 95/2016 e a indefinição dos royalties do petróleo (Lei nº 12.858/2013, de 09 de setembro de 2013), ausência de garantia para financiar o Plano, inclusive as metas de ordem financiáveis, como a meta 17 e suas implementações, essas condições acabam sendo determinantes para que o plano não seja executado, e as desigualdades sociais da carreira revelam-se como princípio diferenciador de profissionais com mesmo nível de formação. Nesse cenário, conforme afirmam os participantes, o PEE como política pública de planejamento deixa de ser priorizado, e as metas e estratégias são abortadas da implantação do plano.

A implementação de políticas públicas educacionais brasileiras traz traços de lutas e perspectivas para a aprovação do PNE, com duração decenal, assegurado pela Lei maior da Educação, a LDB. A partir daí o processo ganha impulso com apoio da sociedade para o Planejamento Educacional, com uma política de normativas legais, inclusive a luta para a constituição do Fórum Nacional de Educação para monitorar e avaliar o andamento do Plano em vigência, com a prerrogativa de fazer a interlocução entre a sociedade e poder público.

5.6 A Valorização dos Profissionais do Magistério de Rondônia no Plano Estadual de Educação de 2015 - 2025

O PEE/RO, com vigência estabelecida para o decênio 2015-2025, foi elaborado e implantado no estado de Rondônia já referendado ao atual PNE 2014-2024, que estabelece o compromisso da política educacional e a organização do Sistema Nacional de Educação. Assim, com maior mobilização emerge o esforço dos entes federados para elaboração ou adequação e aprovação dos planos de educação, com prazo de um ano após a publicação, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias.

A Valorização dos Profissionais da Educação entra na pauta de lutas e conquistas, contrapontos e perspectivas, conforme a Lei 10.172/2001, ao visar a colaboração dos entes

federativos no planejamento educacional. O estado de Rondônia percorreu um processo moroso que se estendeu nos entraves políticos e sociais. Nesse sentido, o documento final não foi encaminhado para aprovação, pois a política educacional do Estado priorizou seus esforços na adesão de programas e projetos propostos pelo governo federal como PDE/PAR, concomitantemente à implantação do Plano, em virtude de mudanças governamentais administrativas em esfera federal e estadual. Dessa forma, o estado de Rondônia não se ateu ao compromisso de aprovação do primeiro Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia, como já discutido em texto anterior.

No que se refere ao processo de mudanças e reformas educacionais, com o entendimento desse manuscrito histórico, todas essas mudanças trazem à tona um ideário para a valorização dos profissionais do magistério e formação do professorado, mas não se trazem menção a uma política pública global de valorização do magistério, o que compromete as articulações entre o que é proposto e o que esses profissionais vivem na prática de sua profissão. Importante destacar o que alerta Freitas (2018, p. 107): “Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo contrário, ou seja, como se fosse valorização”.

O planejamento educacional vem atender lutas e perspectivas da categoria da educação, ao atender à carência no estado de Rondônia. Cada dimensão da meta circunscreve áreas de atuação que comportam estratégias específicas, totalizando 20 metas e 344 estratégias. Neste trabalho se evidencia o Planejamento e a Valorização dos Profissionais do Magistério que engendra a Meta 17 e sua implementação, na qual se dá a análise e a consolidação das categorias e unidades de contexto, conforme a metodologia adotada.

Ao objetivar a análise mais profunda das políticas e do Plano, propomos fazer um retrospecto da legislação que abrange a valorização dos profissionais do magistério, uma vez que a mesma forma a base estrutural constitutiva de Estado, de modo a contribuir para sinalização de marcos de organização e gestão das políticas educacionais a serem propostas e efetivadas nos diferentes níveis de governo.

Diante do exposto cabe destacar que a necessidade da valorização e formação docente não é atual. A LDB há vinte e seis anos atrás estabeleceu que todos os professores da Educação Básica tivessem diploma de nível superior, a formação e o salário condigno. Ainda hoje essa indicação se depara com contratempos para ser atendida.

Quadro 13 - A Valorização dos Profissionais do Magistério no Brasil entre 1988 e 2015

Ano	Legislação
-----	------------

1988	A Constituição Federal de 1988, de acordo com o art. 206, inciso V estabelece a valorização dos profissionais da educação, que assegura os planos de carreira e o ingresso no magistério por meio de concurso público.
1996	Com a nova LDB, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica das redes públicas e privadas para os profissionais da Educação, formação inicial e continuada, piso salarial, plano de carreira, ingresso por concurso público e prova de títulos, período para estudo, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho. Dispõe entre os arts. 61 ao 67 e art. 87, parágrafo §1º estabelece o prazo de um ano para encaminhar o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos.
1993	Após a Conferência de Jomtien e várias iniciativas no âmbito da educação fundamental, o MEC instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos, abrangendo os Estados e Municípios, constituindo-se em um documento de diretrizes voltada para a recuperação da escola fundamental do país. Todavia, ainda não se consolidou plenamente um esforço integrado das três esferas do Poder Público, estratégia indispensável numa política de educação para todos.
1996	Emenda Constitucional nº 14, estabeleceu que, nos dez primeiros anos de sua vigência, os entes federados deveriam garantir remuneração condigna aos profissionais do magistério.
1996	A Lei nº 9.424/1996, que regulamentou o FUNDEF, reiterou que pelo menos 60% dos recursos deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério, conforme previsto na EC nº 14/96.
1997	A Câmara de Educação Básica do CNE/CEB estabeleceu diretrizes para os novos planos de carreira por meio da Resolução nº 3 de 1997 e do Parecer nº 10 do mesmo ano, contavam com orientações para formulações ou reformulações dos planos de carreira.
2001	O PNE/2001-2010 propôs que os planos de carreira contemplassem jornada de tempo integral, cumprida, preferencialmente, numa única escola; destinação de 20% a 25% da carga horária para atividades de apoio à docência; piso salarial; e promoção por mérito.
2006	A Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que criou o FUNDEB, retomou a questão dos planos de carreira, ampliando sua abrangência para os profissionais da educação e não somente do magistério, conforme previsto na Lei do Fundef. Também acrescentou o inciso VII, que trata do PSPN.
2007 e 2008	A Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundeb, fixou prazo até 31 de agosto de 2007 para o poder público criar o PSPN, o que não foi cumprido, pois somente no ano seguinte, com a Lei nº. 11.738/2008, o governo federal criou um piso nacional para os professores da educação básica.
2009	Em conformidade com a EC nº 53/2006, Lei do Fundeb e Lei do Piso, o CNE/CEB aprovou o Parecer nº 9/2009, com considerações sobre planos de carreira dos profissionais da educação básica, e a Resolução nº 2/2009, que fixa diretrizes para a formulação ou a reformulação dos planos de carreira e revoga a Resolução nº 3 de 1997.
2014	O PNE/2014 propôs formação em nível superior na área de atuação, formação continuada na pós-graduação, equiparação do rendimento médio a outros profissionais e planos de carreira que contemplem todos os profissionais da educação, com base no piso salarial, (metas 15, 16, 17 e 18 que abrange a valorização dos profissionais da educação). E destinação de 10% do PIB para financiamento da educação.
2015	Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas, em 2020.

Na descrição do quadro observamos o conjunto de leis, resoluções e pareceres que têm orientado os entes federados na regulação de políticas voltadas à valorização profissional dos trabalhadores da educação básica, por meio de estatutos e planos de carreira.

Organizar o arcabouço burocrático do exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado. O Estado transformou o professor em funcionário especializado e o próprio professor passou a fazer uso dessa estrutura para se constituir como tal ou, mesmo, para reivindicar seus direitos como salário, carreira, aposentadoria, formação e outros.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), é nítida a intenção do governo federal em implantar um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores, através de políticas que envolvem os entes federados. Porém, o que se tem presenciado até o momento são iniciativas frágeis, fundadas apenas nos aspectos técnicos da formação, não atingindo necessariamente o desenvolvimento profissional desses docentes.

As metas 15, 16, 17 e 18, relacionadas à política de desenvolvimento profissional docente do PEE/RO, acompanham a orientação do PNE, conforme demonstrado no texto anterior quanto às estratégias que foram compiladas ao planejamento para atender suas especificidades do estado de Rondônia, em alinhamento ao Sistema Nacional de Educação. Em relação à Meta 17, Dourado (2017, p. 146) enfatiza:

Esta meta, embora restrita ao segmento docente, é de grande impacto e se constitui em reivindicação histórica do campo, com estratégias importantes na consecução de uma efetiva política de valorização do profissional do magistério ao articular salário, carreira e condições de trabalho.

O prazo para o cumprimento das normativas legais de monitoramento e avaliação do PEE/RO transcorreu com a elaboração do Relatório de Acompanhamento das Metas e Estratégias, com as atribuições da SEDUC para formalização e ser entregue ao FEE/RO e este elaborar o Relatório de Monitoramento de Execução com o parecer da comissão de avaliação.

Quadro 14 - A Valorização dos Profissionais do Magistério de Rondônia no Plano Estadual de Educação de 2015-2025

Unidades de Análise /Categorias	Unidades de Registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)
A valorização dos profissionais do Magistério de Rondônia no Plano Estadual de Educação de 2015 - 2025	Reivindicações Piso Salarial Formação PCCR Financiamento Orçamento Monitoramento	Então, nós vamos cumprindo, os profissionais reivindicam, os sindicatos reivindicam, [...] a Secretaria ela tem um diálogo muito aberto com o Sindicato, [...], na meta 17 o item 17.18 que fala em elevar durante a vigência do plano as gratificações de pós-graduação, mestrado e doutorado para 25% em especializações, 50% em mestrado e 100% respectivamente, ou seja, doutorado, isso aí é a Secretaria tem um estudo para que para fazer um convênio com universidades para que o número de professores de mestrado por exemplo que tem um curso pra cursar mestrado seja bem maior. Hoje [...] nós temos 171 servidores da Secretaria de Estado e Educação que possuem mestrado e temos apenas 5 servidores, ou seja, professores que possuem doutorado na Secretaria de Estado e Educação , é um número muito pequeno, a Secretaria de Educação está planejando aí fazer um convênio com as universidades pra que incentive esses servidores nossos a cursar mestrado e doutorado, eles cursando mestrado e doutorado com certeza vai melhorar a qualidade de ensino. (SUJEITO SOCIAL N 1/SEDUC-RO, 2019) [...] mas existem questões que precisam ser adaptadas em novas legislações, a legislação principal que caminha com a meta 17 dentro do Estado de Rondônia é PCCR, o plano de carreira e salários do servidor , se você olhar ali na meta 17, onde se fala sobre mestrado [...] tem uma meta que diz aqui a pós graduação será 25%, mestrado será 50% e o doutorado será 100%, isso já influencia outras

