



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

LEILA BARBOSA COSTA

**ANÁLISE DA INSERÇÃO DOS EDUCADORES MESTRES NA
DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
MUNICÍPIO DE JOAO PESSOA**

**João Pessoa - PB
2016**

LEILA BARBOSA COSTA

**ANÁLISE DA INSERÇÃO DOS EDUCADORES MESTRES NA
DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
MUNICÍPIO DE JOAO PESSOA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, Campus I, como exigência institucional para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Wilson Honorato Aragão

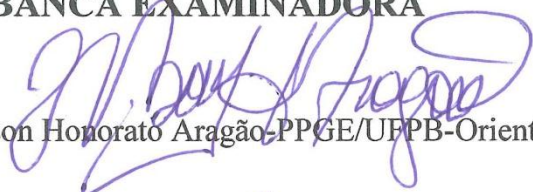
**João Pessoa - PB
2016**

LEILA BARBOSA COSTA

**ANÁLISE DA INSERÇÃO DOS EDUCADORES MESTRES NA
DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO
MUNICÍPIO DE JOAO PESSOA**

Aprovada em 01 de agosto de 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão-PPGE/UFPB-Orientador


Prof. Dr. Carlos Augusto Amorim- PPGE/UFPB

Prof^a. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues-PPGE/UFPB

Prof^a. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz- MPPGAV/UFPB

Prof^a. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias-MPPGAV/UFPB

Prof^a. Dra. Betânia Leite Ramalho-PPGE/UFRN

João Pessoa - PB
2016

“ O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. [...] Reaprender é o mais difícil, aprender é fácil. Reaprender é mudar as estruturas de pensamento. Por isso é uma tarefa muito difícil, necessita de alguns instrumentos de pensamento. ”

Edgar Morin

Dedico a meu irmão Jorge Costa Junior (In memoriam), estudante da rede municipal de João Pessoa, e ao meu avô Joel Honório Valentim (In memoriam) representando a alternância entre a força e a fragilidade da condição e vulnerabilidade humana.

Agradecimentos

Ao Autor da Vida, Ciência e Conhecimento;

À Universidade Federal da Paraíba pela satisfação de estudos em Graduação e Pós-graduação;

Ao Centro de Educação pela oportunidade;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo aprendizado;

À Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais pelo incentivo;

Ao orientador desta pesquisa Professor Doutor Wilson Honorato Aragão pela compreensão;

À turma 32 do doutorado na pessoa da amiga Cinthia Jaqueline Bezerra Galiza;

À banca examinadora desta tese pelas arguições;

À Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Prefeitura Municipal de Bayeux pelos subsídios;

Às Instituições que contribuíram para a construção desta pesquisa;

Ao grupo de pesquisa Formação Docente sob coordenação da Professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues;

À Pedagoga Jeovana Barbosa Coutinho pelo apoio na aplicação do questionário da pesquisa de campo;

Aos educadores mestres que participaram desta pesquisa;

Aos meus pais Jorge e Terezinha pelo exemplo de vida;

Aos amigos familiares e familiares amigos;

A todos e todas que marcaram minha formação acadêmica e humana, meu mais profundo e sincero agradecimento, obrigada!

RESUMO

Este trabalho refere-se a pesquisa qualitativa e social que discute os temas da política educacional, tais como: formação dos profissionais da educação básica; condições de trabalho oferecidas nas escolas públicas; perspectivas da carreira profissional de educadores mestres e qualidade das instituições de educação. A partir dessas dimensões temáticas e da pesquisa desenvolvida na rede pública municipal de João Pessoa, analisamos o contexto das leis vigentes da educação brasileira, relacionando a inserção dos educadores mestres na democratização das políticas educacionais, enquanto perspectiva de transformação política para melhoria na qualidade das instituições públicas de ensino. Nosso principal referencial está fundamentado na teoria da complexidade a partir de Edgar Morin, relacionando a compreensão dos fenômenos históricos, políticos e econômicos que envolvem à educação enquanto instrumento de transformação social. Analisamos os questionários da pesquisa de campo e as comparações contextuais, a partir da análise de conteúdo explicitada por Laurence Bardin, em seguida, enfatizamos as principais ideias da Pedagogia de Paulo Freire que sugerem ressignificação da educação brasileira e local. Na primeira etapa da pesquisa de campo, realizamos um levantamento de informações, na Secretaria de Administração do Município de João Pessoa e na Subgerência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, sobre o número de mestres e doutores que trabalham nas escolas municipais de João Pessoa. Na segunda etapa, visitamos as escolas municipais do Polo I e o espaço onde foi realizada a formação continuada dos profissionais da educação básica do Município de João Pessoa. Como resultado das referidas etapas, 32 educadores mestres se voluntariaram em responder o questionário proposto com 10 questões, sendo nove subjetivas e uma objetiva. A sistematização do texto desta tese está organizada em três capítulos, são eles: a complexidade na pesquisa em políticas educacionais; educação pública, contexto político e desafios atuais; e a compreensão da formação profissional a partir dos educadores mestres da rede municipal de João Pessoa. Como conclusão, apontamos para a contribuição dos educadores mestres na democratização da escola pública a partir da efetiva participação nas decisões institucionais, na construção das políticas educacionais, na aprendizagem mútua e socialização de experiências pedagógicas exitosas, possibilitando assim, as pleiteadas e imprescindíveis mudanças na qualidade social da educação básica.

Palavras-chave: Política Educacional. Educador Mestre. Educação Básica. Qualidade Social. Direito Social.

ABSTRACT

This work refers to qualitative and social research that discusses the themes of educational policy, such as: training of basic education professionals; Working conditions offered in public schools; Perspectives of the professional career of master educators and the quality of educational institutions. Based on these thematic dimensions and the research carried out in the municipal public network of João Pessoa, we analyze the context of the current laws of Brazilian education, relating the insertion of master educators in the democratization of educational policies as a perspective of political transformation to improve the quality of institutions Education. Our main reference is based on the theory of complexity from Edgar Morin, relating the understanding of historical, political and economic phenomena that involve education as an instrument of social transformation. We analyze the field research questionnaires and the contextual comparisons, based on the content analysis made explicit by Laurence Bardin, and then emphasize the main ideas of Paulo Freire's Pedagogy that suggest a re-signification of Brazilian and local education. In the first stage of field research, we conducted a survey of information on the number of masters and doctors working in municipal schools in the Municipality of João Pessoa and the Statistical Assistant of the State Secretariat of Education of Paraíba. João Pessoa. In the second stage, we visited the municipal schools of Polo I and the space where the continuing education of the professionals of the basic education of the Municipality of João Pessoa was carried out. As a result of these steps, 32 teacher educators volunteered to answer the proposed questionnaire with 10 questions, nine of which were subjective and one objective. The systematization of the text of this thesis is organized in three chapters, they are: the complexity in the research in educational policies; Public education, political context and current challenges; And the understanding of the professional formation from the educators masters of the municipal network of João Pessoa. As a conclusion, we point to the contribution of the master educators in the democratization of the public school through the effective participation in institutional decisions, in the construction of educational policies, in the mutual learning and socialization of successful pedagogical experiences, thus enabling the requested and essential changes in the quality Of basic education.

Keywords: Educational Policy. Teacher Educator. Basic education. Social Quality. Social Law.

RESUMEN

Este trabajo se refiere a la investigación social cualitativa y discusión de los temas de la política de educación, tales como la formación de profesionales de la educación básica; condiciones que se ofrecen en las escuelas públicas de trabajo; perspectivas de carrera de los profesores y educadores de calidad de las instituciones educativas. A partir de estas dimensiones temáticas e investigaciones desarrolladas en público João Pessoa, analizamos el contexto de las leyes vigentes de la educación brasileña, relativo a la incorporación de formadores de docentes en la democratización de las políticas educativas, mientras que la perspectiva transformación política para mejorar la calidad de las instituciones la educación pública. Nuestra referencia principal se basa en la teoría de la complejidad de Edgar Morin, que relaciona la comprensión de los fenómenos históricos, políticos y económicos relacionados con la educación como instrumento de transformación social. Analizamos el campo de la investigación y comparaciones cuestionarios de contexto, a partir del análisis de contenido se explica por Laurence Bardin, a continuación, destacamos las ideas principales de la pedagogía de Paulo Freire que sugieren reformulación de la educación y la ubicación de Brasil. En la primera etapa de la investigación de campo, llevado a cabo un estudio de la información, el Departamento de Administración de la ciudad de João Pessoa y Subgerencia de Estadística de la Secretaría de Estado de Paraíba Educación sobre el número de maestros y médicos que trabajan en las escuelas municipales João Pessoa. En la segunda etapa, se visitaron las escuelas locales Polo I y el espacio donde se llevó a cabo la formación continua de la enseñanza primaria en el municipio de profesionales João Pessoa. Como resultado de estos pasos, 32 maestros expertos ofrecieron voluntariamente a contestar el cuestionario con 10 preguntas propuestas, nueve de las subjetiva y objetiva. La sistematización del texto de esta tesis está organizado en tres capítulos, que son: la complejidad de la investigación en las políticas educativas; la educación pública, el contexto político y retos actuales; y la comprensión de la formación profesional de los maestros de maestros municipales João Pessoa. En conclusión, señalamos a la contribución de los maestros educadores en la democratización de la escuela pública de la participación efectiva en las decisiones institucionales en la construcción de políticas de educación, el aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencia en la enseñanza exitosa, permitiendo así que los cambios PLED y fundamentales en la calidad educación básica social.

Palabras clave: política educativa. Educador Maestro. La educación básica. Calidad Social. Derecho Social.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ensino Fundamental: número de escolas públicas por recursos disponíveis no Brasil e Regiões Geográficas.....	75
Tabela 2- Municípios da Paraíba com os 10 maiores custos por aluno em 2014.....	78
Tabela 3- Normatização do quantitativo de alunos por turma nas escolas municipais de João Pessoa.....	79
Tabela 4- Utilização das redes sociais pelos educadores mestres para atualização profissional	85
Tabela 5- Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2012.....	88
Tabela 6- Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2013.....	89
Tabela 7- Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2014.....	89
Tabela 8- Escolas públicas municipais de João Pessoa organizadas em nove polos de acordo com a localização geográfica.....	91
Tabela 9- Formação acadêmica dos educadores da rede municipal de João Pessoa.....	92
Tabela 10- Caracterização da graduação dos educadores mestres participantes da pesquisa.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caminhada dos profissionais da educação da rede pública municipal, em 2015, pelas principais ruas do centro da Cidade de João Pessoa.....	80
Figura 2- Observação do muro externo de escola pública na periferia em Paris-França.....	125
Figura 3- Observação do quadro de avisos no muro externo de escola pública na periferia em Paris-França.....	125
Figura 4- Prédio do Tribunal de Justiça no local onde funcionou a Primeira Escola Normal da Paraíba.....	127
Figura 5- Observação das atribuições dos Conselhos Escolares por Unidade Federativa de acordo com as competências.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED**- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CENPEC**- Centro de Estudos e Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CONEP**- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CECAPRO**- Centro de Capacitação de Professores
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- CONAE**- Conferência Nacional de Educação
- EJA**- Educação de Jovens e Adultos
- FNDE**- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPE**- Fundo de Participação dos Estados
- FPM**-Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEB**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ICMS**- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IPIEXP**- Imposto sobre Produtos Industrializados, Proporcional às Exportações
- ITCMD**- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
- IPVA**- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
- ITR**- Imposto Territorial Rural
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDGPBE**- Indicadores de Desempenho dos Gastos Públicos da Paraíba em Educação
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M**- Mestre
- MEC**- Ministério da Educação e Cultura
- MPPB**- Ministério Público da Paraíba
- OCDE**- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPGE**- Programa de Pós-Graduação em Educação
- PME**- Plano Municipal de Educação
- PMJP**- Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNE- Plano Nacional de Educação

PIB- Produto Interno Bruto

PCCR- Plano de Cargos Carreira e Remuneração

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PNEDH- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDEC- Secretaria da Educação e Cultura do Município de João Pessoa

SEAD- Secretaria de Administração do Município de João Pessoa

SINTEM- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCE- Tribunal de Contas do Estado

USP- Universidade de São Paulo

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

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

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
RESUMEN.....	ix
1 INTRODUÇÃO: O delineamento na construção da pesquisa.....	16
2 A COMPLEXIDADE NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	23
2.1 A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa desenvolvida.....	24
2.2 A compreensão da pesquisa qualitativa a partir da contribuição de autores contemporâneos para a ciência e educação.....	52
2.3 Pesquisa desenvolvida e aproximações teóricas necessárias.....	55
3 EDUCAÇÃO PÚBLICA, CONTEXTO POLÍTICO E DESAFIOS ATUAIS.....	64
3.1 Educação pública, desafios e possibilidades.....	64
3.2 Contexto político regional e local da educação básica.....	75
4 A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS EDUCADORES MESTRES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA.....	84
4.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados.....	92
4.2 Resultado da pesquisa de campo realizada com os educadores mestres.....	95
4.3 Contribuição do educador mestre na democratização da escola pública e a possibilidade da efetiva participação da comunidade na rotina, organização e administração escolar a partir da observação de experiências exitosas.....	124
4.4 Participação política e perspectivas de transformações na educação pública no Brasil e em João Pessoa.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO.....	147

ANEXO A - Distribuição das escolas da rede pública municipal de João Pessoa.....	148
ANEXO B - Página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sobre a qualidade do ensino público.....	154
ANEXO C - Página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	155
ANEXO D - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	156
ANEXO E - Lei Complementar nº 060/2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa.....	158
ANEXO F- Tabela Salarial dos profissionais da educação do Município de João Pessoa, conforme informativo de novembro de 2015 do SINTEM.....	177
ANEXO G - Títulos iniciais da Lei nº 2380 que dispõe sobre o Estatuto dos funcionários do Município de João Pessoa.....	178
ANEXO H - Página de Apoio ao Processo Legislativo da Câmara Municipal de João Pessoa.....	183
ANEXO I - Proposta de Emenda à Lei Orgânica de João Pessoa nº 001/2015.....	184
 APÊNDICES.....	 186
APÊNDICE A - Questionário aplicado na pesquisa de campo.....	187
APÊNDICE B - Informações básicas do projeto de doutorado submetido a Plataforma Brasil conforme critérios de exigência do Comitê de Ética e Pesquisa.....	190
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	199
APÊNDICE D - Situação das escolas em João Pessoa quanto ao número de biblioteca.....	200

1 INTRODUÇÃO: O delineamento na construção da pesquisa

Esta produção acadêmica apresenta o resultado da pesquisa no doutorado, com as reflexões e questionamentos resultantes das leituras sobre a política educacional brasileira; a participação em eventos científicos e reuniões na área da educação; as disciplinas cursadas ao longo da graduação e pós-graduação, como também a prática profissional nas escolas públicas do Município de João Pessoa, Capital do Estado da Paraíba.