	Avaliação	<p>estratégias que é oferecer esse mestrado para o servidor que precisa ser resolvido. (SUJEITO SOCIAL J 2/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>[...] reivindicações docentes elas não estão no Fórum como um espaço no Fórum legítimo, em Rondônia na vigência desse novo PEE, o espaço de reivindicações docentes têm sido as greves de paralisações, [...], a nossa posição seria de dar cada vez mais visibilidade e resposta às principais reivindicações que são Plano de Carreira, a Garantia do Piso em Rondônia, então pra nós o que a gente pode escrever é dar essa luz, é iluminar, é manter isso aceso, mas é o limite. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO 2019)</p> <p>A visão do Fórum, as reivindicações, as estratégias que são postas ali que é no caso específico da 17, da valorização do professor, toda relação legítima. Só que o que acontece o Fórum também tem acatado muitas vezes a justificativa do executor da política da secretaria de educação com relação a falta de recurso mesmo financeiro, pra cumprimento de algumas das metas, uma das metas por exemplo lá, uma das estratégias, em que ele estabelece uma diferença de 50% entre o piso, [...], muitas vezes algumas estratégias, mas, elas são postas de uma forma muito frágil do ponto de vista técnico e por isso que ela acaba não avançando, [...] como foi um instrumento construído de forma democrática, participativa, teve muita participação popular, então ela carece muitas vezes de alguns ajustes que o Fórum inclusive, sugere a criação de Conferências Regionais e uma Conferência Estadual para revisão desse plano tá, para se tentar melhorar essas estratégias. (SUJEITO SOCIAL V 4/FEE-RO, 2019).</p> <p>[...]a questão da valorização a partir da meta, isso gerou uma expectativa muito grande na categoria, gerou uma expectativa com razão, porque para nós o Plano Estadual de Educação é o nosso documento né, que vai levar a educação do país, não só em termos de econômico para o trabalhador em termos de valorização salarial, mas que o que tem no Plano hoje na nossa avaliação é tudo que nós precisamos para o Brasil avançar na educação, tanto nacional como estadual. (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO, 2019)</p> <p>Olha, nível de sistematizar esse trabalho é nível 10, a gente está atrasado quanto a metodologia do trabalho, [...]. E como que as mudanças, nós já tivemos várias mudanças no próprio gestor da secretaria, isso dá uma certa dificuldade no trabalho porque muda o gestor e aí tem que ver se realmente ele também está com o espírito de trabalhar em cima do plano, até agora o que a gente faz quando conversa com eles estão abertos, querem trabalhar, mas aí os técnicos estão atrasados por conta da nova gestão, verificar se é uma prioridade mesmo de governo, porque se for aí com certeza os técnicos vão se debruçar inclusive no próprio planejamento do PPA que está sendo feito nesse ano. (SUJEITO SOCIAL C 3/SEDUC-RO, 2019)</p> <p>É, o monitoramento ele é feito a partir do treinamento das equipes que fazem a produção dos dados, aí a Secretaria Executiva e as Equipes de Trabalho tanto da SEDUC quanto da UNDIME pra pensar no município participaram desse treinamento, se utiliza o guia das etapas de trabalho que são comuns porque são da Legislação em relação ao Plano Nacional, e aí a construção do relatório nós elaboramos um roteiro analítico, essa é uma criação nossa, nós olhamos a meta e buscamos fazer um diálogo entre o que a equipe que fez o monitoramento dentro da Secretaria, ou na UNDIME, ou nos órgãos, diz e o que que a meta pretendia, essa análise é nossa no Fórum e aí a gente faz as recomendações tá, é assim que é o procedimento. (SUJEITO SOCIAL W 5/FEE-RO, 2019)</p> <p>Então, quando nós percebemos que não havia vontade por parte do governo de implementar nada, o Sintero optou em sair do Fórum, lá</p>
--	-----------	---

		tem a participação do Sindicato, da sociedade civil organizada e do próprio governo, também outras entidades como Conselho Estadual de Educação, então nós optamos por sair porque a gente percebia que não avançava, [...] e foi uma decisão nacional da CNTE, só que agora com a situação que tá e os desmontes nós definimos voltar aqui no Estado de Rondônia, até pra acompanhar como está sendo a discussão [...] (SUJEITO SOCIAL L 8/SINTERO, 2019)
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com trechos extraídos das entrevistas.

Buscou-se identificar a percepção dos entrevistados sobre como se processam as reivindicações dos docentes. No estado de Rondônia houve pluralidade de sujeitos sociais envolvidos no processo de reivindicações e proposição de políticas educacionais. O entrevistado Sujeito Social N 1 evidenciou que a SEDUC tem contribuído para a proposição das políticas e procurado atender as reivindicações dos trabalhadores da educação.

Medidas editadas pela Secretaria de Educação têm deixado consistentes exigências para o cumprimento do trabalho docente, ao visar escalas de melhorias nas avaliações, normativas que determinam metas para escola. No entanto, há mobilização de lutas por melhorias salariais e entre outras. Nessa direção parece um tanto inverso o relato:

Nós vamos cumprindo os profissionais reivindicam, os sindicatos reivindicam, [...], a Secretaria tem um diálogo muito aberto com o Sindicato, muitas vezes até se antecipando antes do Sindicato cobrar, nós temos um diálogo junto com a categoria de atender as vezes todas as reivindicações, principalmente com a meta 17 [...] (SUJEITO SOCIAL N 1, 2019).

No entanto, outro entrevistado acrescenta com salutar expectativa que a legislação precisa ser adaptada ao referir-se à formação e carreira. Isso gera novas estratégias e ações para buscar alternativas em contornar situações que vão surgindo para o cumprimento da meta.

Segundo o entrevistado “A visão do Fórum, a gente tem a visão de que as reivindicações, as estratégias que são postas ali que é no caso específico da meta 17, da valorização do professor, toda relação é legítima” (SUJEITO SOCIAL V 4, 2019). As características de busca pelos direitos e garantias tomaram proporção ampla no campo das ideias. Na luta por um sistema dinâmico que influência nas decisões, organizado e articulado, a sociedade espera uma resposta das políticas públicas, mas talvez houve pouca oportunidade e pouca voz, para demonstrar a participação democrática. Porém, o Fórum demonstra visibilidade às indicações da classe, uma vez que reconhece a importância da voz da sociedade, enquanto a lei não possui a materialidade das implementações que atendam à demanda.

E mais, acrescenta de forma explícita à fala “sinto é que esses espaços de participação social eles foram conquistados. Eles foram duramente conquistados, mas a experiência do Fórum, ela pode ser analisada, será **que o controle social existe?**” (SUJEITO SOCIAL W 5, 2019). É perceptível o papel do FEE mediante os relatórios encaminhados sobre o PEE. Outra

evidência é a importância em ser ouvido, fato muitas vezes ignorado pelos agentes políticos. Observamos a pouca visibilidade atribuída no conceito de sua formação por representantes da sociedade, em atendimento à conquista do povo. A participação representada tem sido modesta por parte das entidades. O Fórum vem demonstrando um enfraquecimento frente aos contextos atuais. Com isso perde visibilidade e participação, o que parece restringir os resultados apresentados por meio das políticas públicas, em resposta à sociedade, relato que fica explícito pelo entrevistado do FEE/RO.

Ao descrever uma análise das reivindicações, pode se perceber que para o alcance da Meta 17 e suas respectivas estratégias se torna necessário ampliar esforços quanto às políticas de implementações para formação, carreira e investimentos financeiros para a valorização dos profissionais do magistério. Nesse sentido, o Sujeito Social F 9 expressa: “Plano Estadual de Educação [...], a meta 17 é justamente o ponto crucial hoje do Plano Estadual de Educação, ela é uma pedra no calcanhar, tanto do SINTERO como da Secretaria de Educação”.

A discussão acerca das políticas públicas educacionais ganha impacto com os cenários que se apresentam no contexto atual político, econômico e social. Ao expor a questão “qual a posição do SINTERO quanto às reivindicações docentes no cumprimento das metas do Plano, principalmente a meta 17”, os respondentes narram situações de esforço em reivindicar o cumprimento do plano e da meta 17.

É fundamental, nesse contexto, garantir as condições objetivas para que as políticas direcionadas à valorização dos docentes contribuam na efetivação das modalidades da educação básica, e no tocante à meta 17, não signifiquem apenas a expectativa.

É de conhecimento legítimo e institucional que o PEE/RO, como já descrevemos, é acompanhado pelo Fórum. O esforço conjunto se faz necessário para que se materializem suas metas e estratégias. Com base no referencial teórico ressaltado neste trabalho e nos resultados da avaliação do PNE 2001-2010, buscamos situar a complexidade do processo de avaliação do PNE 2014-2024, entendido como política que não se circunscreve às políticas de governo (DOURADO, 2010, p. 689). Nessa questão relevante, como está sendo o processo de monitoramento e avaliação do PEE, consideramos o relato do participante da SEDUC na pesquisa:

[...] gostaria que realmente a meta 17 fosse cumprida na sua íntegra, porque ali foi um trabalho coletivo, é o desejo do servidor, dos profissionais de educação que estão ali, é claro que há algumas inconsistências, pra corrigir alguns detalhes em que inclusive no monitoramento, relatório de avaliação, vai algumas notas técnicas esclarecendo, como servidora pública da educação, o desejo é que a meta seja alcançada até 2025. (SUJEITO SOCIAL C 3, 2019)

Tornam-se visíveis impasses que ocorrem no âmbito do monitoramento da comissão na Secretaria de Educação, visto que há uma articulação e entendimento para que o avanço das políticas seja executável. Entretanto, esse processo encontra os desafios do entendimento da gestão que se revela um fator fundamental para mediar as dificuldades e intervir nas relações políticas para a efetivação do PEE/RO. Considerando as bases constitutivas deste processo de acompanhamento e avaliação do PEE, limites e possibilidades, o Coordenador do FEE/RO relata como procedeu a metodologia para construir o relatório de acompanhamento de execução do PEE/RO 2015-2025. É possível constatar que as respectivas metas encontram-se num cenário atual de campos de interesses ideológicos e de poder político, envolvendo a classe dos profissionais da educação e social-política. Em outra entrevista, o participante expressa:

[...] o **Fórum tem que ser fortalecido**, no sentido de que as entidades elas precisam ser mais efetivas e que atualmente o Fórum tem uma certa preocupação com o **cenário atual**[...] que nacionalmente a gente já percebe um enfraquecimento do Fórum Nacional e aí conseqüentemente os Fóruns Regionais, o Fórum Estadual no caso a gente acaba tendo pouco apoio [...] com esse enfraquecimento a gente tem o receio de que haja um enfraquecimento da atuação do Fórum a partir desse enfraquecimento do Nacional. (SUJEITO SOCIAL V 6, 2019)

Outra posição que demonstra complexidade, em se tratando do Sindicato, foi a percepção em se retirar do FEE/RO na composição da equipe de monitoramento e avaliação do PEE/RO, ao perceber que o avanço das metas e estratégias não estava ocorrendo de acordo com o planejamento. No período de 2016 e 2017, o Fórum ficou ausente dessa representatividade como também sem a discussão, decisão tomada em acordo com a CNTE. Em face do contexto político e do desmonte das políticas sociais, o Sindicato de Rondônia retoma o ingresso no Fórum em 2018, para acompanhar as discussões diante do cenário que se apresenta com complicações de restrições a direitos sociais e participação popular.

Por se configurar como um plano estadual para toda educação do estado de Rondônia, o PEE sinalizou metas a serem efetivadas pelo estado e, desse modo, em função da lógica política que vem se delineando e da escassa regulamentação da implementação de ações, apresenta algumas impossibilidades e limites na concretização. Merece ser ressaltado o “Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2015-2017”, previsto no PEE como base para o acompanhamento e organicidade das metas e estratégias, o que se efetivou de forma integral ou parcial do Plano, elaborado pela Comissão de Consolidação (Portaria nº 999/2017) e de Acompanhamento, Avaliação e Repactuação do PEE (Portaria nº 1.297/2017). Processo que contribuiu para o avanço na dinâmica do planejamento e da gestão da educação no estado.

Para abordar esse conjunto de formações da meta 17 e suas respectivas estratégias do PEE/RO discorreremos o Relatório de Monitoramento das Metas.

Para acompanhamento dessa meta, o PNE dispõe a criação do Fórum Nacional na estratégia 17.1. Em alinhamento, o PEE/RO dispõe a criação do Fórum Estadual, para o acompanhamento e avaliação do referido plano. Nessa estratégia 17.1 estabelece-se o funcionamento do FEE, o qual realiza o monitoramento e a avaliação da aplicação do plano. O Fórum é realizado a cada dois anos e tem como objetivo principal o recebimento do relatório de monitoramento do PEE. Esse órgão é formado por representantes de vários órgãos e entidades, os quais contribuem com sugestões e conceitos para a melhoria da educação estadual. Conforme o Decreto nº 20.867, de 12 de maio de 2016, foi instituído o FEE/RO, cumprindo essa estratégia.

No contexto do acompanhamento dessa política pública, o governo do estado instituiu, pelo Decreto n. 20.867, de 12 de maio de 2016, o Fórum Estadual de Educação de Rondônia o qual através da Comissão de Monitoramento e Avaliação estabelece mecanismos de monitoramento contínuo e avaliações periódicas das metas e estratégias do PEE-RO. (RONDÔNIA, 2018, p. 3)

Nesse sentido, os dados da meta e estratégias encontram-se concisos no “Plano Estadual de Educação Monitoramento de Execução 2018”, elaborado pelo FEE/RO, que estão associados à materialização do PEE/RO.

No intuito de discutir o alinhamento do investimento salarial destinado aos professores com a receita dos entes federados, o Governo Federal, em novembro de 2016, em observância à Estratégia 17.1 do PNE (2014), cria o Fórum Permanente para o Acompanhamento da Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. A criação do Fórum foi instituída pela Portaria do MEC nº 618, de 24 de junho de 2015. O Fórum é composto por representantes do CONSED, da UNDIME, da CNTE e do MEC. Quanto à sua criação, é evidente que espaços como estes são importantes, porém, faz-se necessária uma participação mais efetiva dos professores, como conquista de maior representatividade e legitimidade na implementação e participação das medidas tomadas. Ainda, no que se refere às responsabilidades do Fórum, a Estratégia 17.2, revela ser tarefa permanente por meio de pesquisa reconhecida. Já nos referindo às estratégias do PEE/RO 17.2, 17.3, 17.4, 17.5, 17.6, 17.7, 17.8, 17.9, que complementam as questões de melhorias salariais com características regionais, verifica-se que estão em conformidade com a estratégia nacional.

Desse modo, a estratégia 17.2 trata da diferença da remuneração dos profissionais da educação quanto aos professores de nível graduado e de magistério, haja visto que a grande maioria do professorado possui nível superior. Nessa estratégia propõe-se uma diferença de

50% de remuneração para as distintas formações, sendo a primeira obtendo vantagens salariais e, segundo a informação do Relatório, foi cumprida apenas 5%, pois o estado não dispõe de recursos orçamentários para a execução de sua totalidade, a qual estava prevista como prazo de cumprimento até 2016.

Vale destacar que o estado de Rondônia tem feito a renúncia de receita que se refere às perdas de arrecadação tributária em decorrência dos prejuízos da arrecadação do ICMS destinado aos cofres públicos. Um noticiário on-line de grande visibilidade no estado de Rondônia, publicado em 02 de julho de 2020, traz a divulgação de uma denúncia, sobre renúncia fiscal, feita pelo Sindicato dos Auditores Fiscais de Tributos Estaduais do Estado de Rondônia (Sindafisco) juntamente com o Sindicato dos Técnicos Tributários do Estado (Sintec), no Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE/RO), no Ministério Público do Estado (MP/RO), no Ministério Público de Contas do Estado (MPC/RO) sobre as isenções fiscais no estado:

Devido à ineficiência do Governo de Rondônia em conduzir as Leis Tributárias Estaduais, o que pode gerar um prejuízo à arrecadação do Estado em mais de R\$ 200 milhões de reais aos cofres públicos, [...] o conflito de leis sobre a possibilidade de apropriação de créditos de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) decorrentes de operações com mercadorias destinadas ao uso e consumo. (RONDONIAGORA, 07/2020)

A eficiência dessa política deve ser permanentemente avaliada. A renúncia tributária aparece muitas vezes expressa como gasto tributário. Os conceitos aparecem relacionados a uma política pública praticada pelos governos com o objetivo de incentivar o desenvolvimento de uma região ou de um setor da atividade econômica, mediante a atração de investimentos. O objetivo declarado é sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do espaço geográfico pretendido por ela.

Ao indicar para o governo estadual, parece haver tentativa de uma renúncia de arrecadação, que não encontra amparo legal, e aliás, contraria frontalmente o ordenamento da Lei Complementar Federal que fixa as normas gerais sobre o ICMS. A renúncia fiscal, gerada pela isenção que o estado de Rondônia vem efetuando, dificulta o crédito para os investimentos da União e o cumprimento da legislação, bem como deixa de recolher os devidos recursos, prejudicando a eficiência do Estado com os serviços do setor público. Em agosto de 2019, a Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia vetou o projeto de Lei nº 094/2019, de autoria do deputado Jair Montes (PTC), suspendendo por sete meses a concessão dos benefícios e alertou o Poder Executivo para reforçar a fiscalização nas indústrias beneficiadas com os incentivos fiscais de até 95% de descontos no ICMS devidos ao estado de Rondônia.

As estratégias 17.4 e 17.13 e a 17.16 tratam do afastamento para qualificação profissional a todos os professores que requerer, obedecendo aos critérios legais e o parecer da Comissão de Gestão do Plano, de acordo com o descrito na Lei nº 680/2012, e também procuram garantir o afastamento remunerado dos profissionais do magistério para cursarem mestrado e doutorado. Essa estratégia já é 100% cumprida, de acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do PEE/RO 2015-2017. No entanto, a conquista do afastamento pelo servidor passa por uma comissão que avalia o projeto de mestrado ou doutorado e a situação do servidor para tal concessão. O trabalho da comissão é moroso e afeta a frequência e a realização das atividades do curso. Diante do exposto, a Lei nº 680/2012, no art. 63, assegura o afastamento conforme os critérios da legislação: “Será proporcionada licença para aperfeiçoamento profissional, consistente no afastamento do servidor de duas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, para frequência em cursos de especialização em instituições credenciadas”. Em conformidade com a Lei mencionada, que garante o afastamento, e a fala do participante, percebemos os entraves para a liberação dos profissionais para fazerem sua formação. A lei assegura o afastamento, mas a Secretaria de Estado da Educação enfrenta desafios para a liberação do profissional, conforme expressa o entrevistado da Secretaria:

[...] outra questão da meta 17 também que a gente espera que consiga se resolver de alguma maneira é liberar esse professor para ele fazer o mestrado, que muitos professores estão solicitando aqui saída de sala de aula para ir fazer o mestrado, mas por falta de professor que substitua ele é negado essa ida dele para fazer o mestrado. (SUJEITO SOCIAL J 2, 2019).

Em 2016, em atenção à estratégia 17.6, foi incorporado o Auxílio Educação instituído pela Lei nº 3.176 de 11 de setembro de 2013/RO²⁸. Essa estratégia propõe a incorporação da gratificação após 1 (um) ano de vigência e essa incorporação pode ser verificada na folha de pagamento dos servidores do magistério do estado de Rondônia. A incorporação deu-se através da Lei nº 867, de 12 de abril de 2016/RO²⁹, que também instituiu uma Gratificação de R\$ 620,00 (seiscentos e vinte reais) para servidores em efetivo exercício de função. Contudo, esta última gratificação ainda não foi adicionada ao salário base, o que corresponde a um risco ao salário dos servidores, podendo ser retirada em momento oportuno.

²⁸ Lei nº 3.176, de 11 de setembro de 2013/RO, institui o auxílio-educação aos servidores abrangidos pela Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação.

²⁹ Lei Complementar nº 867, de 12 de abril de 2016/RO, altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680/2012, que dispõe sobre o Plano de carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.

Vale ressaltar que a Nota Técnica nº 09/2017, Porto Velho, 04 de outubro, que consta no Relatório de Monitoramento das Metas de 2015-2017 (2017, p. 247), elaborado pela SEDUC e FEE, assinatura de Mirlen Grazielle Gomes de Almeida da Coordenadoria de Recursos Humanos, dispõe como sugestão na Conclusão: “Estratégia 17.6 – Incorporar todas as gratificações já existentes ao salário base imediatamente, e as gratificações que vierem a ser criadas incorporar a partir de 1 (um) ano de sua aprovação, desde que sua finalidade não seja desviada”.

Em relação ao planejamento, a estratégia 17.7 tem como objetivo garantir o aumento de horas equivalentes à hora atividade a todos os profissionais do magistério, alcançando desse modo os 50% até o prazo final de execução do plano. No entanto, a proposta é inviável, já que a própria Lei do Piso Nacional estabelece apenas 1/3. Atualmente o estado de Rondônia cumpre a Lei do Piso com 2/3 de atividades cumpridas em sala de aula. Nesse aspecto, o planejamento se torna de suma importância para o sucesso do ensino, pois a partir dele o educador planeja suas estratégias de ensino de acordo com a realidade dos discentes.