Para iniciar a compreensão desta temática caracterizaremos, geograficamente, o Município de João Pessoa que possui uma área de 211,48 km². É a terceira cidade construída mais antiga do Brasil, com 431 anos. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Município de João Pessoa possui 723.515 mil habitantes e densidade demográfica de 3.421,3 hab/km², pertence ao Estado da Paraíba cuja estimativa da população é de 3.766.528 milhões de habitantes, densidade demográfica de 66,70 hab/km² e formado por 223 municípios. Conforme o Censo do IBGE, sobre o ensino e a rede escolar, realizado em 2015, são 5.121 docentes no Ensino Fundamental no Município de João Pessoa.

De acordo com o Censo do IBGE (2010), na Paraíba 649.265 pessoas estão no Ensino Fundamental, sendo a maioria, ou seja, 552.354 na rede pública e 96.911 na rede privada. Na Educação de Jovens e Adultos são 38.384, sendo a maioria na rede pública, ou seja, 36.037 e 2.347 na rede privada. Ainda conforme o Censo citado, havia 3.381 pessoas que frequentavam mestrado, sendo a maioria, ou seja, 2.625 em universidades públicas e 756 em universidades privadas. Declararam frequentar doutorado 1524 pessoas, sendo 1235 em universidades públicas e 289 em universidades privadas.

A partir da nossa prática é verificável em nosso país e, em outros semelhantes à situação econômica emergente, que se incorpora ao pensamento social, de forma acentuada, uma ideia estabelecida que o educador mestre ou doutor não permaneça na carreira da educação básica, após seus diligentes anos de estudo em curso de pós-graduação, notadamente, mestrado e doutorado. Este tema é relevante estudar, principalmente, no âmbito das políticas educacionais a fim de envolvermos a formação cidadã e, também, reflexiva dos educadores mestres com a questão da transformação da educação brasileira na busca por qualidade social.

Gatti (2011) em pesquisa publicada no livro “Políticas docentes no Brasil um estado da arte” traz a discussão sobre a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica e também o delineamento do sistema nacional de educação, como elementos importantes das políticas do país, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade na educação brasileira.

Destacamos como pressuposto geral que os processos que envolvem a formação, a prática e a permanência de mestres na educação básica, em nossas escolas brasileiras, estão, direta e indiretamente, relacionados aos modelos históricos sedimentados, aos contextos sociais, políticos e organizacionais e, numa dimensão específica, as contradições dos sistemas de universidade e, sobretudo, de escola.

No Brasil o tímido incentivo estatal para que os profissionais da educação tenham uma formação prática, crítica e reflexiva equivalente às exigências sociais e às demandas de seu ofício ainda é um fenômeno a ser estudado. Os educadores mestres em processo de formação permanente, vivenciam o dilema entre a formação teórica acadêmica e sua prática profissional, tencionado com a contradição do discurso dos programas governamentais e as reais condições de trabalho oferecidas pelo poder público. Os educadores mestres contribuem na educação básica com a principal questão que envolve o ato de ensinar e aprender, isto é, a característica marcante em atuar como um constante pesquisador, independente do período histórico, nível de ensino, vínculo ou instituição. Essa característica de proximidade com a pesquisa o faz ser reconhecido como um profissional capaz de articular as transformações sociais e, na adjetivação a educador, ser mestre na liderança pela busca do conhecimento na perspectiva de aprendizagem mútua.

É relevante repensar a ampliação da formação acadêmica dos profissionais da educação, uma vez que os estudos recentes das políticas educacionais mostram que a maioria desses profissionais possuem graduação. Professores e gestores com pós-graduação tendem a provocar resultados satisfatórios para romper com a imagem de fracasso constituída na sociedade, a respeito da educação pública no Brasil e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos. A iniciativa, como Política de Estado, em investir no nível de escolaridade dos profissionais da educação básica, somadas a possibilidade de qualidade da escola pública e as mudanças nas condições de trabalho, pode assegurar a permanência destes nas unidades de ensino ou em função pedagógica institucional. Isso significa uma mudança política estrutural a partir da devolução desse investimento à sociedade, por meio da atuação reconhecida, desses profissionais nas comunidades onde as instituições escolares estão inseridas e, por vezes, comunidades em que alguns desses profissionais emergiram.

Podemos dizer que caminhamos diante de dois processos de transformação com relação à carreira do educador mestre na educação básica. O primeiro processo está em o educador pós-graduado permanecer, atrativamente, na educação básica e não ser impulsionado a direcionar sua carreira em direção à educação superior ou outras áreas profissionais. O segundo processo consiste na saída do educador mestre da educação básica municipal ou estadual, após conclusão

de mestrado ou doutorado, sobretudo, devido as condições de trabalho oferecidas pelo poder público nas instituições escolares.

Realizamos a análise do projeto de tese em constante diálogo com as leituras proporcionadas nas disciplinas cursadas no doutoramento, tais como: Pesquisa Social; Teoria da Educação; Pesquisa em Políticas Educacionais; Seminários em Políticas Educacionais; Prática de Pesquisa em Políticas Educacionais; Diversidade, Exclusão e Inclusão Social; Educação Popular e Pesquisa-ação; Educação em Direitos Humanos e Pedagogias Paulo Freire.

As leituras aprofundadas das principais obras de Paulo Freire, constituíram em constantes diálogos na compreensão dos sujeitos da pesquisa, na precedência da leitura de mundo e “dialogação” em que a educação esteja fundamentada com fins para decisão, responsabilidade social, política e democratização. Defendemos a educação nos princípios de Freire (1994) que possibilitem aos educandos, educadores, cientistas e representantes políticos educacionais uma postura de reflexão sobre seu tempo e espaço, resultando em firme inserção enquanto sujeitos na história, sendo um ser de relações e não somente de contatos, em que se manifeste a pluralidade na própria singularidade, na presença da criticidade, integração e possibilidade de intervenção.

A contribuição de autores contemporâneos como Edgar Morin sobre a teoria do pensamento complexo nos auxiliaram a pensar a sociedade contemporânea e sua relação de complexidade com a educação pública diante dos desafios históricos e políticos a serem ainda superados na melhoria do ensino público brasileiro.

São muitas as concepções de educação que conflitam na academia, nos aproximamos filosoficamente da conceituação de Melo Neto (2013) ao explicar que a “educação é um fenômeno para a criação. Daí ter significado a concepção de Freire de uma educação que promova a liberdade das pessoas, uma educação como prática para a liberdade, superadora da alienação no próprio interior escolar.” (p.37).

Pensadores clássicos e contemporâneos cujas leituras são muito referenciadas nos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente das áreas de ciências sociais, trazem sua contribuição na construção de nossa reflexão sobre a relação intrínseca entre educação, política e conhecimento.

A argumentação de Gramsci (1978) direcionou nossa reflexão sobre o intelectual e a organização da cultura como também ao papel da educação na compreensão desse intelectual e da formação integral do sujeito, de forma a movimentar e possibilitar uma provocante inquietação política.

O pensamento de Boaventura (2004) nos mostrou que a relação com outros saberes se faz necessário para o século XXI em enfrentamento à hierarquização do conhecimento. Também o autor defende o princípio a ser firmado entre o compromisso da universidade descentralizada com a escola pública e aponta que a direção da reforma da universidade é a direção que tende a reforma do Estado.

No panorama da educação mundial, o relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos” nos forneceu, de forma geral, informações da situação e condição do ensino em diferentes países. A partir dessa publicação, permeamos nossa compreensão sobre a educação básica, em escala internacional, para que no aprofundamento da relação entre os fatores externos que influenciam a educação nacional e local, nos posicionássemos observando os dados estatísticos resultantes de um panorama amplo e de caracterização geral.

No atual cenário político da educação brasileira, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Federal nº 13.005/2014 que estabeleceu em seu texto 20 metas e 254 estratégias, cujo maior desafio está na atribuição em articular o sistema nacional de educação. O Art. 7 do PNE preconiza a criação de instância permanente para cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A lei nº 13.005/2014 traz importantes instrumentos para viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE. Assim, o art. 5º define as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e pelas avaliações periódicas da execução do PNE: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. (PNE 2014-2024, p. 23).

Para análise do PNE relacionando a proposta de tese, destacaremos o eixo temático sobre a formação e valorização dos profissionais da educação como iniciativa de relevância na transição política da própria educação brasileira, possibilidade de identificar, analisar e ressignificar as questões que envolvem os profissionais da educação básica.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece o Plano Nacional de Educação, objetivando, entre outros temas significativos, a qualidade do ensino.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do país. (Art. 214/1988)

O Senado Federal propôs, em discussão na política brasileira desde 2012, a federalização da educação básica no mesmo momento em que o Plano Nacional de Educação foi viabilizado no país. Por analogia, podemos sugerir que a tentativa do legislativo é enxergar uma luz, que seria a solução, no fim de um túnel, ou seja, a educação escurecida por sucessivas vezes, diante das promessas políticas, historicamente, não cumpridas pelo executivo, que mais se configuraram como dúvidas do que dívidas sociais e coletivas. Essas dúvidas crônicas podem ser transformadas em dívidas audaciosas de um país que não superou seus entraves políticos e caminha, repetindo os fatores que acentuam suas desigualdades sociais e regionais, em tentativas paliativas como que costurando remendo novo em tecido velho e sem força. Pensar e comparar esse tecido velho com o sistema político educacional brasileiro, direciona nossa reflexão em ansiar por um novo sistema para a educação cuja estrutura apresente fios mais resistentes, mais articulados, costuras mais firmes e linhas mais amplas. A partir dessa perspectiva, discutiremos a federalização da educação básica não como uma proposta de um pensamento político, mas como um outro possível caminho para uma revolução na educação brasileira ou um tratamento de impacto em enfrentamento as desigualdades sociais, regionais e profissionais que em sua raiz está o sistema político educacional brasileiro e a desigualdade de escola como que escolas dos intelectuais e a escola da massa social.

Diante da macroestrutura da organização administrativa que envolve o sistema educacional brasileiro, tais como, órgãos de fiscalização e controle, secretarias municipais e estaduais e as instituições de ensino, a proposta de federalização da educação básica estaria fundamentada de forma gradual, conforme investimento público da união e aumento proporcional dos 10% do Produto Interno Bruto para a educação. Precisamos considerar que se cumprida a normatização do Plano Nacional de Educação sobre a devida participação e articulação dos entes federados em compartilhar a responsabilidade da educação pública entre união, estados e municípios, a proposta legislativa da federalização poderia ser reeditada, visto que a prevista garantia legal dos recursos públicos seria assegurada para a educação enquanto área social estratégica.

Para os defensores da federalização da educação básica a carreira docente precisa ser valorizada e a saída dos professores pós-graduados não seja provocada pela repulsão do sistema

político educacional brasileiro, diante das condições de trabalho atuais oferecidas pelas gestões estaduais e municipais que resultam em descontentamento, divulgado e declarado, como forma constante de reivindicação da aflição profissional vivenciada.

Defendemos uma constante relação entre saber acadêmico e escolar, respectivamente, universidades e escolas públicas, bem como uma aproximação horizontalizada do conhecimento e não imposição deste, muitas vezes produzido por teóricos ou representantes de governo que ditam como a escola deve ser, pelo que lhes confere a fatia do conhecimento acadêmico aplaudido, sugestivamente, pela hierarquização da dita ciência. A educação básica pode se estabelecer como prioridade política do país, por meio da representação fortalecida dos diferentes órgãos colegiados e instâncias que atuam em defesa da qualidade da educação pública.

A construção dessa reflexão tem como objetivo central analisar os fatores que provocam a não permanência dos educadores mestres na educação básica a partir das configurações de democratização das políticas educacionais. Como estudo de caso partiremos da análise dos profissionais da educação da rede municipal de João Pessoa com o título de mestrado. Os objetivos específicos compreendem identificar, analisar e ressignificar as principais apreensões em torno da formação acadêmica dos profissionais da escola pública; apresentar propostas exitosas para a educação básica a partir da inserção do educador mestre nos espaços de decisão; como também discutir a problemática das escolas públicas, considerando a perspectiva das políticas educacionais.