A estratégia 17.8 propõe equiparar gradualmente a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, a partir da vigência deste Plano. Estratégia essa que se apresenta como um reforço a meta 17, entretanto, a proposta é de retirada da estratégia em razão de ser considerada idêntica à própria meta. Destacamos essa Estratégia por ter sido citada como um exemplo de fragilidade na elaboração do Plano, visto que foi retirada do ponto de vista técnico e precisa de ajustes, conforme o exemplo da explanação do participante: “[...] porque assim, muitas vezes algumas estratégias elas são postas ali, mas, elas são **postas de uma forma muito frágil do ponto de vista técnico** e por isso que ela acaba não avançando [...]” (SUJEITO SOCIAL V 4, 2019)

A estratégia 17.9 apresenta-se com o objetivo de aplicar os recursos de ampliação de 1% anual dos investimentos destinados à educação, que é sustentada pela Meta 20 desse plano que assegura o seu financiamento. A Meta 20 encontra-se comprometida em consequência das crises política e econômica que se assola no Brasil, a partir 2014 e das estratégias do Governo Federal, criada pela PEC 241, que se tornou Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou gastos primários, principalmente, nas áreas sociais, medida direcionada a atender grupos econômicos (o mercado).

Outra estratégia importante da meta 17 do PNE (2014), é a 17.3, que visa à implementação do plano de carreira e de forma gradual, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. No PEE/RO, essa estratégia encontra-se na 17.10, que

visa a atualização do Plano de carreira e suas adequações em atendimento às necessidades de aspectos de melhoria das condições de trabalho. A estratégia 17.10 procura atualizar o PCCR dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, Lei nº 680/2012, até o final do primeiro ano de vigência do PNE e, de acordo com a estratégia, em 2016 houve alterações por meio da Lei Complementar nº 867 de 12 de abril de 2016/RO.

Quanto às adequações da legislação, é considerada a fala do entrevistado ao comparar o PCCR e a meta 17 do PEE/RO, para que caminhem alinhados, necessário se faz buscar uma possível solução para que sejam executáveis, conforme exposto em fala apresentada acima.

A estratégia 17.4 refere-se à ampliação financeira, o que se percebe, porém, é que não ocorreu a ampliação da assistência financeira, por parte da União. Apesar de a parcela da complementação federal ao FUNDEB, com uso para essa finalidade, ter sido autorizada pela Lei nº 11.738, de 2008, até o momento não houve o repasse de tal verba. No PEE/RO a estratégia 17.11, procura viabilizar, junto à União, assistência financeira específica para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em especial ao piso salarial nacional. Contudo, o governo estadual vem prolongando o prazo de cumprimento do piso nacional dos servidores, provocando um descontentamento dos docentes, o que tem incitado a formação de greves por melhorias e adequações salariais como a ocorrida em 2018, já mencionada na subseção anterior. Segundo o Relatório de Monitoramento das Metas do PEE/RO 2015-2017, essa estratégia não se aplica, proposta retirada, uma vez que é vedada à União o repasse de recursos suplementares para pagamentos de despesas com pessoal.

Complementarmente, a Meta 17 do PEE/RO traz a ampliação das estratégias 17.12, 17.14, 17.15, 17.17, 17.18 e 17.19, tendo em vista questões de revisão de mecanismos a serem previstos para viabilizar garantias de formação continuada, salariais e financiamento de ações para a implementação da meta como proposta a ser colocada em prática.

Ao referir-se à estratégia 17.12, que trata de garantir o direito à aposentadoria especial aos profissionais do magistério que por problemas de saúde tenham sido readaptados, a proposta é de retirada, por que a legislação nacional só prevê aposentadoria em caso de invalidez.

A estratégia 17.14 assegura que os recursos resultantes da Lei 12.858 de 2013 (Fundo social do Pré-Sal – criado na forma dos artigos 46 a 60 da Lei 12.351/2010), sejam destinados exclusivamente para valorização salarial dos profissionais da Educação. A referida Lei do Pré-Sal até o momento não foi efetivada pela União, pois ainda é indefinida a porcentagem destinada desses recursos para financiar o PNE e os Planos Estaduais de Educação. A Lei dos Royalties obriga o governo federal, estados e municípios a aplicar esses recursos obtidos como compensação ao Poder Público pela produção de petróleo, em duas áreas específicas: 75% para

a educação e 25% para a saúde. Os royalties são tributos pagos ao governo federal pelas empresas que exploram petróleo em grandes campos de extração, como a camada pré-sal descoberta na costa brasileira, como forma de compensação por possíveis danos ambientais causados pela extração. A lei também prevê que, até que sejam cumpridas as metas estabelecidas pelo PNE, metade dos recursos e dos rendimentos do Fundo Social irá para educação e saúde.

Na estratégia 17.15, o desígnio é implementar a dedicação exclusiva, garantindo a gratificação de 100% aos que optarem por ela. No entanto, por falta de dotação orçamentária, a estratégia não foi submetida à comissão de alteração do Plano. Essa estratégia é de suma importância e está intimamente relacionada à qualidade do ensino, pois a dedicação exclusiva proporcionaria um espaço de tempo maior para os profissionais, como já é de prática de algumas instituições de ensino, as quais além do planejamento das aulas, promovem a pesquisa e a extensão.

A estratégia 17.17 tem como objetivo garantir no primeiro ano de vigência do plano, a concessão de licença prêmio ou o seu respectivo pagamento. Nesse quesito há uma grande dificuldade devido ao acúmulo das mesmas, à carência de profissionais de áreas distintas, bem como às tramitações para concursos e contratações de profissionais que possam substituir o profissional durante o período de afastamento.

Essa estratégia vem também ao encontro do objetivo da estratégia 17.18, a qual pretende elevar, durante a vigência do plano, as gratificações de especialização, mestrado e doutorado para, respectivamente, 25%, 50% e 100% do salário base. Essa estratégia foi apresentada pela comissão de alteração do PCCR da SEDUC em 2015. Contudo, a falta de recursos orçamentários reprovou a proposta e a atual é de alterar o texto, retirando o 100% da gratificação para o doutorado. O estado apresenta uma quantidade mínima de profissionais com essas titulações, os quais ainda não são remunerados como propõe o próprio PEE/RO. Segundo informações do setor de Recursos Humanos da SEDUC, o total é 171 servidores que possuem mestrado e 5 servidores com doutorado. Nota-se aqui uma desmotivação em relação ao empenho docente para qualificação profissional, pois a desvalorização da remuneração também é fator que desestimula a formação continuada. Ao analisar esta estratégia nos deparamos com o relato do participante que expõe as reivindicações para atender ao PEE, principalmente a meta 17, e declara que a SEDUC pretende fazer convênio com as universidades para a oferta de cursos de pós-graduação: “[...] Secretaria de Educação está planejando fazer um convênio com as universidades pra que incentive esses servidores nossos a cursar mestrado e doutorado, eles

cursando mestrado e doutorado com certeza vai melhorar a qualidade de ensino[...]” (SUJEITO SOCIAL N 1, 2019).

Por último tem-se a estratégia 17.19, a qual propõe implementar parcerias com instituições de educação superior, com a finalidade de implantar e implementar processo de formação continuada para especialização, mestrado e doutorado. A proposta é de retirada pois já se encontra alinhada às metas 15 e 16, conforme Relatório de Monitoramento das Metas do PEE/RO 2015-2017.

Essa estratégia é garantida também na própria Constituição do Estado de Rondônia em seu art. 187 parágrafo II:

II- Valorização dos profissionais do magistério, garantindo-se, na forma da lei, planos de carreira, envolvendo remuneração, treinamento e desenvolvimento para todos os cargos do magistério público, com piso de vencimento profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob regime jurídico único, adotado pelo Estado e seus Municípios, para seus servidores civis. (RONDÔNIA, 1989, p. 47)

A Constituição Estadual além de assegurar a remuneração, piso salarial, o ingresso por concurso público, também garante a formação continuada de todos os profissionais do magistério público. Percebe-se a consonância entre as legislações da Constituição Estadual, o PEE/RO e o PCCR. Infere-se por meio das legislações vigentes que a valorização do professorado está aquém não por ausência de leis grafadas no papel, tão pouco por falta de lutas travadas para as conquistas desses direitos, haja visto que essas garantias estão demandadas no histórico de valorização da carreira docente, não se prendem apenas ao quesito remuneração, devendo ser vistas mediante uma relação de dependência da qualidade da educação básica como um todo. Ou seja, devem estar assentadas na construção de uma nova realidade na educação básica e no interior das escolas públicas, o que requer melhores condições de realização do trabalho docente e infraestrutura que promova uma ambiência apropriada para uma boa educação.

Segundo Gatti (2013), a imagem da educação da rede pública se encontra presa à imagem da docência e vice-versa, em que a valorização de uma das partes implica na valorização da outra. Desse modo, é necessário pensar a valorização dos docentes diante do que eles compreendem como condições de qualidade ofertada a seu fazer pedagógico e de reconhecimento mínimo comparável à proporção da responsabilidade que lhes é confiada e cobrada pela sociedade. Ainda, Monlevade (2016, p. 99), ao discutir o piso dos profissionais e do mecanismo do custo-aluno-qualidade (CAQ) especialmente no PNE e o financiamento da educação básica, ressalta a valorização e qualidade da educação:

Definição legal da LDB, art. 3º, IX: a qualidade é a soma de insumos que concorrem com a aprendizagem dos estudantes. Prédios bem construídos em espaços amplos e ecologicamente ocupados, salas arejadas e com temperatura adequada, biblioteca e videotecas articuladas com os currículos, alimentação saudável, jornada de pelo menos sete horas, turmas com número de estudantes pedagogicamente coerentes com o processo de ensino-aprendizagem, conteúdos curriculares compatíveis com a cultura dos estudantes e objetivos dos cursos e, principalmente, profissionais da educação (gestores, professores e funcionários) bem formados e bem pagos.

O FUNDEB, foi regulamentado em 2007, por meio da Lei nº 11.494, que trouxe um aspecto de grande relevância para a melhoria da remuneração dos professores, ao estabelecer no seu art. 41, a obrigatoriedade ao poder público fixar, em lei específica, o piso salarial, determinando inclusive prazo para isso (até 31 de agosto de 2007). Foi diante destas determinações legais que a Lei do Piso foi instituída.

A política de formação de educadores que estão trabalhando sem curso de formação em nível superior ou que trabalham em uma disciplina diferente da sua formação inicial, iniciou desde a década de 1990 e vem buscando a superação da presença de professores leigos ou apenas com formação de nível médio na educação básica.

Além do mais, os baixos salários, as condições de trabalho e o reconhecimento social em baixa, constituem-se em desestímulos para os que desejam seguir a carreira docente, ou seja, estão conscientes de que sua atividade profissional é pouco valorizada a partir do nível de formação.

Comparamos os dados salariais do Piso do Magistério do Estado de Rondônia com a base no Piso Salarial do Magistério Lei nº 11.738/2008, e demonstramos, a seguir, a tabela salarial na linha do tempo de 2009 a 2018 do Professor do Magistério Classe “C” (40h).

Tabela 10 – Piso Salarial Nacional comparativo ao Piso do Estado de Rondônia

Ano	Piso Nacional do Magistério (R\$) ^{*30}	Piso Estadual do Magistério/Rondônia (R\$) ^{**31}
2009	R\$ 950,00	R\$ 1.077,63
2010	R\$ 1.024,67	R\$ 1.433,25
2011	R\$ 1.187,14	R\$ 1.497,75
2012	R\$ 1.451,00	R\$ 1.617,63
2013	R\$ 1.567,00	R\$ 1.722,78
2014	R\$ 1.697,39	R\$ 1.904,78
2015	R\$ 1.917,78	R\$ 2.016,59

³⁰ * Salário base do Professor Classe C 40 h com referência no mês de janeiro de cada ano, nível nacional.

³¹ **Salário base do Professor Classe C - 40 h com referência no mês de janeiro de cada ano, nível do Estado de Rondônia.

2016	R\$ 2.135,64	R\$ 2.016,59
2017	R\$ 2.298,83	R\$ 2.218,25
2018	R\$ 2.455,35	R\$ 2.218,25

Fonte: Elaborada pela autora com base no holerite de vencimento do mês de janeiro de cada ano.

A tabela 9 traz a atualização do PSPN anual e o rendimento mensal, com base no holerite do mês de janeiro de cada ano e tabela de rendimentos do PCCR/RO, do profissional do magistério da educação básica com uma carga horária de 40 (quarenta horas semanais de efetivo trabalho). No estado de Rondônia houve um avanço real variável entre 2009 a 2015, que expressa o cumprimento da legislação do Piso Salarial Nacional, com um acréscimo que varia de 35% em 2010 e 0,5% em 2015, valores que vão decaindo timidamente a cada ano. No cálculo anual o acréscimo com variável maior foi em 2010 e o menor em 2011. É importante ressaltar que os valores do rendimento base mensal dos profissionais do magistério interromperam sua tendência de alta em 2015.

Em 2016, o rendimento real permaneceu igual ao de 2015 e não acompanhou o reajuste do piso nacional. Nos anos de 2017 e 2018, observa-se um pequeno avanço, com uma permanência do mesmo valor na base de rendimento. Isso significa também que o poder de compra dos profissionais do magistério, em 2015, recuou para um patamar abaixo do registrado em anos anteriores e continuou decaindo. Considerando que o valor base de rendimento estadual não corresponde à legislação nacional Lei nº 11.738/2008, o declínio é perceptível, uma vez que o rendimento não altera o valor base com referência ao mês de janeiro de cada ano, portanto fica abaixo do valor nacional. Para o estado de Rondônia, nota-se que o indicador da Meta 17 apresenta desigualdade nos rendimentos médios mensais dos profissionais do magistério em relação ao piso nacional do país, garantido na legislação vigente.

Os valores percentuais distantes do piso nacional e o enfrentamento de dificuldades para a implementação da meta 17 do PEE/RO, têm movido o enfrentamento das lutas constantes nesses últimos anos, fato que elucida os movimentos de greves para assegurar a lei vigente do estado de Rondônia, consecutivamente para reivindicar a garantia desses direitos, a atenção volta para execução das conquistas já grafadas em lei, principalmente, como já mencionado em subseção anterior. A análise aqui empreendida faz algumas considerações sobre piso nacional e a meta 17 do PEE/RO, ao mesmo tempo, sinaliza para a necessidade de mobilização permanente, visando à materialização das referidas leis. Nesse contexto, concordamos com Dourado (2017, p. 180):

Ademais, a implementação do piso salarial nacional profissional, um dos avanços mais significativos produzidos no último período, vinculado à estruturação de

medidas concretas e sustentáveis de valorização dos profissionais da educação (incluindo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho e saúde), por meio de uma Política Nacional articulada, representa prioridade absoluta, que não poderá ser flexibilizada a pretexto de discussões conjunturais atinentes à capacidade de financiamento público.

As observações sobre vencimentos salariais do magistério nos levam a perceber que em anos anteriores o estado de Rondônia apresentava um rendimento superior a algumas unidades da federação, no entanto, o quadro foi se modificando na política e na economia. Atualmente demonstra um rendimento líquido mensal inferior a muitos estados, vale dizer que o valor do piso é parte de uma fração maior da remuneração, soma-se as progressões e gratificações como: especialização e efetivo trabalho docente; auxílio: alimentação e transporte, conforme a Lei nº 680/2012/RO.

Importante lembrar que as estratégias 17.2, 17.3 e 17.4, relacionadas às questões de carreira e piso nacional do magistério, haviam sido previstas pela Lei nº 11.738/2008. Ou seja, há mais de uma década a chamada Lei do Piso ainda vem sendo discutida pelo estado de Rondônia. Constatamos, então, ser necessário recobrar as metas e estratégias dos novos PNE e PEE/RO. Apesar de ser considerado um marco legal de avanço na valorização da carreira docente, a Lei do Piso pouco evoluiu nessa quase uma década desde sua aprovação. Os professores continuam ganhando salários inferiores, se comparados com profissionais que possuem o mesmo nível de formação e cumprem a mesma jornada de trabalho. A fim de corrigir essa situação, o PNE 2014-2024 absorve as questões trazidas na Lei nº 11.738/2008, em metas que retratam a valorização do magistério. Essa análise é confirmada pela representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no jornal Informe SINTERO, que salienta: “Mas a nossa luta continua pelos demais itens da nossa pauta, sobretudo pela Meta 17 e pela Meta 20 do Plano Estadual de Educação” (SOUZA, 2018).

É possível observar empiricamente o descaso com o cumprimento da presente Lei do Piso, fortalecida na estratégia do Planejamento Educacional proposto para o decênio. Perceptível a mobilização dos trabalhadores com propósito de assegurar o mínimo das condições salariais num cenário que se apresenta com a intensificação da reestruturação do trabalho, que torna a luta, no sentido economicista, efeitos da relação trabalho e capital, que, observados no conjunto, influenciam a regularização dos trabalhadores em educação à precarização nas condições de trabalho, às teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, aos currículos e às avaliações dos resultados.

Com base no referencial analisado, tanto o PEE/RO quanto a Lei do Piso 11.738/2008, observa-se que os gestores não estão cumprindo na íntegra. Uma das explicações é que não há

uma obrigatoriedade, ou uma “Lei de Responsabilidade Educacional”. Tais contradições legais servem como justificativa para o não cumprimento da lei. Uma das justificativas é a Lei de Responsabilidade Fiscal, que estabelece que as folhas de pagamento não devem ultrapassar o percentual legal, fato que impossibilita o cumprimento do Plano, conforme já discutido. Vale ressaltar o tópico 3 do relatório de Monitoramento de Execução do FEE/RO: “3. Observações quanto a avanços e passos futuros”, pois apresenta os dados comparativos num período de dez anos:

O profissional em educação de Rondônia, no ano de 2004, recebia 54% do salário de um não professor, após 10 anos esse percentual chegou a 77%. Com isso observamos que o distanciamento salarial entre professores e não professores vem diminuindo ao longo dos anos. (RONDÔNIA, 2018, p. 39).

Em verdade, encontra a protelação que significa o adiamento constante do enfrentamento de dificuldades, principalmente nos aspectos financiáveis, bem como outras estratégias que precisam de ajustes por terem pontos frágeis ao não especificar os instrumentos quantificáveis ou relacionados com clareza de estrutura de mensuração.

Neste cenário, ao observar o andamento do PEE/RO 2015-2025, uma vez que está em seu quinto ano de vigência, nele consta que ainda há uma boa porcentagem de metas e estratégias que não possuem implementação, o que retrata a falta de ações para alcançar a quantificação proposta no Plano para Educação Básica.

Destaca-se que o planejamento da educação em Rondônia tem que ser dimensionado ao tamanho dos avanços que estão sendo pretendidos para o período, que podem ser visualizados por meio das metas do PEE/RO. As ações devem ser articuladas e não devem ser pensadas somente como ferramenta para alcançar liberação de recursos. É através da construção coletiva de um planejamento estratégico que as melhorias na educação poderão ser visualizadas, sendo esta a hora de fazer acontecer de fato e de direito a educação no Estado de Rondônia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal analisarmos a implementação das políticas de valorização dos profissionais do magistério do Estado de Rondônia no período de 2014 a 2018 e, como problema de pesquisa, compreendermos o processo de implantação do PEE/RO e como se efetivou sua articulação com o PNE, no que concerne à implementação da Meta 17 e suas respectivas estratégias, evidenciando a valorização dos profissionais do magistério.

Para tanto, a pesquisa teve a contribuição de instituições, entidades e sujeitos que atuaram diretamente com a elaboração, monitoramento e avaliação do PEE/RO, a saber: FEE/RO, SEDUC/RO e, principalmente, SINTERO. Desta feita, os sujeitos sociais que contribuíram foram os membros da equipe técnica e coordenadores responsáveis pelo PEE/RO.

Para a investigação definimos a abordagem qualitativa e utilizamos, como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada que, segundo Bogdan e Biklen (1994), enriquece a investigação, porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, promove a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Contou com estudo de cunho bibliográfico realizado em literatura do gênero e análise documental, sustentados na metodologia histórico-crítica e do método materialismo histórico. O processo analítico ocorreu a partir da proposição de Bardin (2011), com análise de conteúdo.

Para atender aos objetivos traçados e à questão da pesquisa, traçamos o caminho teórico metodológico que oferece subsídio para compreender as relações e mediações entre o objeto de investigação e o contexto social mais amplo e para explicar e desvendar a base material na qual se insere a valorização dos profissionais do magistério em Rondônia.