O motivo do envolvimento inicial com o tema da educação básica ocorreu na ocasião em que realizamos as leituras de filosofia e sociologia da educação, ainda estudante do Projeto Logos II, curso magistério na modalidade normal oferecido pelo Estado da Paraíba até o final da década de 1990. Após ingresso no curso de pedagogia desenvolvemos, na ocasião da disciplina cursada metodologia e elaboração de trabalho científico, monografia intitulada *Profissão professor: prazer ou tortura?* Partindo dessa reflexão, como também da nossa atuação nas escolas de educação básica na Cidade de João Pessoa, ao longo de dez anos, retomamos a necessidade de contribuir com a reflexão sobre a melhoria das condições de trabalho e a busca pela qualidade social da educação por meio das políticas educacionais vigentes no país. Ao concluir mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, após segunda graduação e vivenciar, com dedicação exclusiva, os desafios do trabalho docente na escola pública ressurgiu a motivação em retomar os estudos sobre a profissão exercida desde a conclusão do ensino médio regular e do magistério na modalidade normal. A atuação na educação básica e vivência com as dificuldades na escola pública nos direcionaram ao

doutorado a fim de tentar compreender o porquê as condições de trabalho eram a causa principal da insatisfação dos educadores mestres, provocando dificuldades na saúde a ponto de colocar em risco a convicção pela sonhada ou socialmente ensinada profissão de ser professora. Profissão esta que se apresentava como brincadeira preferida da infância de muitas colegas educadoras, por estar associada a figura predominante da mulher, principalmente no formato tradicional que a sociedade brasileira estava fundamentada nos séculos anteriores.

A prática profissional nas escolas da rede municipal de João Pessoa e na Escola Normal na Modalidade Pedagógica no Município de Bayeux, após a conclusão das graduações em Pedagogia e Geografia nos possibilitou, ao longo de oito anos, experiências na rede pública de ensino que foram significativas vivências para construção dessa pesquisa. Na rede pública municipal de João Pessoa atuamos, no ano de 2008, como formadora no Centro de Capacitação de Professores na área da Geografia; a partir do ano de 2009, atuamos com a formação em Pedagogia, trabalhando como professora da Educação Básica I no Bairro de Gramame, em virtude de aprovação no concurso público; solicitamos transferência para a Escola Ana Cristina Rolim Machado, escola que Jorge Costa Júnior estudou durante o Ensino Fundamental I e II, no Bairro Jardim Cidade Universitária; após licença de saúde de dois meses e a conclusão do mestrado no ano de 2010, trabalhamos como professora e orientadora educacional na Escola Municipal Padre Pedro Serrão, localizada no Bairro do Cristo; após a licença de estudos para o doutorado retornamos para a rede municipal de João Pessoa, onde exercemos a função de professora na Educação de Jovens e Adultos, no Bairro das Indústrias, alfabetizando uma turma do Ciclo I, formada por alunos da comunidade Vieira Diniz, na sua maioria idosos. A partir de dezembro de 2015, por aprovação institucional do Prefeito Constitucional Luciano Cartaxo Pires de Sá, passamos a trabalhar na Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público da Paraíba, exercendo a função específica de assessora técnica pedagógica em virtude da Graduação em Pedagogia e do currículo acadêmico como concluinte do doutorado em Políticas Educacionais.

Somaram passos mais profundos que definiram a construção dessa reflexão em tese: o estudo das referências selecionadas sobre a temática em discussão; a experiência enquanto profissional da educação na rede municipal de João Pessoa; o estágio docência na disciplina política educacional, com o orientador dessa pesquisa o professor doutor Wilson Honorato Aragão; como também a participação no Grupo de Estudo Formação Docente, sob coordenação da professora doutora Janine Marta Coelho Rodrigues. As trocas entre os diferentes tipos de conhecimento sobre a escola pública como também os debates sociais em torno da

profissionalização docente nos forneceram um conjunto de elementos direcionadores à análise referencial e a própria articulação entre as experiências vivenciadas e o amplo campo teórico.

Compreendemos que grupos de estudo temáticos, círculos de cultura, associação de mestres ou grupos atuais favorecidos pela facilidade tecnológica, são propostas de diálogo, que fortalecem a profissionalização. Assim como nos explica Paulo Freire (1998), precisamos encontrar na esperança, não na esperança ingênua, e sim na esperança que se faz na luta pela identificação, motivada pela indignação, que proporciona integração, transformação, superação e é mediada pela ação e constante reflexão.

Paulo Freire na ocasião em que foi questionado, a respeito da formação e aperfeiçoamento para o magistério, por um grupo de jovens pretendentes a carreira docente, em sua maioria mulheres, no Programa Matéria Prima, exibido pela TV cultura em 1989, respondeu que “A formação de educadores deveria ser uma das preocupações centrais da administração pública, mas há entre nós um tal desrespeito com a pessoa, a figura e a tarefa do educador e educadora que a formação é relegada a um plano inferior.” Freire (1989) continuou o debate em rede nacional defendendo, com convicção, a formação permanente dos educadores e educadoras brasileiras. Assim, suas obras e seu fazer educação inspiraram as futuras gerações a buscar por essa formação contínua a fim de contribuir com os desafios presentes na busca por uma nova educação.

É imprescindível a procura por uma formação acadêmica que direcione os profissionais da educação básica para o esclarecimento político, entretanto, esta condição pode vir a ser suplantada diante da rotina exaustiva com a jornada de trabalho imperiosa na busca pela garantia da dignidade social e sobrevivência econômica. Alguns dos sujeitos participantes da pesquisa de campo que desenvolvemos sobre a formação acadêmica e política dos profissionais da educação com mestrado da rede municipal de João Pessoa, declararam não ter envolvimento com a construção das políticas educacionais locais. Esta situação é preocupante, podendo comprometer, diretamente, a formação política e a melhoria das condições de trabalho desses profissionais, visto que essa formação deve ser, sobretudo, crítico-reflexiva, possibilitando a inserção intelectual e política dos educadores mestres enquanto sujeitos históricos co-participantes do espaço das decisões educacionais. Portanto, a Prefeitura Municipal de João Pessoa e os órgãos de representatividade de poder precisam proporcionar mecanismos que possibilitem a participação dos educadores mestres, observando a eficácia das políticas educacionais e formulando novos caminhos de diálogo.

2 A COMPLEXIDADE NA PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No que se refere a metodologia de nosso trabalho delinea os princípios da pesquisa qualitativa. Para compreensão e síntese das informações emitidas pelos sujeitos participantes, adotamos como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Aprofundamos nossa compreensão de pesquisa *stricto sensu* a partir da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin.

2.1 A compreensão da pesquisa qualitativa a partir da contribuição de autores contemporâneos para a ciência e educação

Oliveira (2007) explica em seu livro “como fazer pesquisa qualitativa” que a definição dos instrumentos de pesquisa deve está adequada aos objetivos, as hipóteses levantadas e sintonizadas com o marco teórico. Sobre observação participante a autora escreve:

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações. (2007, p.81).

Somados a observação participante os recursos tecnológicos foram de um significado muito profícuo no acompanhamento e análise das decisões políticas concernentes à educação, como por exemplo, veículos de informação da transmissão das audiências do senado federal, câmaras legislativas, blogs e páginas de representantes políticos. Esses recursos, pela velocidade e tempo em que os fatos ocorrem, nos proporcionaram uma leitura atualizada e contextualizada da construção das políticas educacionais do país bem como da relação com a temática em estudo e o diálogo com as referências utilizadas.

Ao discutirmos sobre o trabalho do educador mestre, seja mestre em suas práticas ou mestre com título de mestrado precisamos contextualizar profissionalização, para isso buscamos argumentações na teoria do pensamento complexo de Edgar Morin; como também na Pedagogia de Paulo Freire, a fim de tecer os fios condutores que possibilitem sintonia da nossa reflexão com a vivência na educação básica municipal entre 2009 e 2015.

Existem muitos fenômenos que envolvem o pensamento social e o fazer político que se manifestam na percepção da sociedade em geral com relação as instituições escolares e a formação de sua equipe de profissionais. É com base nessa argumentação, que discutiremos a escola pública, como um espaço social e de reflexo das políticas educacionais, além de ser um espaço em construção e, principalmente, um espaço de produção de saberes. Entretanto, essa última definição que pressupõe uma ideia de autonomia para as instituições escolares, não tem sido viabilizada em sua prática, pois a perspectiva conteudista, ou seja, prática equivocada do conhecimento empacotado, semelhante à educação bancária que nos alertou Paulo Freire (2013), ainda continua encravada no pensamento atuante e “fluente” da sociedade, das formas de gestão inviabilizando a qualidade e excelência da educação no Brasil. Os fenômenos políticos e sociais que envolvem a educação precisam ser identificados, analisados e reconstruídos a partir de novas perspectivas de compreensão e transformação, sobretudo a partir do pensamento complexo.

Para Edgar Morin (2007) o desafio da complexidade do mundo contemporâneo é um problema-chave do pensamento e da ação política. Diante disso, a sociedade do conhecimento exigirá um novo perfil de intelectuais, capaz de articular a diversidade e a unidade. Nessa compreensão, enfatiza a necessidade das reformas, inclusive da universidade, dada sua função e missão. Argumenta que essa missão é transecular e conservadora, porém essa conservação pode ser essencial assim como estéril, se for dogmática, fixa e rígida. Enfatiza, ainda, que nossa formação escolar e universitária nos ensina a separar o objeto do seu contexto e isso reforça a fragmentação na forma de pensar. Essa formação elimina o que representa desordem e contradição. Sobre contradição explica Aragão (2007), “Portanto, a contradição é destruidora, mas ao mesmo tempo criadora, pois os contrários em luta e movimento, buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na reconstrução dar-se uma nova unidade de nível superior. Portanto, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.” (p. 75).

Ao trazer à discussão os setores não complexos do conhecimento, Edgar Morin explica que esses setores obedecem à lógica determinista, quantitativa, mecanicista, formalista que oculta e ignora o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. Essa configuração do pensar implica em grandes perdas, por exemplo, a separação entre a cultura humanista e a cultura científica, compartimentada em disciplinas. Diz que o ensino parcelado atrofia a atitude de contextualizar e globalizar. Na tentativa de resolver a problemática em torno da fragmentação do conhecimento, Morin propõe a reforma de pensamento e aponta a transdisciplinaridade como solução, entretanto a compara a ONU que não conseguiu cumprir com a missão de unidade na

diversidade. Salienta que o complexo requer um pensamento capaz de captar relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades simultaneamente solidárias e conflitivas, exemplo a democracia que se nutre de antagonismos e os regula.

O autor propõe para a reforma da universidade uma ligação de circularidade que compreende reproblemática dos princípios do conhecimento, problematização das soluções, pensamento complexo e transdisciplinaridade. Morin explica que a racionalidade e o cientificismo começaram a ser redefinidos e complexificados a partir dos trabalhos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton e Lakatos. Edgar Morin tenciona que a reforma do pensamento tem uma necessidade social-chave, formar cidadãos para enfrentar os problemas de seu tempo.

Para Milton Santos (2012) em sua célebre reflexão por uma outra globalização, explica que vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido. Nesse contexto, afirma que devemos considerar três mundos em um só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo, a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é, a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser, a globalização como possibilidade.

Thomas Kuhn ao escrever sobre natureza e necessidade das revoluções científicas explica as grandes e essenciais diferenças que separam desenvolvimento político do científico relacionando ao paralelismo das revoluções.

A esta altura um dos aspectos do paralelismo já deve ser visível. As revoluções políticas iniciam-se com um sentimento crescente, com frequência restrito a um segmento da comunidade política, de que as instituições deixaram de responder adequadamente aos problemas postos por um meio que ajudaram em parte a criar. De forma muito semelhante, as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. Tanto no desenvolvimento político como no científico, o sentimento de funcionalismo defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução. (1983, p. 126).

Boaventura (1987) ao tratar do paradigma emergente se aproxima da discussão trazida por Thomas Kuhn na citação anterior. Explica:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. (1987, p.40).

Ao discutir a articulação dos saberes e os desafios para o terceiro milênio, Morin sustenta que a reforma do pensamento passou por três processos históricos. O primeiro com a emergência das ciências, segundo recuo de concepções reducionistas e terceiro o progresso na tomada de consciência das realidades complexas. Esse processo que reconhece as realidades complexas nos remete a compreensão da educação no âmbito das políticas nacionais, diante exigências das organizações internacionais, como também dos desafios a serem superados enquanto seres humanos, profissionais e educadores mestres.

Morin (2007) tece críticas a interdisciplinaridade, e observa que cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial e, desse modo, confirmar suas fronteiras ao invés de desmoroná-las. Morin cita a questão trazida por Karl Marx: “Quem educará os educadores?” O autor defende que os educadores se auto-eduquem, escutando as necessidades que o século exige.

Ainda refletindo sobre interdisciplinaridade Morin (2007) explica a organização disciplinar instituída no século XIX, com a formação das universidades, e desenvolvida no século XX com o progresso da ciência. Para esse autor o estudo da disciplinaridade, da organização da ciência em disciplinas, é decorrente da sociologia das ciências, da sociologia do conhecimento, de uma reflexão interna de cada disciplina e, também, de um conhecimento externo. Enfatiza que a fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação as outras e aos problemas que as ultrapassam. Ele faz referência a polidisciplinaridade como uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto comum. Mas aponta para transdisciplinaridade que se caracteriza por esquemas cognitivos capaz de atravessar as disciplinas. O autor de “Educação e complexidade” considera que interdisciplinaridade, polidisciplinaridade e transdisciplinaridade são redes complexas que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências. Propõe também o conceito metadisciplinar, explicando que significa ultrapassar e conservar.