As reflexões aqui empreendidas pautaram-se pela crítica aferida à implantação e implementação das atuais políticas educacionais, no contexto nacional desenvolvimentista, que internamente enfrentou a crise do capitalismo internacional, na contramão das reformas neoliberais e das sérias consequências que dela emergiram como alternativa à crise de produção, distribuição, consumo, enfim, de acumulação de capital, marcada especialmente, por abundância, de um lado, e escassez, por outro. Sem romper com essa lógica estrutural do capital, o neodesenvolvimentismo tentou enfrentar os problemas crônicos relacionados à fome, ao desemprego, ao pagamento de "dívidas" do capital internacional, ao investimento em políticas públicas, à geração de emprego e renda, sem deixar de também promover o crescimento econômico, com o aumento exponencial do patrimônio da camada mais rica da sociedade. O Planejamento Educacional, incluindo-se a política de valorização dos profissionais do magistério, especialmente entre 2006 e 2014, deu-se num contexto de

efervescência política e de grande autoestima do povo brasileiro, convocado a participar em conferências como a CONAE e outras de diferentes áreas das políticas sociais.

A análise conjuntural evidenciou que as mudanças que se processam nas políticas educacionais, no atual cenário, estão articuladas a um contexto mais amplo do Estado e do trabalho submetido à produção no espaço capitalista em seu processo de expansão, como forma de dar resposta à crise que se mostra estrutural, por afetar todos os campos da vida social. E, no decorrer deste estudo, vimos que o capital avança na busca por mais valor e para isso lança mão de estratégias diversas que atingem os campos político, econômico, social e cultural, materializados em perda de direitos sociais, frutos de intensas lutas históricas da classe trabalhadora.

Conciliar tais necessidades urgentes, atender à população com a oferta de serviços de qualidade, investir na qualidade da educação, valorização dos profissionais, atribuindo remuneração condigna, profissionalização, formação de professores, entre outras questões que exigem investimentos é, infelizmente, se contrapor aos interesses do grande capital. Equilibrar já é complexo, principalmente quando alguns dos governos democráticos tentam compensar, minimamente, a balança. Peroni (2003, p. 33), demonstra a dura realidade quando afirma: “Estado é mínimo para as políticas sociais, e máximo para atender o mercado e sua geração de lucro”. Quando o capital é ameaçado, quando as políticas sociais são prioridades para a democracia, quando há redistribuição de renda como planos de emergência, quando as minorias são amparadas, o mercado desenvolve estratégias de desestabilização de economias, ou seja, economias e Estados nacionais em desenvolvimento. Tais estratégias também afetam grandes potências, como vemos a guerra híbrida entre EUA, China e Rússia, impondo regras que advogam em favor de políticas extensas de liberação econômica, como privatizações, austeridade fiscal, desregulação, livre comércio e o corte de despesas governamentais, a fim de reforçar o papel do setor privado na economia, regras permeadas de contradições que descaracterizam o que há de humanidade entre o que impõe e o que é acertado.

A tese da centralização/descentralização do conhecimento e da informação ganha força, sobretudo na atualidade, porque serve aos interesses de manutenção das relações de produção capitalista, na qual a classe política e econômica toma para si a apropriação da riqueza material da sociedade, com o intuito de anular a classe trabalhadora como sujeito histórico. Entretanto, como demonstramos - a partir das elaborações de Bianchetti (2001), Santos (2013), Peroni (2003), Althusser (1974), Wood (2011), Dowbor (2018), Freitas (2018), Gadotti (2001) Saviani (2009) - a tão propalada sociedade do conhecimento e da informação e seus argumentos sobre as reformas do Estado, reestruturação do trabalho, e consequentes reformas da educação,

em virtude da desestabilização da democracia, se alinha com a pós-modernidade para responder às necessidades objetivas e ideológicas da reprodução do capital em crise. Nestes termos, tornamos a sociedade do conhecimento como um fetiche necessário para a sustentabilidade do atual modelo econômico e dos acordos políticos, para buscar enfraquecer e fragmentar a classe trabalhadora, que ficou escondida sob as agruras da terceirização, publicização e das privatizações, enfim, na informalidade do trabalho precário.

Assim sendo, grandes reformas educacionais que presenciamos na história da educação brasileira, mais intensamente a partir da década de 1990, são respostas às mudanças estruturais que ocorreram na base produtiva da sociedade e que, do ponto de vista do capital, exigiram novas estratégias de reestruturação do trabalho e abertura de novos mercados, dentre eles a criação de um mercado educacional. De tal modo, fica evidente a relevância dessa pesquisa para compreender o processo que se inicia na elaboração, implantação e implementação de ações políticas, projetos e/ou programas, em suma, a materialização do PEE/RO e principalmente a análise da meta 17 e suas respectivas estratégias, bem como para evidenciar a participação de sujeitos de diferentes segmentos sociais nesse processo, pois o PEE é compreendido como instrumento de planejamento para assegurar a melhoria da qualidade de ensino.

Diante dos novos questionamentos que surgiram ao concluir esta investigação, julgamos pertinente, nestes delineamentos finais, apontar algumas possibilidades para pensar as políticas de valorização docente, sem pretensão de dizer o que deve ser feito, mas com o propósito de suscitar novas reflexões e contribuir para a continuidade do debate sobre a temática, à luz do nosso entorno.

Observa-se que o Estado se compromete e legitima a Lei nº 3.565/2015/PEE à educação pensada coletivamente para dez anos, um desdobramento da Lei nº 13.005/2014/PNE, regulamentada no art. 214 da CF/1998 e nos arts. 8, 9 e 10, da LDB/1996. Esse compromisso potencializa a educação, todavia a sua efetivação requer constantes investimentos e ações de implementação. Necessário se faz para o fortalecimento da valorização dos profissionais e do ensino, e para a busca da qualidade e equidade fundamental para educação básica.

Com relação ao PNE, partimos do pressuposto que sua constituição, enquanto balizador da educação, para um período de dez anos, atribui-lhe status de uma política de estado e, diante disso, faz-se necessário que perpassse os interesses próprios de cada governo. A aprovação do PNE (2014-2024), num processo de maior participação popular e debate democrático, renovou as esperanças de toda a comunidade educacional, por apresentar diretrizes e metas que estão em consonância ao projeto de sociedade e de educação que se pretende construir, assumindo a

educação como um direito de acesso ao conhecimento e condições de permanência, com respeito à promoção humana e ao direito de cidadania e exercício da democracia. O PNE dedicou um bloco de metas (15, 16, 17 e 18) que trata da valorização dos profissionais da educação, vistas como estratégicas para que as demais metas sejam alcançadas. Nesse contexto, os professores da Educação Básica são vistos como fundamentais para qualificar a educação.

Cumprir observar que há consonância das metas do PEE/RO com as PNE especificamente nas metas 15, 16, 17 e 18, que se relacionam com a valorização dos profissionais do magistério.

Compreender a política educacional, no que tange à valorização dos profissionais da educação em seus aspectos basilares como formação inicial e continuada, remuneração e piso salarial e condições de trabalho, seus efeitos sobre carreira e jornada de trabalho, nos desafiou, de imediato, a buscar na política pública educacional da Educação Básica, conceitos e marcos jurídicos normativos que permitissem aferir e visualizar o desenho da política de valorização dos profissionais da educação.

Ao considerar as perspectivas e desafios da meta 17 do PEE/RO, que se constitui em 19 (dezenove) estratégias, consta adequarem os planos de carreira que tenham como vencimento inicial o piso salarial profissional nacional, que propiciem evolução na carreira e instituem remuneração média equiparada aos demais profissionais com a mesma escolaridade, bem como a formação continuada. Todavia, tão importante como a formação, as condições de trabalho, a profissionalização e o reconhecimento social, são as ações políticas que necessitam de implementações para que se efetive as metas do PNE, como epicentro das políticas educacionais do Estado e de seus entes federados.

Nesse cenário, o PEE/RO, uma vez que está em seu quinto ano de vigência, poderá estar em consonância com as implementações de ações para alcançar a quantificação das propostas. No que tange à análise da Meta 17, houve indícios de implementações de ações em estratégias que avançaram, como criação do FEE/RO e adequações do plano de carreira. Outras praticamente estabilizadas pelas reduzidas liberações para formação continuada, e não há iniciativas adotadas para qualificação e tão pouco para estimular a formação, principalmente pelo incentivo financeiro. E outras estratégias consideradas frágeis, que foram retiradas, observando-se a necessidade de um conjunto de mecanismos e ações articulados em seus níveis de complexidade para efetivação.

Com isso, verifica-se no contexto dos embates econômicos e políticos, uma das dificuldades: o investimento financeiro. Podemos mencionar a meta 20 como proposta para garantir o financiamento do PEE/RO, mas essa garantia fica comprometida ao contabilizar o

investimento proposto pelo PNE. Ao nosso entendimento, evidenciamos as manobras utilizadas pelo poder público para o não cumprimento das leis, tal como foi proposto, como políticas de isenções fiscais para os empresários, que podem ser um indicador de falta de recursos para financiar a educação e a valorização do magistério.

O sindicato da categoria de profissionais da educação busca atender ao conjunto de propostas de interesse da categoria dos trabalhadores do magistério, visando o cumprimento do PEE/RO, em destaque à meta 17, de acordo com o Plano do SINTERO para o triênio 2017, 2018, 2019. Entre as situações de dificuldades, o sindicato esclarece a falta de diálogo do governo com a categoria de trabalhadores, por isso são movidos enfrentamentos contínuos. Assim, as legislações fixam que os profissionais do magistério têm direito a uma remuneração condigna, no entanto, na prática, o que ocorre, muitas vezes, são artimanhas do poder de interesses, conforme se evidenciou neste trabalho, justificando o gasto com pagamentos que excede e implica na lei de Responsabilidade Fiscal, a presença de relatórios com a diminuição de arrecadação do estado de Rondônia, e por último a EC 95/2016. Nesse entendimento, o Sindicato, em muitas vezes, se vê de “mãos atadas” e por ora em situações mediadoras de entraves gerados pela crise do capital e interesses do mercado.

Como vimos, o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, ocorre por um período e os reajustes concedidos de forma não linear acarretaram o achatamento salarial da carreira, não atingindo a finalidade da lei em valorizar os profissionais do magistério. Afinal, os demais cargos que compõem a carreira, e não apenas os professores de nível médio, também precisam crescer para que haja valorização.

Ao discorrermos sobre o planejamento educacional que envolve o histórico da valorização dos profissionais do magistério, conhecimento técnico, profissionalização e exercício da docência, percebemos que a formação didático-pedagógica do docente acaba sendo postergada. Face ao exposto, pensamos o professor como um profissional e, como tal, é importante que sua formação ocorra numa direção que o prepare para enfrentar os desafios constantes do seu trabalho. Avaliamos que profissionalizar a docência, tanto na formação inicial quanto na continuada, é essencial para o desempenho profissional. Portanto, as formações pressupõem a profissionalidade, que é o conjunto de características de uma profissão, e, nesse caso, o conjunto de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos (base sólida de conhecimentos e formas de ação), necessários ao exercício da docência, dando consistência a uma profissionalização.