Dessa forma, entende que o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que os organizam. E explica que a ciência não se limita apenas a crescer, mas em transformar-se, na compreensão de que as teorias científicas sejam coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições sócio-culturais do conhecimento. Defende que o paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante, sendo necessário um paradigma de complexidade que não reduza a realidade às unidades elementares e às leis gerais.

Para o autor a complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza, sendo preciso religar o separado. Morin compara o conhecimento a uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. O autor apresenta três princípios da religação: O circuito recursivo ou autoprodutivo, a dialógica e o hologramático. A aprendizagem do pensamento complexo contém a diversidade e permite compreendê-la, para isso o autor propõe os sete saberes, sistematizados como conhecimento, conhecimento pertinente, condição humana, compreensão humana, incerteza, era planetária e antropológica.

Vamos fazer alguns destaques das considerações do autor sobre os saberes que não foram diretamente conceituados. Morin explica que o conhecimento comporta riscos de erros e ilusões e tenta mostrar quais são suas raízes e causas. Para Morin o conhecimento pertinente é aquele em que a contextualização o torna possível. Sobre a condição humana explica que a vida é uma alternância de prosa e poesia. Também argumenta que o homem não é apenas homo economicus, mas também homo mythologicus, sendo essa a concepção complexa do ser humano. Na compreensão humanística o ser humano não é apenas objeto, mas também sujeito. Ainda semeia profundamente, na proposta do pensamento complexo, que para compreender o outro é preciso compreender a si mesmo, pois devemos reaprender a pensar. O autor caracteriza a era planetária como a multiplicação das comunicações e a expansão do mercado mundial sob a égide do neoliberalismo. Já a antropológica conclui que é a ética necessária em escala humana. A leitura desse tema nos convida ao desafio da complexidade, pois propõe um novo paradigma que supere o dualismo e as dicotomias a fim de alcançarmos a transformação de pensamento, da ciência e da educação.

Gatti (2011) no que se refere à formação de professores da educação básica, defende uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Argumenta a autora que esta formação deve ser planejada com base na função social da educação.

A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. É preciso integrar essa formação em institutos articulados e voltados a esse objetivo precípuo, com uma dinâmica curricular mais proativa. A formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre os professores e leva os futuros professores em sua formação a afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas da educação básica, leva não só as

entidades profissionais, como até as científicas, a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países, inclusive no Brasil, em experiências a que gestões governamentais puseram fim. A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (2011, p.134).

Acreditamos que a complexidade e os seus desafios não são específicos de um determinado período histórico, eles são postos em qualquer época, embora visualizados e processados a partir da transformação da ciência, da sociedade e do sujeito.

Florestan Fernandes (1966) em seu livro “Educação e sociedade no Brasil” ao escrever sobre mudança social e educação escolarizada, argumenta que existe uma relação de dependência com as funções sociais atribuídas às instituições escolares que compreende como pensamento ilustrado, pelo aspecto ilusório ao sugerir que a participação dos sistemas escolares foi definitiva para o avanço da civilização moderna. O autor aponta que algumas mudanças sociais ocorreram à revelia ou contra as concepções dominantes na educação formal.

As relações entre a educação escolarizada e a mudança social dependem das funções sociais construtivas atribuídas às instituições escolares no meio social circundante. Enquanto se pensou que a escola constituía o fator por excelência do “progresso do gênero humano”, supunha-se que a mudança social representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência através da educação formal. A crítica do pensamento ilustrado mostrou o quanto havia de ilusório nesse esquema: boa parte dos avanços da civilização moderna, porventura os mais importantes, ocorreu independentemente da contribuição dos sistemas escolares, às vezes sem encontrar sua colaboração, outras vezes mesmo à revelia ou contra as concepções neles dominantes. Chegou-se assim à noção de que as instituições escolares acompanham o desenvolvimento das demais instituições com algum “atraso cultural” e que o aperfeiçoamento das escolas respondia ao aparecimento de novas condições psico-sociais e sócio-culturais, produzidas pela mudança prévia da ordem social. (1966, p.84).

Florestan explica ainda que a educação escolarizada pode ser compreendida ou como produto, requisito ou fator específico da mudança social. Nessa compreensão, as instituições escolares perpassam as funções sociais conservativas e as funções escolares inovadoras, despertando nos sujeitos à disposição a agir de modo crítico, explorando, de forma profunda, a plasticidade das instituições.

(...) O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como focos de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideias de vida. Essa correlação é particularmente forte e generalizada na moderna sociedade tecnológica, urbanizada e industrial, na qual o padrão de integração da ordem social requer, simultaneamente, preservação de certas técnicas sociais e invenção de outras, ajustadas às novas exigências das condições variáveis do meio. As instituições escolares precisam concorrer, ao mesmo tempo, para preencher dinamicamente funções sociais conservativas e funções sociais inovadoras, para preparar a percepção, a inteligência criadora e a capacidade de ação do homem para um universo social que requer um complexo horizonte cultural, em que a racionalização crescente da imaginação, do pensamento e do comportamento tende a governar as escolhas que decidem sobre a conservação ou a substituição de elementos da herança social. Contudo, as análises feitas demonstram que as instituições escolares precisam estar aptas a permitir um uso “ótimo” sem precedentes dos recursos educacionais, para despertar no homem a disposição a agir de modo crítico, explorando a fundo a plasticidade das instituições e seu próprio espírito inventivo no sentido de estender, constantemente, as fronteiras do controle ativo sobre as forças naturais, psico-sociais e sócio-culturais do ambiente. (1966, p.86).

Paulo Freire (1994) em educação como prática da liberdade ao falar sobre a sociedade brasileira em transição diz que é preciso nossa imersão no tempo para que nos libertemos da unidimensionalidade, criando, recriando, integrando-nos as condições do contexto, numa compreensão de não sermos meros espectadores da realidade, mas sim modificadores. Freire explica diferenciando a transição da mudança “E se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. ” (p.54). Esclarece que o tempo de trânsito implica na marcha acelerada na busca da sociedade por novos temas e tarefas “Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época”. (p.54). Além da contribuição na educação libertadora como militante na formação política dos invisíveis socialmente, a fim de possibilitar a integração desses no contexto das mudanças e transição, Paulo Freire é um educador brasileiro que dialoga, em constante reflexão, a partir da prática social, com várias áreas do conhecimento, destacamos educação, geografia, psicologia social e direito.

Apesar dos entraves e contradições sociais, a história testemunhou indivíduos que representavam o novo e propostas consideradas avançadas à frente de seu tempo, demonstrando a articulação com o pensamento complexo. Isso nos encoraja a romper com os paradigmas de

redução-disjunção e numa relação reflexão-prática articular as configurações do pensamento complexo como cidadãos, intelectuais, educadores e, sobretudo, como ser humano que somos.

A partir das reflexões dos autores citados, discutiremos a imagem socialmente construída que a escola pública, sobretudo de educação básica, não pode ser inovadora, contextualizada e transdisciplinar. Ideias que se manifestam nos posicionamentos de burocratas ligados a política na sua forma apenas partidária, como também da sociedade em geral influenciada pelas redes midiáticas da atual sociedade com forte apelo pela imagem e espetáculo. Então façamos consultas e lancemos a questão: Onde estudam os filhos dos funcionários públicos, dos que ocupam cargos políticos, dos críticos, dos jornalistas e mesmo dos professores? Quem tenciona por mudanças será sempre o contingente de profissionais que compõe ou pesquisa a educação? Estes poderão ser vistos como aqueles que, em primeira análise, se preocupam apenas com o bolso ou aumento de remuneração?

Grupos sociais ou dito intelectuais montarão seus discursos, sem aprofundamento de causa ou vivências consistentes, pois não compõem o público de alunos ou pais de alunos da escola pública. Por que a dita melhor fase da escola pública se confunde com o período que a elite social e política estava presente nela?

Não podemos compreender a escola de forma reducionista sem considerar o processo histórico e as articulações políticas, que explicam as ações do governo brasileiro ao expandir programas de escolarização básica a fim de atender à necessidade capitalista da crescente indústria por mão de obra qualificada.

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (WAJSKOP, 2009, p.11).

A escolarização no Brasil foi durante séculos privilégio das elites, e o mais agravante era o fato de que o aumento do número de escolas, ou simplesmente o número de estabelecimentos escolares existentes, não acompanhava o crescimento populacional.

Ao discutir a formação de professores no Brasil, seja inicial ou continuada, temos que considerar o fato de que em fins dos anos 1970 e início de 1980, começa o processo de expansão da escolarização básica no país, notadamente da escola pública, que demanda grande quantidade de profissionais para esse segmento da educação. (WAJSKOP, 2009).

Na lógica dominadora do capitalismo industrial, compreendemos essa formação apressada, acelerada, abreviada e aligeirada que receberam os professores da educação básica para preencher os novos postos de trabalho, oferecidos pelo governo brasileiro, nas escolas públicas que se expandiam no país, porém o caráter emergencial de tais ações implicou, tradicionalmente, em prejuízo qualitativo do ensino no Brasil. “No sistema capitalista, portanto, a força de trabalho humana é uma mercadoria. E como todas as coisas tornam-se mercadorias ao serem trocadas por produtos de igual valor, a força de trabalho torna-se também mercadoria ao ser trocada por dinheiro. ” (CATANI, 1988, p.35).

Para Melo Neto (2013) em seu texto *shopping center educacional* “a educação é vista como uma mercadoria qualquer nesta sociedade mercantil, vendável ao preço das condições do comprador. ” (p. 41). O autor continua sua argumentação:

A educação tem sido vendida e comprada pelos mais variados preços, em atendimento às demandas de mercado. Aqueles com maior poder aquisitivo podem demandar exigências várias como: escolas com condicionadores de ar em salas de aulas; limpeza rigorosa em todo seu interior; arquitetura escolar dê prazer à primeira vista; condições de aula em computadores ou utilizações dos atuais tablets ou congêneres; exigência de aquisição de um conjunto de livros vendidos pela própria escola, mesmo que não sejam livrarias; professores e professoras sempre jovens e com estética agradável, sendo preferencialmente brancos, com baixa oferta de discussão propedêutica e muito menos com uma orientação pedagógica. Além do mais, sem promover qualquer tipo de explicitação aos pais e mães dos valores humanos que veiculam. Ora, a prática da escola precisa ser também conhecida. A educação se expõe no mostruário para ser comprada e vendida no shopping center das mercadorias em geral. No reino do capital, a educação se torna uma mera mercadoria. Já aqueles de menor poder aquisitivo ficam sem opção. (2013, p.42).

Desse processo complementar e o que dele resulta advêm os principais problemas da educação no país, tendo em vista a valorização das escolas privadas por parte da sociedade em detrimento da defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social. Imerso no conflito entre educação privada versus educação pública estão os pesquisadores da área que desdobram especial atenção ao significado das articulações entre ensino-aprendizagem, relacionando a transformação do sistema de ensino.

Faz parte da opinião pública ou do senso comum considerar como ilusionistas, românticos, sem maturidade ou conhecimento da “realidade” aos que tem esperanças, persistem, lutam e brigam por um mínimo de melhorias na escola pública, sobretudo, na sala de aula, ápice das dificuldades e desafios da educação do país. É mais fácil repetir do que inovar, fazer o velho do que fazer o novo. O novo implica em desconforto e enfrentamento de posições,

e nesse embate, muitos dos que estão envolvidos, direta e indiretamente, com a educação pública brasileira enquanto profissionais, optam pela via da omissão e passividade descompromissada.

Observamos, no meio dessa arena política e ideológica, uma série de fragilidades nos pensamentos e atitudes que norteiam a prática educativa na instituição escolar, por não compreender a escola como um espaço plural e de diálogos e, sobretudo, democrático. Sendo, esse grande distanciamento entre a teoria estudada e prática vivenciada, um dos fatores que pode impulsionar a repulsão do educador mestre da sala de aula e/ou da escola básica burocrática.

Esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa. Cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 254).

Levantemos então as seguintes questões: Por que a escola não tem condições de absorver esse perfil docente? A escola não é merecedora desse perfil de profissional qualificado? Não contribuiria esse profissional com o processo dinâmico, complexo e desafiador da escola pública? Enfim, por que o professor mestre não permanece na escola ou na educação básica? Que mecanismos atrativos existem em outras instituições, notadamente federais ou privadas, que a escola municipal ou estadual não dispõe? Que quantitativo temos de professores mestres ou doutores aposentados pela escola? A atual estrutura curricular e organizacional da escola incorpora o docente pós-graduado? No que se refere à política de formação e valorização docente não deveria a escola pública funcionar como referencial para as escolas privadas? As condições de trabalho incentivam a permanência do educador pós-graduado na escola? Por que o perfil do educador mestre ou doutor não constitui a maioria dos docentes, técnicos e gestores da educação básica dada à ressignificação da escola contemporânea? A comunidade escolar se vê beneficiada com o educador pós-graduado ou se satisfaz com os profissionais sendo graduados e especialistas?

A história educacional no Brasil testemunha que foram necessárias muitas pressões e tensões para que programas, emendas e leis fossem aprovadas até chegarmos às conquistas que temos hoje na educação. Mas, é preciso considerar que o tema em questão é bastante vulgarizado, por servir de bandeira política para eleger muitos oportunistas aos cargos no poder legislativo e executivo, muitos deles descompromissados com um projeto social de país, que

precisa ter como base para superar as desigualdades, educacionais e sociais, um modelo de educação capaz de provocar profundas transformações na sociedade.

A Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2011) trouxe a seguinte contribuição para a solução do problema das políticas educacionais:

Assim, no cenário educacional brasileiro, marcado pela edição de planos e projetos educacionais, torna-se necessário empreender ações articuladas entre a proposição e a materialização de políticas bem como ações de planejamento sistemático. Por sua vez, todas precisam articular-se com uma política nacional para a educação, com vistas ao seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. Para isso, torna-se pertinente a criação de uma lei de responsabilidade educacional, que defina meios de controle e obrigue os responsáveis pela gestão e pelo financiamento da educação, nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, a cumprir o estabelecido nas constituições federal, estaduais, nas leis orgânicas municipais e na distrital e na legislação pertinente bem como estabeleça sanções administrativas, cíveis e penais no caso de descumprimento dos dispositivos legais determinados, deixando claras as competências, os recursos e as responsabilidades de cada ente federado. (ANPED, 2001, p.136).

Nas leituras dos variados textos sobre educação, publicados em revistas eletrônicas, periódicos e jornais, percebemos que é comum esses se referirem à escola pública usando adjetivos como precária, desorganizada, atrasada, entre outros, que descrevem e reafirmam a imagem dessa instituição dentro de um sistema político fracassado. Se pela quantidade de vezes que o assunto é falado e discutido fosse o suficiente para representar uma ação político-educacional consistente, a problemática atual do ensino público já fazia parte do nosso passado e não mais do nosso presente e futuro.

Historicamente, os melhores investimentos financeiros do país não se direcionaram ao ensino público, ao custeio da escola de Ensino Fundamental e médio, a formação dos profissionais da educação básica, a qualidade dos recursos pedagógicos e a dignidade da estrutura física dos prédios escolares.

É óbvio que o Brasil já ostentou riquezas naturais como pau-brasil, açúcar, café, ouro e agora os indicativos da prosperidade do pré-sal. Entretanto, nenhuma dessas riquezas foi direcionada com excelência para educação básica. Existe, nesses últimos anos, um apelo político e uma preocupação nacional para que os rendimentos do pré-sal sejam investidos na educação do país de forma prioritária.

É necessário, urgentemente, uma profunda transformação na educação do Brasil, capaz de romper com os paradigmas das representações de atraso e marcar a história desse país com uma nova fase de mudança. O poder legislativo, executivo e judiciário devem colaborar, de

forma permanente, com a atuação do educador para que nossas crianças, adolescentes, jovens e até adultos, principalmente das escolas inseridas em áreas de vulnerabilidade social, saiam da condição de anonimato coletivo, considerando a fragilidade da educação ofertada, as contradições do sistema político globalizado e a agressividade do mundo capitalista.

Se o Estado lutou ao lado da pressão social por um profissional qualificado dentro da escola, questionemos por que hoje, em tempos de disseminação da informação e tecnologia em toda sociedade, esse mesmo Estado não incentiva esse profissional a se manter na instituição escolar após qualificação em curso de mestrado ou doutorado?

A expressão como “enxugar gastos” proferida pelo executivo, significa o mesmo que não investir ou acreditar na mudança social através da educação. Essa, então, tem sido uma célebre afirmação utilizada pelos governos, na atualidade, ao justificar as contratações de professores na escola pública ao invés de efetivá-los, por meio de concurso público, legitimando, uma constante exploração da mão de obra dessa categoria, que ora é desarticulada ora revoltada. Exemplo dessa estratégia política contraditória ao desvalorizar a carreira do magistério, sob a justificativa de reduzir gastos, é o caso das redes municipais e estaduais que administra as unidades de ensino com um percentual elevado de profissionais contratados entre professores e funcionários. Ainda em 2014, de acordo com as entidades sindicais locais de luta pelos direitos dos profissionais da educação, mais de 60% do quadro dos profissionais da rede municipal de João Pessoa eram prestadores de serviços, informação confirmada, em 2015, de acordo com os Indicadores de Desempenho dos Gastos Públicos na Paraíba do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba. O IDGPB apresentou os dez municípios com maiores proporções de docentes com vínculo temporário ou contrato indefinido na rede municipal em que João Pessoa aparece com um percentual de 65,1%. A situação da contratação de prestadores de serviço, resulta em direta vinculação e dependência nas decisões políticas da gestão governamental, além de enfraquecer a categoria dos profissionais da educação, pois implica na castração de seus direitos trabalhistas e desarticulação com a busca pela qualidade social da educação, diante de um contexto de submissão partidária e humilhação salarial. A recusa do educador mestre, em permanecer nesse sistema de fortes e ameaçadoras desigualdades, motivadas por razões políticas, funciona como uma forma de protesto, inicialmente individual, entretanto sendo consenso entre os profissionais que vivenciam a mesma situação ou problemática crônica anunciada motivadas por razões políticas. Gatti (2009) fala sobre esse tema:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. (2009, p. 159).

Essa realidade comum nas escolas da educação básica do Brasil somada as difíceis condições de trabalho como as questões de infraestrutura do prédio escolar, violências frequentes, autoritarismos políticos e a não observância das muitas leis nesse país das muitas emendas, portarias, diretrizes, planos, parâmetros e outros documentos oficiais, são fatores em que os educadores mestres sentem sua identidade profissional constantemente agredida. Como consequência dessa situação descrita, tais profissionais pós-graduados entram em conflito com relação a sua formação e a permanência nesse sistema agudo por contradição e autoritarismos políticos.

O relatório da UNESCO 2013/2014 traz a situação dos países que apresentam um grande número de profissionais da educação como temporários implicando em baixa qualidade educacional, exemplo os países da África Ocidental.

Se, por um lado, contratar professores temporários ajuda a aliviar a escassez no curto prazo, por outro lado, é pouco provável que isso resolva as necessidades de longo prazo, de expandir a qualidade da educação. Os países que dependem muito de professores temporários, notadamente os da África Ocidental, estão entre os piores nos quesitos de acesso à educação e aprendizagem. Os salários dos professores – e a taxa pela qual eles aumentam – são determinados tradicionalmente pelas qualificações formais, pelo nível de treinamento e pelos anos de experiência. No entanto, estruturas de pagamento baseadas nesses critérios nem sempre conduzem a melhores resultados de aprendizagem. Relacionar o salário dos professores ao desempenho dos alunos é uma abordagem alternativa e que tem caráter intuitivo. Esse caráter é sustentado por dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos de 28 países da OCDE: os países cujos salários dos professores eram vinculados ao desempenho dos alunos alcançaram notas altas em leitura, matemática e ciências. No entanto, uma análise mais aprofundada dos dados mundiais sobre salários vinculados ao desempenho não mostra benefícios claros. (UNESCO, 2014, p.44).

Dessa forma, se torna mais evidente, a contradição do discurso político, cujas secretarias de educação exigem qualidade e excelência no ensino-aprendizagem, e

contraditoriamente, mantém professores contratados, cujos vencimentos são bastante inferiores aos dos profissionais concursados, semeando, estrategicamente, uma divergência dentro da própria categoria de professores, resultando em interesses distintos dentro de uma mesma escola. Esse tende a ser um dos fatores repulsivos do sistema político educacional no que se refere a permanência do educador mestre, que se vê dentro de um sistema confuso, desigual, antagônico, de politicagem, perseguição, excludente e distante da práxis educativa.

Wajskop (2009) na constatação da pesquisa, apoiada pela UNESCO, sobre formação e iniciação profissional ao ouvir vários professores das escolas brasileiras, divulgou que a maioria desses elencou a formação continuada, a formação inicial, as oportunidades para o desenvolvimento cultural, os programas de desenvolvimento do hábito leitor e as condições de trabalho, como importantes fatores para formar um professor com qualidade.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), embora considerando os quatro anos de atraso em sua aprovação, representa como Política de Estado, novos passos para um processo de transformação na educação brasileira, principalmente, no que se refere ao financiamento, tendo em vista a utilização de 10% do Produto Interno Bruto para investimento na educação nacional.

O Plano Nacional de Educação desde sua primeira versão estabeleceu em seu texto sobre “Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” o aumento da pós-graduação entre os professores da educação básica:

O PNE apresenta uma preocupação particular com os profissionais da educação básica. A meta 16 estabelece a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica até o fim da vigência desse plano, além da garantia da formação continuada em sua área de atuação. Para tanto, em primeiro lugar, a estratégia prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração para posterior fomento da oferta por parte das instituições públicas de educação superior (estratégia 16.1). (CONAE, 2014).

Os próprios professores defendem a formação e qualificação para o trabalho como requisitos para o bom desenvolvimento da educação, incluindo, principalmente, as condições de trabalho. Wajskop explica que tem um favorável percentual de professores da educação básica cursando especialização, mestrado e até doutorado:

Do total dos respondentes, houve um retorno de 4.266 professores, dos quais 3.512 são professores do Ensino Fundamental cujos questionários foram considerados válidos para fins de análise. A maioria deles é proveniente da região Sudeste (57,1%), seguidos de Sul (20%), Nordeste (18,5%), Centro-

Oeste (2,8%) e Norte (1,6%). Sua formação é majoritariamente de nível superior completo: 74,7% deles, dos quais 43,6% são pedagogos, quase 10% é graduado no Curso Normal Superior e o restante está cursando especialização, mestrado e até doutorado. Dos respondentes, apenas 8,9% tem nível médio na modalidade Normal. Os 3.512 professores informantes foram categorizados por tipo de escola em que trabalham (pública ou privada) e com relação ao tempo na profissão. Quanto ao tipo de escola, uma parcela de apenas 3,7% trabalha nas escolas privadas, enquanto 96,3% trabalham nas escolas públicas. As opiniões expressas pelos professores, portanto, têm uma marca institucional pública, e assim devem ser pensadas. (2009, p.10).

Em uma primeira conversa com os educadores mestres da rede pública municipal de João Pessoa percebemos que o maior problema descrito por estes, no que se refere às condições de trabalho, é o número de estudantes por turma. Tal situação dificulta a relação de proximidade entre aluno e professor, prejudicando o trabalho pedagógico, inviabilizando um processo justo de avaliação, incentivando a indisciplina e desmotivação dos alunos que percebem que o professor não consegue, no tempo destinado as aulas, acompanha-los, de forma individual, consoante são as suas dificuldades e habilidades. Para isso precisamos de uma transformação da escola, como pensou Gramsci sobre a educação da Itália a partir do modelo de escola unitária, propondo um novo tipo de instituição escolar com a instrumentalização necessária para o seu bom funcionamento.

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois esse tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário. (GRAMSCI, 1978, p.121).

O relatório da UNESCO traz a preocupação em escala mundial com a qualificação docente a fim de que as ações políticas proporcionem atração e permanência de mestres na educação básica. A citação abaixo confirma essa afirmação:

Os decisores políticos devem fornecer aos professores todas as oportunidades para que estes possam usar sua motivação, energia, conhecimento e habilidades para melhorar a aprendizagem para todos. Este Relatório apresenta as quatro estratégias que os governos devem adotar para atrair e reter os melhores professores, melhorar a sua qualificação, alocá-los de forma mais justa e dar maiores incentivos, na forma de salários apropriados e planos de carreira atraentes. O Relatório, então, destaca as áreas da governança docente

que devem ser fortalecidas, para garantir que os benefícios dessas estratégias sejam concretizados. (2014, p. 38).

O relatório da UNESCO traz quatro estratégias para se obter os melhores professores. A primeira estratégia consiste em atrair os melhores professores “O primeiro passo para se obter bons professores é atrair os candidatos melhores e mais motivados para a profissão. Muitas pessoas que decidem se tornar professores são motivados pela satisfação de ajudar os alunos a aprender, realizar seu potencial e se tornar cidadãos confiantes e responsáveis. ” (UNESCO, p.39).

Esse relatório internacional defende critérios de seleção mais exigentes para a carreira na educação, em que o candidato à docência tenha concluído com qualidade a escola secundária e apresenta o exemplo do Egito que estabeleceu como condição ao magistério o bom desempenho na educação secundária. Entretanto, tal critério nos parece excludente, se aplicado de imediato aos países emergentes cuja dificuldade em financiar e melhorar as políticas de qualidade para a educação básica é um dos fatores que reflete no desempenho estudantil e pode influenciar a escolha da profissão dos estudantes da escola pública, na ocasião da opção do curso superior.

A quantidade excessiva de estudantes por turma deve ser uma questão analisada com responsabilidade pelos gestores políticos, pois o educador da escola pública não dispõe de um profissional ou estagiário que lhe auxilie, como política obrigatória para as séries da educação básica, especialmente do Ensino Fundamental I. É consenso entre os profissionais da educação básica que a sobrecarga com o número excessivo de estudantes por turma dificulta a qualidade do trabalho a ser realizado em sintonia com os objetivos propostos para concretização do processo de ensino-aprendizagem.