De fato, ao analisarmos o compromisso legal que tange a valorização docente, é importante e necessário refletirmos sobre a meta 17, para formação continuada docente e à equiparação salarial aos demais profissionais com igual nível de formação, bem como garantirmos o piso nacional, conforme PSPN, que integrou umas das lutas docentes em garantir uma remuneração mais igualitária. No período de 2009 a 2018, verificou-se o movimento do Piso Salarial de Rondônia, que teve aumento progressivo, entre uma média variável de 2009 a 2015 em relação ao Piso Nacional, mas constatou-se uma descontinuidade regressiva nos anos 2016, 2017 e 2018, retrocedendo a uma baixa salarial menor que o piso nacional. Tal fato tem causado um descontentamento dos trabalhadores em educação e, dentre outras pautas, como o não cumprimento do PEE/RO e especificamente a meta 17, o que tem sensibilizado a organização sindical em torno de pautas que representam reivindicações para a garantia dos direitos legalmente constituídos.

Ressalta-se que o FUNDEB e, principalmente, a Lei do PSPN foram instituídos no governo do PT pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como uma das principais finalidades assegurar a valorização do magistério, o que impacta diretamente na qualidade do ensino. No entanto, mesmo com esse passo novo do governo nacional, o estado de Rondônia, conforme a análise, apesar de uma melhora na remuneração na Classe C 40 horas, com a linearidade, não contemplou o objetivo proposto nas políticas educacionais, no que diz respeito à carreira. Isso se deve ao fato de os governos adotarem, durante esses anos, políticas vinculadas à constituição de mecanismos que não permitem valorização e avanço na carreira ao longo do tempo, mesmo após a aprovação da Lei do PSPN.

De fato, esta análise demonstrou, pelos documentos produzidos pelos governos de Rondônia estudados na seção cinco, as políticas com o objetivo de assegurar o planejamento educacional e as propostas de implementar as ações políticas que são passos fundamentais para a valorização dos profissionais do magistério. No entanto, vem se encaminhando muito mais na direção da linha historicamente construída do discurso e do tratado das intenções e não na concretização de um processo de gestão e execução das políticas essenciais à melhoria da educação rondoniense.

Cabe destacar que por vezes os relatórios e dados insistem em mostrar-nos que a remuneração dos professores não é tão baixa, e em média trabalham menos horas por semana que os demais trabalhadores de outros ramos, e, ainda, que ao Estado cabe cumprir a lei de responsabilidade fiscal. Tal discurso parece objetivar a desestabilização da categoria do magistério, ao não reconhecer a especificidade do trabalho docente. Isto se torna preocupante, pois muitos passam a acreditar que este piso salarial é correspondente a uma jornada de trabalho

de 40 horas semanais, sendo 1/3 dela destinada às atividades extraclasse, é um valor satisfatório aos profissionais da educação. Essa ação praticada pelos interesses do poder político-econômico vem com o intuito de ajustar/negociar as reivindicações do conjunto de propostas da classe trabalhadora, que ora sente-se imobilizada.

O pensamento dos financiadores da educação e os desafios impostos pelo sistema governamental e capitalista nos leva a compreender que são de professores ricamente formados, do ponto de vista do acesso e espaços de formação que realmente discutem, debatem, problematizam a educação e suas ramificações, seja da prática, da aprendizagem, da gestão, da participação e organização. Dessa forma, temos possibilidades reais de galgar outras perspectivas. A valorização profissional, no contexto do planejamento educacional, contribui para a formação de qualidade, seguida de remuneração, boas condições de trabalho, planos de carreira atrativos, gestão democrática, participação da comunidade escolar. É o que idealizamos e queremos para um futuro próximo.

Em síntese, as políticas educacionais devem considerar a valorização dos profissionais do magistério, além de remuneração dos professores, todos os demais fatores que possam compreender as condições destes profissionais, como sua formação continuada, condições de trabalho e de infraestrutura das escolas, entre outros. Esses fatores implicam diretamente no exercício da docência dos profissionais da educação e, que em muitos casos, são vistos socialmente como “pano de fundo” para as condições de trabalho docente e aprendizagem dos alunos. Intuímos que a sociedade e governantes percebem a movimentação dos educadores em reivindicações apenas em prol de remuneração que por si só é degradante. Dito isso, vale demonstrar nosso posicionamento e ressaltar nossa angústia de viver em períodos de governo onde se buscou a aprovação da EC nº 95/2016, que considera imprescindível o congelamento dos gastos sociais por 20 anos, de modo a propiciar o sucateamento dos serviços públicos.

Constatamos o distanciamento do exposto na grafia da lei e da prática de participação da sociedade civil, demonstrando fragilidades na efetividade do plano. A Lei nº 13.005/2014/PNE ressalta a necessidade do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social para acompanhar sistematicamente o cumprimento das metas e estratégias, fato que se estende para a Lei nº 3.565/2015/PEE. Como afirma Dourado (2017, p. 18), “[...] é fundamental lançar luz nos esforços múltiplos de monitoramento e avaliação do PNE, oriundos das instâncias com responsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e políticas em curso após a aprovação do PNE”.

Nesse momento histórico, nessa correlação de forças, esses são alguns elementos que julgamos pertinentes para uma mudança de cultura política em direção a uma educação pública de qualidade social para todos, destacando, mais uma vez, nosso posicionamento sobre a importância da valorização dos profissionais do magistério, no âmbito dos Planos, tendo a escola como principal locus para desenvolver o trabalho. Sob essa ótica, faz-se necessário fortalecer as implementações de ações políticas de valorização, que vislumbrem um crescimento profissional e, portanto, a profissionalização da docência. Afinal, muitas propostas e políticas educacionais no Brasil apontam para formação cidadã, intervenção de sujeitos sociais participativos e a formulação que algumas políticas suscitam em construir uma sociedade mais justa, democrática e produtiva.

Podemos concluir que para o Plano tornar-se uma peça determinante dentro do planejamento educacional alguns pontos serão fundamentais, dentre eles, a compreensão para que se torne uma política de Estado, a responsabilidade na implementação de ações, projetos e/ou programas ao Plano, o financiamento e a participação da sociedade exigindo aquilo que está grafado em lei. A organização dos movimentos sociais será determinante para modificar a forma como as políticas públicas são implantadas no Brasil.

Trilhar os caminhos da educação é uma oportunidade sublime. É algo que está escrito em milhares de páginas... É um assunto de interesse que abrange desde a pessoa mais culta até os menos instruídos. Principalmente porque educação é um processo que abrange todo ser humano. É um processo que fez parte desde a concepção humana, indo além de sua existência... abracemos a resistência e a esperança.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ângela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SCHEIBE, Leda. **Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011/2020**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun.2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Portugal. Ed. Presença; Brasil: Luis Martins Fontes, 1974.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. (Tradução) Janete Bridon – Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARBOSA, Maria Gláucia Linhares Batista. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e Crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: Poder Estrutural, Contradição e Ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, 2017, número especial, p. 1-63.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BORÓN, Atilio. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.
- BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público de educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNE em movimento: o Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 08 out. 2019

BRASIL, **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 de out. 2019.

BRASIL, **O plano nacional de educação (2014/2024) em movimento**. 2014c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 junho 2019.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas do PDE**. Brasília: MEC, 2007. PAR – Plano de Ações Articuladas– Relatório Público.2007b. Disponível em: Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 08 ago. 2019.

BRASIL, **Diário Oficial** da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Planejamento da Próxima Década: construindo as metas do seu município**. Versão Preliminar, Brasília, 2012.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. **Planejamento da Próxima Década: alinhando os planos de educação**. Versão Preliminar, Brasília, 2014.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. Brasília: MEC, v. 1, 2010.

BRASÍLIA, Decreto nº **6.755, de 29 de janeiro de 2009. Presidência da República**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 10/12/2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Cadernos MARE, Brasília, DF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. (Organizadora). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. <Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso entre: 18/07/2019 a 05/08/2019.

CONAE. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Brasília: MEC, v. 1, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf

CONAE. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Fórum Nacional de Educação Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014). Brasília: MEC, v. 1, 2010. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Brasil. 2003.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Contribuição a um projeto de reforma democrática do Estado**. Revista de Administração Pública/RAP, Rio de Janeiro, MAR./ABR. 2010.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. **Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e 70086, 2020.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **PISO E CARREIRA**, andam juntas para valorizar os profissionais da educação básica pública. CNTE (Gestão 2014-2017), 2015.

CRUZ, José Aparecido da. **História do Sintero e seu papel no processo da luta de classes no contexto de crise do modo de produção capitalista**. Dissertação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, março, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217, out/dez. 2018.

CURY, Carlos. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século**. Brasília: Liber Livro, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo**. RBPAAE – v. 25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990**. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.112, p.677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. O PNE como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2ª Edição. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 17-59.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação**, desafios para garantir conquistas da democracia. Revista Retrato da Escola, Brasília, v. 10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: O Epicentro das Políticas de Estado para a Educação Brasileira**, Goiânia; Editora da Imprensa Universitária, ANPAE,2017.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do Capital Improdutivo**. 2º ed., São Paulo, Autonomia Literária, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. 1º ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21**. In: FERREIRA, Eliza

Bartolozzi e FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, Marília. **Planos Nacionais de Educação no Brasil**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi e FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 3º ed. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GAMBOA, S. S. **Educação em análise**. 1. ed., Passo Fundo-RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2012.

GAMBOA, **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional**. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **O Trabalho Docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas SP. Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Didática e Formação de Professores: Provocações**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n. 166, p. 1150-1164 out/dez. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>. Acesso em: 04/05/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 26/07/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 26/07/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios de Monitoramento**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/monitoramento-dopne/relatorios-de-monitoramento>. Acesso em: 26/07/2020

JACOB CHAVES, Vera Lucia. **Financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil**. Universidade Federal do Pará, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE NETO, Clementino Leite. **Fatores políticos condicionantes da criação e desenvolvimento de universidades brasileiras: o caso da universidade Federal de Rondônia**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTEUS, Everaldo Dias. **As implicações do trabalho voluntário no programa mais educação para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT**. Dissertação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2018

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica**. In: Seminário Educação - SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Pagar bem os profissionais da EB - Construindo o sim e o como**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 85-105, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 03-04-2020.

MORAES, Reginaldo C. . **O legado de Margareth Thatcher**. Conjuntura Internacional. Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 2, p. 19 - 29, 2o sem. 2013.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plano de carreira docente: Meta 17**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/18-plano-carreira>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e. Sociedade [online]. set./dez. 2004, vol. 25, p.1127-1146.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; Duarte, R. T. Marisa (Orgs.). Política e Trabalho na Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERONI, Vera, **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no Pacto Federativo**. Educ. Soc., Campinas. Vol. 28, n.100 – Especial, p. 877-897, out. 2007.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RONDÔNIA, **Constituição do Estado de**. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia. Rondônia, RO, 1989.