A presença de um profissional assistente trabalhando em parceria com o educador mestre em reconhecimento aos objetivos estabelecidos no planejamento das ações pedagógicas, garante a qualidade do ensino-aprendizagem na busca pela relação qualitativa ao invés do mero contato quantitativo entre professor-aluno. O relatório da Unesco, afirma:

Não basta querer ensinar. As pessoas devem entrar na profissão tendo elas próprias recebido uma boa educação. Elas devem, pelo menos, ter concluído uma escola secundária de qualidade e relevância apropriadas, para que tenham um conhecimento sólido das matérias que irão ensinar, bem como a capacidade de adquirir as habilidades necessárias para tanto. Contudo, a docência nem sempre atrai os melhores candidatos. Em alguns países, o ato de ensinar é visto como um trabalho de segunda categoria, para aqueles que não tiveram um desempenho acadêmico bom o suficiente para entrar em carreiras mais prestigiadas, como a medicina ou a engenharia. O nível de

qualificação necessário para ministrar aulas é um sinal do *status* profissional da área. (2014, p.39).

A segunda estratégia da UNESCO consiste em melhorar o nível educacional dos professores. O relatório traz uma questão muito preocupante a respeito do panorama mundial da formação inicial desses profissionais para educação básica, porém necessária ser identificada enquanto uma representação social da profissão a fim de que sejam pensadas as possibilidades de análise e ressignificação:

A educação inicial dos professores deveria transmitir as habilidades necessárias para ensinar – principalmente para ensinar os desfavorecidos e os alunos das séries iniciais – e consolidar as bases para a qualificação contínua. No entanto, a formação inicial dos professores nem sempre é eficiente em prepará-los para transmitir uma educação igualitária e de qualidade. Nem sempre as instituições de qualificação de professores têm tempo para sanar as falhas de conhecimento dos conteúdos, em parte devido a exigências curriculares prioritárias. (2014, p. 39).

Essa realidade internacional mostra a possibilidade de falhas na formação inicial e continuada como também no ingresso na profissão não apenas dos professores, mas de toda equipe que compõe as escolas públicas de educação básica e secretarias de educação, fato que não pode ser mascarado e nem ignorado pela gestão governamental.

Outra questão preocupante trazida pelo relatório da UNESCO é a respeito das contradições do sistema de formação, assim observamos que esse fato da educação não ocorre apenas no Brasil, mas em todo o mundo:

O papel estratégico que os formadores de professores desempenham em moldar as habilidades destes é, muitas vezes, um dos aspectos mais negligenciados dos sistemas de formação, principalmente em países em desenvolvimento. Muitos formadores de professores raramente pisam nas escolas locais, para aprender sobre os desafios que os futuros docentes enfrentarão. (2014, p. 41).

Terceira estratégia que a UNESCO traz consiste em levar os professores aonde eles são mais necessários. No entanto, é preciso investir na melhoria de suas condições de trabalho. O texto do relatório explica:

Compreensivelmente, os professores ficam relutantes de ir trabalhar em áreas desfavorecidas, que não apresentam serviços básicos como eletricidade, moradias de qualidade ou serviços de saúde. Se os melhores professores

raramente trabalham em áreas remotas, rurais, pobres ou perigosas, por outro lado, as oportunidades de aprendizagem de crianças que já estão em desvantagem pioram ainda mais, por causa de salas de aula superlotadas, altas taxas de evasão de professores e falta de docentes qualificados. (2014, p.42).

Quarta estratégia apresentada pela Organização das Nações Unidas para a educação e cultura incide em oferecer os benefícios certos para reter os melhores professores na educação básica. O texto aponta a melhoria salarial como alternativa para atrair e valorizar a permanência dos professores na educação básica. Defende que:

O salário é apenas uma das muitas formas de se motivar os professores, mas é uma maneira estratégica de atrair os melhores candidatos e reter os melhores docentes. Salários baixos tendem a afetar o ânimo, e podem levar os professores a escolherem outra carreira. Ao mesmo tempo, os salários dos docentes correspondem à maior parcela de muitos orçamentos de educação e, por isso, devem ser realistas para garantir que sejam contratados professores suficientes. O nível dos salários dos docentes influencia a qualidade da educação. Em 39 países, um aumento de 15% no salário levou a uma melhora de 6% a 8% no desempenho dos alunos. No entanto, os professores de alguns países não ganham nem mesmo o suficiente para que suas famílias ultrapassem a linha da pobreza. (UNESCO, 2014, p.43).

Melo Neto (2013) ao escrever sobre educação na Paraíba, uma publicação resultante de suas reflexões enquanto presidente do Conselho de Educação do Estado da Paraíba, explica sobre promoção salarial na escola pública e propõe que seja repensada a formação continuada oferecida pelo estado e prefeituras como condição para promoção salarial. Apresenta como defesa para a questão da formação/promoção três níveis de proposições, em que o primeiro é a possibilidade dos profissionais da educação básica realizar cursos de pós-graduação, o segundo a oportunidade de participar de cursos semelhantes oferecidos pelo próprio estado/prefeitura e o terceiro a manifestação da produção intelectual do docente. Propõe Melo Neto:

Torna-se evidente que a valorização salarial na escola pública existiria em três níveis: o primeiro seria aquele por meio de realização de cursos de pós-graduação- especialização, mestrado e doutorado, acompanhado de substancial acréscimo salarial. Seria necessário a efetivação de convênios do Estado/Prefeituras com instituições ofertadoras desses cursos, principalmente as universidades públicas. O segundo nível estaria no próprio Estado/Prefeitura que, também, poderia ofertar cursos semelhantes aos anteriores, valendo para a promoção interna dos quadros docentes, com os mesmos patamares salariais. O terceiro nível estaria centrado basicamente no docente, que mesmo sem interesse de fazer os cursos nas formas anteriores, poderia manifestar a sua produção intelectual, criterizada pelo próprio Estado, em comum acordo com as instâncias de representação docente, cumprindo as mesmas exigências anteriores. (2013, p. 69).

A manifestação da produção intelectual, por meio da publicação de artigo em evento científico na área da educação é uma iniciativa que poderia ser adotada por parte dos gestores e secretários de educação dos municípios da Paraíba, e principalmente da Capital João Pessoa. Dessa forma, os educadores mestres estariam envolvidos na formação continuada e também vinculados com a atividade de pesquisa, além de proporcionar que a qualificação dos formadores seja conforme critérios de competência acadêmica e profissional ao invés da mera escolha motivada por interesse partidário. Argumenta Melo Neto:

Em síntese, a promoção salarial na escola pública seria contemplada por três caminhos: por meio da realização de cursos de pós-graduação; pelos cursos oferecidos pelo Estado, com igual valor para as promoções salariais; e, pela produção individual docente, atendendo às exigências anteriores, incentivando a produção intelectual desses educadores.

Pensando assim, o Plano de Carreira do Magistério teria um teto inicial de carreira, a graduação, igual ou na média das demais carreiras profissionais de Estado, com correções salariais motivadoras para a educação permanente, incentivando sempre o compromisso para com a educação, e ainda, o incentivo à produção intelectual própria. Isso não apresenta qualquer novidade. Vários países já demonstraram essa importância com grandes resultados. Mas, só será possível a partir de uma decisão política radical de promoção salarial para a escola pública, atraindo mais e melhores cabeças para a educação. Enfim, seria um bom momento de superação do surrado discurso de políticos, em tempos de eleição, de que estão pela educação, sem, efetivamente, estarem. (2013, p. 69).

Outra questão a ser estudada como fator da repulsão do docente qualificado ou mestre da escola básica é a formação continuada oferecida, em caráter obrigatório, pelas secretarias correspondentes da instituição, municipal ou estadual. Uma vez que é conflitante para o docente já habilitado em cursos de pós-graduação, participar de um tipo de formação, desarticulada dos interesses profissionais de sua categoria, sem acompanhamento sistemático e ministrado por profissionais que não tem vivências com o ensino básico, ou seja, muitos nunca experimentaram o cotidiano das salas de aula e, portanto, limitam-se na contribuição pedagógica. Wajskop discute a mudança social bem como as novas formas de acesso à informação e conhecimento que influenciam o tipo de formação na educação:

Além disso, os professores têm se defrontado com uma realidade ainda incompreendida, fruto das mudanças científicas, tecnológicas, sociais e éticas, que não têm equivalência na história da humanidade. As novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, as mudanças nas famílias e nos próprios alunos, a modificação do mercado de trabalho, os valores sociais emergentes, são algumas características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, a atividade docente, tornando-a cada vez mais complexa

e exigente! Como consequência, questiona-se mais e mais o papel e a função docente, buscando-se nos professores, diretores e especialistas da educação um apoio efetivo para a realização das reformas em sala de aula. Contraditoriamente, porém, os professores, que são personagens fundamentais desse cenário, têm sido pouco ouvidos, sobretudo quanto às suas opiniões sobre as condições de formação – inicial e continuada – que eles recebem de maneira a poder virar o jogo. Menos ainda se tem ouvido os novos ingressantes na carreira, cujas impressões sobre sua formação e sobre as primeiras experiências docentes podem ser extremamente importantes na definição de políticas de mudanças. (WAJSKOP, 2009, p. 7).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em seu documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado” discute sobre “a defesa de uma formação docente, inicial e continuada, capaz de preparar profissionais da educação, que se destaquem pelo espírito científico, pela criatividade, pela competência técnica, pela atitude ética e pelo posicionamento político autônomo” (ANPED, 2011, p.15). Entretanto, conquistar esse posicionamento político autônomo requer um conjunto de reformas na educação, entre elas, a melhoria nas condições de trabalho e o ingresso na carreira por concurso público tal como rege a constituição federal de 1988 a respeito das vagas no serviço público, conforme Art. 206, inciso V que afirma “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.”

O processo educacional brasileiro aconteceu de modo invertido. Primeiro se universalizou o ensino e depois se preocupou com a qualidade deste, de modo que não contemplou, inicialmente e na íntegra, uma educação pública gratuita, laica, democrática, inclusiva e, portanto, de qualidade social. A formação dos docentes para educação básica acompanhou esse processo. Para Gatti (2009) a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 representou um avanço significativo na formação em nível superior dos professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que muitos desses atuavam sem formação superior, apenas com nível médio na modalidade normal. Entretanto, as exigências educacionais pós década de 1990 direcionam a formação profissional para os cursos de pós-graduação, notadamente especialização, sendo necessário ampliar a realização do mestrado e doutorado entre os profissionais da educação básica.

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior,

sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio. (GATTI, 2009, p.54).

A presença de docentes pós-graduados nas escolas públicas significa não apenas mais qualidade no ensino, mas representa um processo de descentralização do conhecimento, incentivo à valorização do magistério, maior autonomia pedagógica, reconhecimento e respeito da sociedade com os profissionais da educação básica, diálogo mais estreito entre universidade e escola pública e, principalmente, pressão por melhorias na construção das políticas educacionais.

É necessário a observância da constituição brasileira, no que diz respeito à educação, os incisos V, VI e VII, do artigo 206, pois assegura a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade, sendo a educação um direito humano fundamental e de natureza social.

A convenção internacional dos direitos humanos, o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos são documentos de referência internacional e nacional que afirmam a educação como direito indispensável ao ser humano, compondo então os propósitos de uma educação de qualidade para todos tal como orienta o objetivo número seis do relatório da UNESCO (2013/2014) sobre a qualidade da educação mundial.

É provável que a melhora da qualidade e da aprendizagem se torne um ponto central dos objetivos de desenvolvimento pós-2015. Tal mudança é vital para aprimorar as oportunidades de educação para os 250 milhões de crianças que não sabem ler, escrever ou fazer as operações básicas de matemática, 130 milhões das quais estão na escola. A taxa de alunos por professor é uma das medidas para se analisar o progresso em direção ao Objetivo 6. Mundialmente, a média de alunos por professor praticamente não se alterou nos níveis pré-primário, primário e secundário. Na África Subsaariana, onde a contratação de professores não tem acompanhado o aumento do número de alunos, as taxas se estagnaram e são agora as maiores do mundo, nos níveis pré-primário e primário. Dos 162 países com dados disponíveis para 2011, em 26, a taxa de alunos por professor, na educação primária, excedia 40:1. Vinte e três desses países estão na África Subsaariana. (2014, p.12).

A educação é um direito fundamental em qualquer país do mundo. No Brasil a constituição precisa ser cumprida de forma que garanta a relevância e prioridade ao seu povo no que se refere principalmente a educação. A educação sendo um direito de natureza social se refere à complexidade em que ela é constituída, sobretudo precisamos identificar as significações que dão sustentáculo nessa compreensão de social que traz a constituição federal

de 1988. Assim, a educação básica precisa ser compreendida como relevante, prioritária e, não numa conceituação simplista de escola básica quando se trata do ensino público no país.

Nessa sociedade contemporânea caracterizada por intensas mudanças, atualizações linguísticas, renovações tecnológicas, ressignificações sociais constantes, redefinições de conceitos e sentidos de vida, consideremos as expressões escola de Ensino Fundamental e educação básica, nessa complexidade contemporânea, uma junção conceitual problemática, se não houver o comprometimento com a significação que os termos exigem. Numa compreensão dialética, ser chamado básico algo que não cumpre os requisitos básicos, permeia grandes entraves históricos, sociais e, principalmente, políticos da educação brasileira. Essa análise nos faz dirigir o nosso olhar para as bases históricas do conceito de escola como instituição básica, sua projeção na sociedade e as concepções dos sujeitos envolvidos, em discussão principal, a figura, então, de um professor básico, dentro desse espaço considerado básico, pensando de forma básica, e, contraditoriamente, inserido em contexto complexo distante da coisa dita básica. Eis a necessidade de defesa desta tese em meio a complexidade das políticas educacionais e possibilidades de mudança na educação básica.

Falar em educação básica não significa afirmar que a escola é básica. O uso do termo básico acrescido aos segmentos da educação fundamental e médio, numa ideia implícita, pode sugerir uma transferência do conceito de básico na adjetivação a palavra escola. Isso é demasiadamente preocupante, pois educação básica de acordo com a LDB/96 é caracterizada por finalidade mais ampla relacionada a cidadania e organização de aprendizagem:

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.

Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

É preciso, então, questionarmos e repensarmos a adjetivação básica utilizada junto a palavra escola. Representativamente, a escola por ser “básica”, não na organicidade da educação de base, ou na terminologia explicativa educação básica, ao se referir aos ensinos fundamental e médio, mas no sentido implícito do “básico” presente na significação básica, nos transmite a mensagem analógica que essa escola não oferece nada mais do que, somente e simplesmente, pão e não, essencialmente, o pão.

De forma simplista, a sociedade estaria conduzida a pensar que a escola tem que ser básica e, nessa discussão em questão, a escola pública. Assim, a educação básica não necessitaria de uma revolução em sua qualidade, inserindo profissionais de alta competência e com excelente formação, investimentos pesados, equipe qualificada a exercer funções na escola que não são básicas e, sim, desafiadoras, a ponto do cidadão brasileiro não ser mais, ridicularmente, obrigado a pagar duas vezes pelo direito a educação, quando contribui com seus impostos e matricula seus filhos na rede privada de ensino em busca da garantia futura do ingresso na universidade e alcance de uma reconhecida profissão. A LDB/96 orienta a formação dos profissionais da educação básica no Art. 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Entretanto, o jogo dos interesses capitalistas e empresariais potencializa uma briga ideológica com o fortalecimento da instituição pública, pois a força e organização do público representa o enfraquecimento do que é privado, notadamente os estabelecimentos escolares que vendem o ensino, negociam a educação, compram a opinião das pessoas, promovem status e articulam posição social. Os grupos políticos que se articulam na manutenção do poder têm seu pensamento sustentado na dita crítica e no pessimismo imediato, de forma a questionar a ampliação de investimentos federais, exemplo, a meta do Plano Nacional de Educação que objetiva destinar 10% do Produto Interno Bruto para aplicação na educação.

O Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação, entre outros direitos:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

A morosidade brasileira é tão problemática quanto a corrupção enraizada na sua história política. Se não houve celeridade na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) tão menos houve sanção, no prazo previsto, de outros documentos, exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que passou dezesseis anos em discussão para ser aprovada. Os contextos históricos são diferentes, porém a problemática política se repete, de forma vergonhosa para um Estado Democrático de Direito. De acordo com Amaral Fontoura a LDB/61 já nasceu velha no que se refere ao passado e futuro:

Costumam dizer que “a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional” estava sendo aguardada há 16 anos, isto é, desde a Constituição de 1946. Não é assim. Afirmamos que essa lei estava sendo aguardada pelo menos há 140 anos, desde a Independência do Brasil. Em todo o decorrer da nossa história de nação independente, desde o Grito do Ipiranga, jamais nossos governantes se deram ao trabalho de fazer uma lei geral sobre a Educação Nacional. (FONTOURA, 1965, p.1).

O mais agravante na história do Brasil, afirma Fontoura é o fato das constituições brasileiras de 1824 e 1891 não fazer sequer referência à palavra educação. “Até 1930 os assuntos “do ensino” eram resolvidos, no seu todo, por uma única e reduzida repartição - o Departamento Nacional de Ensino – subordinado ao ministério da Justiça. ” (FONTOURA, 1965, p.1).

Juntemos nossa análise sobre o atraso das leis nacionais com a reflexão de Silva (2010) sobre o significado dos direitos humanos na educação básica. A autora traz que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surge como resultado do movimento internacional e nacional em defesa e ampliação dos direitos humanos, do fortalecimento da democracia e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948. A declaração afirma:

Cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (Nações Unidas, 1948. Grifo nosso).

O PNEDH (2013) reafirma o regime democrático e considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos. Assim o direito à educação está intimamente ligado aos direitos sociais. Outra referência para o PNEDH foi o programa mundial para educação em

direitos humanos, que busca contribuir para que os sistemas de ensino da educação básica possam efetivar políticas educacionais nessa direção. Enfatiza a autora que a Constituição Brasileira de 1988 é o principal marco jurídico do país com ênfase nos Direitos Humanos, expressão dos anseios de liberdade, democracia, justiça social e proteção da dignidade humana. Silva (2010) coloca que a escola de educação básica é um espaço privilegiado pelas contribuições que ela pode oferecer no desenvolvimento desse processo. A defesa intransigente da educação como direito humano é condição de exercício de cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos.

O referido Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos diz que “A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. ” (p. 18). A escola tem um papel preponderante na formação do sujeito de direitos e da formação cidadã por contemplar todos os processos, considerando que o objeto do seu trabalho é a formação humana, que vai além da apreensão dos conteúdos cognitivos, envolve valores, comportamentos e atitudes. Silva (2010) ainda coloca que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. O PNEDH (2013) traz que “A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. ”

Silva (2010) explica que não se pode dissociar direitos e deveres, pois direito sem dever não é direito e sim privilégio. Para o PNEDH “A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e as suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. ” (p.17). Silva defende o conceito de escola democratizante associada à ideia de escola da comunicação. Sendo a educação permeada pela cidadania ativa, com atitudes proativas que possibilita os nexos entre o conhecimento teórico e a vivência das práticas sociais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos fala do processo formativo que pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade na defesa “Para que esse processo ocorra, e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. ” (p.21). Silva (2010) acentua que a cidadania democrática é fundamentada na igualdade e liberdade, possibilitando a dignidade do ser humano e define

dignidade como a qualidade própria da espécie humana conferindo a todos e a cada um o direito a realização plena como ser.

O PNEDH (2013) afirma que “Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. ” (p. 15). Silva (2010) finaliza seu texto apontando os desafios a serem superados em direitos humanos na educação básica. Para a autora é preciso motivar os sistemas de ensino a efetivar políticas nessa área bem como desenvolver a formação inicial e continuada dos profissionais da educação em direitos humanos como política de Estado.

A educação em direitos humanos é a afirmação de um processo de humanização e, sobretudo, proporciona formação permanente como formação política, em concordância de diálogo com o pensamento de Paulo Freire.

No conhecimento do cordel intitulado “Paulo Freire sem fronteiras e Genésio sem limites”, Hailton Mangabeira apresenta uma significativa reflexão sobre transformação social a partir do direito à educação:

O mundo foi sua casa, foi um homem sem fronteira, e sendo dessa maneira, semeou a discussão, em torno da educação, partia da autonomia, transformar em alegria, mudar a situação, pra aquela população, não viver só fantasia. A leitura nos liberta, pois assim Paulo dizia, Genésio passos seguia, na busca da formação, fez a inauguração, de uma biblioteca, foi gente igual discoteca, para ver a novidade, foi tanta felicidade, que sonhava até em beca. (2011, p.5).

Tendo como referência viva Paulo Freire, o educador sem fronteiras, certamente, compreenderemos formação permanente, formação política e sua relação com romper limites educacionais, superar barreiras geográficas e está aberto as novas possibilidades das trocas de saberes diversos. Paulo Freire em pleno exílio transformou o que poderia ser lamento em conhecimento, diálogo, esperança e transformação, alargando as fronteiras, construindo pontes em substituição ao que poderia tender a ser muros. Nas palavras do cordelista citado, Paulo Freire, por meio da autonomia, instigava muitos Genésios na busca da formação.

A formação permanente exige um componente chamado busca e essa busca deve estar relacionada a liberdade, novidade e determinação. Estreitamente, formação permanente e formação política são indissociáveis. Uma vez que o sujeito procura libertar-se da sua condição de oprimido, do sistema opressor e das formas de opressão em que esse se apresenta. Então, resultando da pedagogia libertadora, os Genésios espalhados por esse país, que apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano e péssimos indicadores sociais e educacionais no ranking

mundial, enxerguem em educação como prática da liberdade e, em pedagogia do oprimido, a esperança como necessidade ontológica, adjetivada pelo próprio Freire como esperança crítica.

Não sou esperançoso por pura teimosia mais por imperialismo existencial e histórico. (...). Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (1998, p.10).

A formação permanente está envolvida na categoria luta e na perspectiva política de construção de um mundo melhor, não apenas por meio da busca cientificista, mas, sobretudo, pelo encontro de um novo ser humano com a ciência ressignificada nas suas mais diferentes dimensões sociais e políticas. Afirma Scocuglia (1999) que:

Nos últimos anos, a prioridade da atuação e reflexão de Paulo Freire concentrou-se na “criação histórica” – com os trabalhadores, estudantes, professores etc – de uma outra educação que só é possível na mudança profunda: da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação que prepare “para a autonomia e para capacidade de dirigir” e para a “contra-hegemonia dos subalternos”, como defendia Gramsci. (p.110).

Educação alinhada com formação permanente e, sobretudo, política, de todos que nela estão envolvidos, não apenas o que exerce, institucionalmente, a função docente, mas da equipe que compõe a escola, universidade ou instituição. Uma educação que saiba ler a pedagogia do oprimido, viver a pedagogia da esperança, exercer a pedagogia da pergunta, empoderar-se da pedagogia da autonomia e propor uma pedagogia da indignação.

Citando novamente a contribuição de Scocuglia (1999), especificamente, o título do prefácio de seu livro, escrito por Moacir Gadotti representando o Instituto Paulo Freire, que traz o provocativo questionamento: *Por que devemos continuar estudando Freire?*

Compreendemos que as respostas para o questionamento lançado não apenas estão nesse livro que defende a indissociabilidade entre educação e política, mas na práxis social e no cotidiano da educação brasileira. Scocuglia fala do aprendizado político e desses processos na educação:

A formação dos educadores e educadoras, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões – que vão desde o livro didático até a briga por melhores salários. Dito de outra forma, o processo (re)educativo dos trabalhadores da educação encontra-se mergulhado “até a cabeça” em sua politicidade. Por outro lado, os processos

políticos estão carregados de sua educabilidade, isto é, a participação política implica processos de ensino-aprendizagem. (1999, p.99).

Peter McLaren (1999) no livro “Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial” discorre sobre a contribuição de Paulo Freire na proximidade ideológica com Ernesto Che Guevara pela compreensão e reconhecimento de uma pedagogia libertadora e, por isso, revolucionária, escreveu ser uma pedagogia de resistência a opressão que buscou unidade entre teoria e prática. Ainda esse autor argumenta:

O que é notável na obra de Paulo Freire é que, ao mesmo tempo em que é nitidamente dirigida a educadores e alfabetizadores, continua a ser vigorosamente empregada por docentes em inúmeras disciplinas: teoria literária, composição, filosofia, etnografia, ciência política, sociologia, pedagogia, teologia, etc. Ele deu à palavra “educador” um novo significado, flexionando o termo de modo a abraçar múltiplas perspectivas: intelectual fronteiriço, ativista social, pesquisador crítico, agente moral, filósofo radical, revolucionário político. Mais do que qualquer outro educador deste século, Freire conseguiu desenvolver uma pedagogia de resistência à opressão. Além disso, ele viveu aquilo que ensinava. Sua vida foi uma história de coragem, padecimento, perseverança e crença inquebrantável no poder do amor. (1999, p.21).

Ana Maria Freire (2000) confirma esse olhar sobre a práxis freiriana da crença inquebrantável no poder do amor, na obra póstuma iniciada por Paulo Freire. Explica nas primeiras páginas do livro pedagogia da indignação, o porquê da obra ter recebido esse título, pois conclama à democratização da sociedade brasileira através do amor, indignação e esperança.

2.2 A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa desenvolvida

A análise de conteúdo é utilizada em diferentes áreas do conhecimento, está organizada numa disposição cronológica em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na terceira fase que consiste no tratamento dos resultados da pesquisa, é possível estabelecer a realização de inferência e interpretação.

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. (...)As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2009, p.33 e p.121).

Conforme argumenta Laurence Bardin, a análise de conteúdo não é nem doutrinal nem normativa. “O primeiro nome que de fato ilustra a história da análise de conteúdo é o de H. Lasswell: fez análises de imprensa e de propaganda desde 1915 aproximadamente. Em 1927 é editado: *Propaganda technique in the world war*.” (2009, p.15).

Entre 1940 e 1950 a análise de conteúdo foi identificada pela sistematização das regras e o interesse pela simbólica política.

Nos Estados Unidos, os departamentos de ciências políticas ocuparam um lugar de destaque no desenvolvimento da análise de conteúdo. Os problemas levantados pela Segunda Guerra Mundial acentuaram o fenômeno. Durante este período, 25% dos estudos empíricos que relevam da técnica de análise de conteúdo pertencem à investigação política. (2009, p.16).

Nesse período a análise de conteúdo é análise das contingências ou análise de co-ocorrências, isto é, das associações de duas ou mais palavras ou temas ou exclusões presentes no material de análise. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (2009, p.19). A análise de conteúdo recebeu a contribuição da França com as ciências conexas como a linguística, a semântica, a semiologia, a documentação e a informática.

A análise de conteúdo como método foi caracterizada pela expansão da técnica a disciplinas muito diversificadas a partir de muitas interrogações e novas respostas no plano metodológico.

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (2009, p.22).