RONDÔNIA, **Decreto nº 9.053 de 10 de abril de 2000**. Dispõe sobre estrutura básica e estabelece as competências da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Rondônia, RO, 2000.

RONDÔNIA, **Portaria nº 0774 de 20 de setembro de 2004**. Institui a Comissão do Plano Decenal de Desenvolvimento da Educação do Estado de Rondônia -2001/2010. Gabinete/SEDUC. Rondônia, RO, 2004.

RONDÔNIA, **Decreto nº 13.687 de 24 de junho de 2008**. Institui Comissão Especial Multidisciplinar, no âmbito da SEDUC, e dá outras providências. Rondônia, RO, 2008.

RONDÔNIA, A construção do Plano Estadual de 2011. Disponível em: <http://peerondonia.blogspot.com/2009/>. Acesso em: fev/2020.

RONDÔNIA, **Decreto nº 16.860 de 25 de junho de 2012**. Altera a Estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação -SEDUC, definida através do Decreto 9.053 de 10 de abril de 2000, às Gerências programáticas e dá outras providências. Rondônia, RO, 2012.

RONDÔNIA, **Caderno de Legislação**. PNE Lei nº 13.005/2014; PEE/RO Lei nº 3.565/2015; Lei Complementar n.º 680, de 07 de setembro de 2012. SINTERO, 2019.

RONDÔNIA, **Decreto nº 17.910 de 11 de junho de 2013**. Aprova a nova redação do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Rondônia. Rondônia, RO, 2013.

RONDÔNIA, **Portaria nº 0882 de 04 de julho de 2013**. Institui o Fórum Estadual de Educação de Rondônia-CEE/RO e nomeou seus membros. Gabinete/SEDUC. Rondônia, RO, 2016.

RONDÔNIA, **Lei nº 3.656 de 03 junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Diário Oficial do Estado de Rondônia. Rondônia, RO, 2015.

RONDÔNIA, **Portaria nº 51 de 28 de janeiro de 2016**. Institui Comissão para Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO, sancionada pela Lei 3.565/2015. Gabinete/SEDUC. Rondônia, RO, 2016.

RONDÔNIA, **Decreto nº 20.867 de 12 de maio de 2016**. Institui o Fórum Estadual de Educação -FEE no âmbito da Secretaria de Estado da Educação -SEDUC. Rondônia, RO, 2016.

RONDÔNIA, **Lei nº 867 de 12 de abril de 2016**. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012, Rondônia, RO, 2016.

RONDÔNIA, **Portaria nº 999 de 03 de abril de 2017**. Institui a Equipe Técnica de monitoramento contínuo das metas, estratégias e avaliação do Plano Estadual de Educação-PEE/RO, e dá outras providências. Gabinete/SEDUC. Rondônia, RO, 2017.

RONDÔNIA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Fórum Estadual de Educação -FEE/RO. Comissão de Monitoramento e Avaliação. **Plano Estadual de Educação-Monitoramento de Execução**. Porto Velho, outubro, 2018.

RONDONIAGORA. **Sindicato denunciam ao MP e MPF renúncia fiscal do Estado de Rondônia**. Disponível em: <https://www.rondoniagora.com/geral/sindicatos-denunciam-ao-mp-e-mpf-renuncia-fiscal-do-estado-de-rondonia>. Acesso em: 20/07/2020.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Revista de Ensino Superior da Unicamp. São Paulo, 2010.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da Política Educacional Brasileira**. Ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018, p. 302.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. Ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009 – (coleção Polêmicas no nosso tempo, 99).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa; processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. (Organs). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Neuza Maria Néia Pinheiro da. **De missão à jornada: o Caminho da Educação**. Andirá, PR: Ed. Godoy, 2007.

SILVA, Roniel Sampaio. **Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)**. Dissertação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

SINTERO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia. **Regimento Interno**. Rondônia, RO, 2013.

SINTERO. **Boletins**. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/downloads/boletins/3>. Acesso em: mar/2020.

SINTERO. Informe. **Trabalhadores em educação tem importantes conquistas em 2016**. Porto Velho, RO, 2016. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/downloads/jornal-informe-sintero-mai-2016.pdf>. Acesso em: abril/2020.

SINTERO. Informe. Sintero esclarece alteração da nova tabela salarial dos professores estaduais após a greve. Porto Velho, Rondônia, 2018. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/noticias/geral/sintero-esclarece-alteracao-da-nova-tabela-salarial-dos-professores-estaduais-apos-a-greve/1322>. Acesso em: abril/2020.

SINTERO. **Proposta de Plano de Valorização dos Profissionais da Educação para o triênio 201/2019/2020**. Disponível em <http://www.sintero.org.br/downloads/proposta-de-pauta-estadual-2018-protocolado.pdf>. Acesso em: nov./2019.

SOUZA, Araújo de Souza. **O Colapso do Neoliberalismo**. São Paulo: Global, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. **Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, Portugal, 2005, 5, 15-36.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social?** In: (Orgs.) VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia. Formação de Professores: Políticas e Debates. 3ª ed. Campinas, SP. Papirus. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ARAÚJO, José Carlos Souza. KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional**. Campinas, SP. Papirus, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de formação em cenários de reformas**. In: (Orgs.) VEIGA, Ilma Passos Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia. Formação de Professores: Políticas e Debates. 3ª ed. Campinas, SP. Papirus. 2002.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em 10 de set. 2020.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ESTADO DE RONDÔNIA-SINTERO

1. Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa “**Implementação da Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: o Plano Estadual de Educação e a Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Rondônia**”, tem por objetivo analisar as políticas de valorização dos profissionais do magistério do Estado de Rondônia em cumprimento a Meta 17 dos Planos Estadual e Nacional de Educação, referentes ao período de 2014 a 2018.

2. Identificação do/a Entrevistado(a):

A) Município: _____

B) Função: _____

C) Idade: _____

D) Sexo: _____

E) Formação: _____

F) Tempo de experiência na função: _____

3. Sobre o contexto da Valorização dos Profissionais do Magistério, Meta 17 do PEE/RO:

01. Qual a função e atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO, na elaboração, implantação e implementação PEE/RO?

02. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO entende o Plano como um planejamento educacional que faz parte das políticas públicas?

03. Como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO está atuando para o cumprimento das metas do PEE/RO?

04. Foi implementado especificamente alguma/s ação/es, políticas, projetos e/ou programas para atingir a meta 17 que trata da valorização dos profissionais do Magistério? Se sim, quais?

05. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO tem enfrentado dificuldades para efetivação do PEE/RO? Se sim, quais?

06. Qual (s) a posição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO quanto às reivindicações docentes no cumprimento das metas do PEE/RO, principalmente a meta 17?

07. As prioridades, estratégias e metas precisam ser ajustadas em face do contexto?

08. Quais as consequências da EC 95/2016 para a execução do PEE/RO?

09. Como foi ou está sendo o processo de monitoramento e avaliação do PEE/RO?

10. Tem algo a mais a acrescentar a esta entrevista, especialmente no tocante a Meta 17 do PEE/RO?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA-SEDUC

1. Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa “**Implementação da Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: o Plano Estadual de Educação e a Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Rondônia**”, tem por objetivo analisar as políticas de valorização dos profissionais do magistério do Estado de Rondônia em cumprimento a Meta 17 dos Planos Estadual e Nacional de Educação, referentes ao período de 2014 a 2018.

2. Identificação do/a Entrevistado(a):

- A) Município: _____
B) Função: _____
C) Idade: _____
D) Sexo: _____
E) Formação: _____
F) Tempo de experiência na função: _____

3. Sobre o contexto da Valorização dos Profissionais do Magistério, Meta 17 do PEE/RO:

01. Qual a função e atuação do SEDUC dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia-SINTERO, na elaboração, implantação e implementação PEE/RO?
02. A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia-SEDUC entende o Plano como um planejamento educacional que faz parte das políticas públicas?
03. Como a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia-SEDUC está atuando para o cumprimento das metas do PEE/RO?
04. Foi implementado especificamente alguma/s ação/es, políticas, projetos e/ou programas para atingir a meta 17 que trata da valorização dos profissionais do Magistério? Se sim, quais?
05. A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia-SEDUC tem enfrentado dificuldades para efetivação do PEE/RO? Se sim, quais?
06. Qual (s) a posição do Secretaria de Estado da Educação de Rondônia-SEDUC quanto às reivindicações docentes no cumprimento das metas do PEE/RO, principalmente a meta 17?
07. As prioridades, estratégias e metas precisam ser ajustadas em face do contexto?
08. Quais as consequências da Emenda Constitucional 95/2016 para a execução do PEE/RO?
09. Como foi ou está sendo o processo de monitoramento e avaliação do PEE/RO?
10. Tem algo a mais a acrescentar a esta entrevista, especialmente no tocante a Meta 17 do PEE/RO?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA-FEE/RO

1. Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa “**Implementação da Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024: o Plano Estadual de Educação e a Valorização dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de Rondônia**”, tem por objetivo analisar as políticas de valorização dos profissionais do magistério do Estado de Rondônia em cumprimento a Meta 17 dos Planos Estadual e Nacional de Educação, referentes ao período de 2014 a 2018.

2. Identificação do/a Entrevistado(a):

A) Município: _____

B) Função: _____

C) Idade: _____

D) Sexo: _____

E) Formação: _____

F) Tempo de experiência na função: _____

3. Sobre o contexto da Valorização dos Profissionais do Magistério, Meta 17 do PEE/RO:

01. Qual a função e atuação do Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE, na elaboração, implantação e implementação PEE/RO?

02. O Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE entende o Plano como um planejamento educacional que faz parte das políticas públicas?

03. Como o Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE está atuando para o cumprimento das metas do PEE/RO?

04. Foi implementado especificamente alguma/s ação/es, políticas, projetos e/ou programas para atingir a meta 17 que trata da valorização dos profissionais do Magistério? Se sim, quais?

05. O Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE tem enfrentado dificuldades para efetivação do PEE/RO? Se sim, quais?

06. Qual (s) a posição do Fórum Estadual de Educação de Rondônia-FEE quanto às reivindicações docentes no cumprimento das metas do PEE/RO, principalmente a meta 17?

07. As prioridades, estratégias e metas precisam ser ajustadas em face do contexto?

08. Quais as consequências da Emenda Constitucional 95/2016 para a execução do PEE/RO?

09. Como foi ou está sendo o processo de monitoramento e avaliação do PEE/RO?

10. Tem algo a mais a acrescentar a esta entrevista, especialmente no tocante a Meta 17 do PEE/RO?