Durante a análise do instrumento de pesquisa aplicado, verificamos a utilização pelos sujeitos participantes, repetidas vezes, do vocábulo qualidade referindo-se à necessidade mais evidente na educação pública municipal.

A autora afirma que é preciso dizer não a ilusão da transparência dos fatos sociais, da leitura simples do real recusando o perigo da compreensão espontânea e da sociologia ingênua, sendo necessário uma vigilância crítica que exige o rodeio metodológico do pesquisador em ciências humanas diante da aproximação com o objeto de análise.

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Boudieu passando por Bachelard, querem dizer não <a ilusão da transparência> dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente <tornar-se desconfiado> relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do <construído>, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. Esta atitude de <vigilância crítica>, exige o rodeio metodológico e o emprego de <técnicas de ruptura> e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao objeto de análise. É ainda dizer não <à leitura simples do real>, sempre sedutora, forjar conceitos operáveis, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação. (BARDIN, 2009, p. 28).

O rigor e a descoberta são, então, elementos principais para execução do trabalho de campo e da análise temática, pois qualificam a pesquisa acadêmica a partir da seleção das referências utilizadas e da presença nos espaços de decisão política e jurídica que envolve o tema pesquisado. A vigilância crítica enquanto metodologia de superação a leitura simples do real pode ser feita, por meio da observação, nas secretarias de educação e administração de João Pessoa, nas escolas públicas municipais e no centro de formação dos profissionais da educação da rede municipal.

Para Bardin (2009) a verificação prudente e a interpretação brilhante são duas orientações que metodologicamente, confrontam-se ou complementam-se. Utilizamos a verificação criteriosa, que a autora caracteriza como prudente, para conduzir o trabalho de

investigação ao analisar o conteúdo resultante das respostas do questionário subjetivo aplicado com os educadores mestres. A tentativa referente ao ideal de interpretação fidedigna dos relatos realizados, quando a autora caracteriza que deve ser brilhante, complementa a orientação metodológica. Ainda afirma Bardin “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de <fala> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. ” (p.30).

A análise de conteúdo é, portanto, um conjunto de técnicas de análise das comunicações cuja definição que nos parece mais próxima da pesquisa em educação, apresenta a seguinte compreensão “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. ” (p.31).

O ato descritivo, embora não exclusivo da análise de conteúdo, contribui para caracterização sistemática e objetiva da pesquisa, tal como explica Bardin:

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação, também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação. No que diz respeito às características sistemática e objetiva, sem serem específicas da análise de conteúdo, foram e continuam a ser suficientemente importantes para que se insista nelas. (2009, p.34).

Para sistematização desta pesquisa, na fase pré-analítica, os procedimentos metodológicos compreenderam as seguintes etapas: observação-participante; pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações, teses e livros que tenham uma aproximação com o tema abordado; seleção de autores que trabalham com tema referente a educação básica, qualidade da escola pública e formação docente, como objeto central de sua pesquisa; levantamento da legislação da educação; e levantamento de informações, por meio da aplicação de questionário, com os educadores mestres que atuam na educação básica da Cidade de Joao Pessoa, como também divulgação da pesquisa em diferentes instituições.

2.3 Pesquisa desenvolvida e aproximações teóricas necessárias

A construção dos objetivos da pesquisa desenvolvida se aproxima da compreensão do pensamento de Paulo Freire em educação como prática da liberdade, no que se refere ao ideal da práxis e a democratização nas políticas educacionais.

A reflexão relacionada a perspectiva defendida por Paulo Freire deve acompanhar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, no entanto é preciso considerar que o plano de atuação da pesquisa deve ser semelhante a um plástico rascunhado às possibilidades de revisão, recriação e reinvenção com base na observação e no contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse processo da pesquisa está situada a reflexão dos impasses da educação brasileira e local assim como a possibilidade de transformação social, por meio da reestruturação das instituições de ensino.

Nos propomos a apresentar e defender sugestões de melhorias para a rede municipal de educação da cidade de João Pessoa, sem deixar de considerar que as atuais mudanças e as propostas de modificações na educação do país representam avanços significativos na compreensão da necessidade de uma revolução na qualidade da educação. Entre essas propostas defendemos a importância de uma maior articulação entre os profissionais da educação que lhe permita não apenas uma defesa de categorização mais uma possibilidade de integração em diferentes espaços educativos, sociais e virtuais.

Airton Mangueira, educador e cordelista nordestino, escreve sobre o tema da crise na educação na forma de literatura de cordel, o referido autor diz que muito tem escutado falar de educação, pois é centro de discussão, sendo assunto pertinente em toda reunião de forma a acalorar o ambiente, quando trata-se da questão, por transcender escola, televisão, internet e o sistema. “É defendida, agredida. Veja a situação. Tem teóricos e leigos, todos têm uma posição, têm os prós, e têm os contra, mostrando a condição, como era, e como é, apontam a relação. (MANGUABEIRA, 2010, p.5).”

O uso das novas tecnologias funciona como uma ferramenta de interação social, tornando viável a participação imediata dos indivíduos nas diferentes discussões cotidianas. A presença de educadores, por exemplo, nas redes sociais lhes permite a reafirmação de sua profissionalização, bem como o seu enraizamento enquanto sujeito. A exposição pública e social, amplamente divulgada, que caracterizou os desajustes da educação brasileira não pode ser a principal marca dos profissionais da educação comprometidos com a transformação do ensino-aprendizagem por meio de uma pedagogia da esperança. A utilização das redes de comunicação, tais como: e-mails, twitter, ainda, facebook e whatsapp, por meio da participação

em grupos temáticos virtuais, possibilita aos profissionais da educação, na contemporaneidade, constantes trocas de informação seja por meio de imagens, vídeos, textos, questões para debate, notícias e indicação de páginas de interesse comum ao grupo.

Sobre a importância das novas tecnologias na educação básica, como recurso pedagógico, o relatório da UNESCO (2013/2014) traz a seguinte compreensão:

A inovação no uso da tecnologia pode contribuir para a aprendizagem, por auxiliar os professores a cumprir o currículo, e incentivar a flexibilidade na aprendizagem dos alunos. O acesso mais amplo a computadores nas escolas também pode ajudar a reduzir a divisão digital, que existe entre grupos de maior e de menor renda. No entanto, as novas tecnologias não substituem o ensino de qualidade. A habilidade dos professores, na utilização das TIC como recurso educacional, tem um papel fundamental no sucesso da aprendizagem. Uma pesquisa realizada no Brasil mostrou que a criação de laboratórios de informática nas escolas teve um impacto negativo no desempenho estudantil, mas que o uso da internet por professores, como recurso pedagógico, favoreceu inovações no ensino e na aprendizagem em sala de aula, melhorando as notas obtidas pelos alunos. (2014, p.50).

É preciso, então que seja realizado um planejamento escolar estratégico para uso das tecnologias pelos estudantes como também a regularidade do acesso à internet, por meio de páginas virtuais relacionadas aos componentes curriculares. O educador mestre, por sua habilidade técnica e competência acadêmica, pode contribuir na orientação das ações pedagógicas que direcionem para defesa, junto aos órgãos de decisão, da importância do laboratório de informática na educação básica, visto que é precária a manutenção dos laboratórios na maioria das escolas públicas do Brasil, notadamente, na Região Nordeste.

Além do uso pessoal que fazemos das redes sociais como necessárias ferramentas que agilizam a comunicação, podemos utilizá-las profissionalmente, como a participação em grupos de estudos na rede, como por exemplo, os grupos do facebook que a autora dessa tese faz parte, tais como: “UFPB”; “Políticas públicas e pedagogias Paulo Freire”; “Seminário em Políticas Educacionais”; “Projeto diário de notícias”; “Turma 32 doutorados”. A presença nesses grupos de estudo possibilita o fortalecimento da interação em novos espaços do conhecimento, bem como a reafirmação social e profissional do educador mestre enquanto sujeito esclarecido.

Nos dias atuais, temos observado que é comum a publicação de mensagens instantâneas ou de grande impacto, mediante divulgação e frequência de frases com teor filosófico envolvendo o nome de personalidades acadêmicas, literárias e educacionais que obtiveram reconhecimento nacional e internacional. Há pelo menos duas décadas atrás, estas frases apareciam apenas nas placas de homenagens a concluintes, em murais institucionais, em

início de páginas de trabalhos de conclusão de curso, passamos então por um novo momento na sociedade com a possibilidade de socialização do saber. Porém, é preciso considerar que esse fenômeno materializado com ações virtuais se manifestam como universos consensuais de pensamento e representam socialmente uma porção do conhecimento dito aprovado, quando curtido, comentado e compartilhado. A análise das variações da linguagem social é um caminho possível para encontrarmos as pontes com diferentes pensamentos. Portanto, é fundamental o profissional da educação, em especial o educador mestre, estar atento a essa nova configuração social. Consideramos, pois, que as redes sociais apresentam o lugar principal do senso comum textual, acompanhadas de imagens com forte tendência apelativa, e dada sua abrangência no que se refere a informação não deve ser o espaço supremo da formação cultural e política dos sujeitos, em especial dos educadores contemporâneos.

Observamos ser ainda tímido o comportamento e a participação dos profissionais da educação, referente a busca de informações sobre as políticas educacionais locais, o acompanhamento de programas federais e de páginas institucionais que constituem parte da formação política na visibilidade virtual e social. Quando acessamos as páginas do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por exemplo, verificamos que o número de pessoas que interagiram nessas páginas é insignificante quando, paradoxalmente, é notório a presença crescente dos profissionais da educação com as novas tecnologias a partir da disseminação das redes sociais e do acesso facilitado à internet.

Thomas L. Friedman, autor do livro “Compreender a globalização: o Lexus e a Oliveira” diferencia dois tipos de globalização. O autor analisa:

É verdade que a globalização a que assistimos não é global, no sentido em que estamos ainda muito longe de um mundo em que toda a gente esteja online (embora cerca de 300 000 utentes adiram à internet todas as semanas). Mas a globalização é global no sentido em que quase toda a gente hoje sente-directa ou indirectamente- as pressões, coerções e oportunidades para adaptar-se às democratizações da tecnologia, da finança e da informação que estão no cerne do sistema da globalização. (2000, p.100).

É preciso considerar que a presença das redes sociais de maior visibilidade e adesão, na vida profissional contemporânea, é característica do processo de globalização e internacionalização, interferindo diretamente na nova configuração das relações que se manifestam de forma pacífica, conflituosa, complementar, concorrente e competitiva, própria do capitalismo manifestadamente selvagem e agressivo. Conforme análise dos principais geógrafos e estudiosos contemporâneos, estamos na fase informacional-global ou capitalismo

informacional, com o advento da terceira revolução industrial ou revolução técnico-científica, a partir do final do século XX. Fase esta caracterizada pela disseminação de diversas tecnologias e aceleração dos fluxos de capitais, mercadorias, informações e também pessoas. No contexto complexo dessa sociedade em transição, o educador mestre tem a missão não de simples adaptação ou ajustamento, mas de integração. Paulo Freire explica essa concepção:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto as visões de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (1994, p.50).

Paulo Freire diferencia a partir da perspectiva de educador mestre, o ser de contatos e ser de relações em uma época histórica que representa uma série de aspirações, anseios e valores em busca de plenificação “É, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.” (1994, p.51).

O autor pernambucano ainda continua a sequência de pensamento, na defesa da integração resultante da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la com base na criticidade, nos fazendo inferir que ele vislumbrou os dias atuais, tendo em vista a contextualização das suas ideias.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de discernir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. [...]. (1994, p.49).

Gramsci (1982) em “os intelectuais e a organização da cultura”, considera a perspectiva de que o pesquisador faz parte da complexidade humana, social, histórica, geográfica, política, econômica e cultural.

A pesquisa em políticas educacionais, enquanto investigação de campo direcionada a educação básica, precisa ser compreendida, de forma a se aproximar da perspectiva da educação popular, objetivando a democratização dos processos de aprendizagem e a desmistificação das tradicionais formas de ensino e institucionalização.

Na sociedade contemporânea dada sua complexidade não basta apenas identificar, conhecer, mapear e analisar as relações de poder postas ou expostas é preciso, ao passo que estamos imersos nela, tentarmos lutar por uma distribuição democrática do poder de forma a valorizar e reconhecer o outro, seja qual for à instância, instituição, relação ou circunstância. O ato de compreender pressupõe uma empatia, ou seja, colocar-se no lugar do outro ou expressamente daquele que anseia e luta por mudanças frente a hegemonia nociva do poder pelo poder.

Não devemos ficar presos na armadilha da agressividade capitalista, e pensar em democratização como finalidade última, seja no trato das relações interpessoais ou instituições. Nas educacionais, por exemplo, as tensões precisam ser vistas com olhos sociais, pois, assim é preciso para fazer educação num processo de construção democrática.

A própria história educacional no Brasil testemunha que foram necessárias muitas pressões e tensões para que programas, emendas e leis fossem aprovadas até chegarmos às poucas conquistas que temos hoje na educação. Mas, é preciso considerar que o tema em questão é bastante complexo, dada a configuração de poder numa sociedade mais capitalista do que democrática, inviabilizando um audacioso projeto social de país, que supere as desigualdades sociais, construindo um modelo de educação e cidadania, capaz de provocar profundas transformações com formação de militantes ao invés de “militontos” sem causa.

Atuar e compreender a militância na educação, por analogia, é como estar dentro do barco em alto mar, isto pressupõe está susceptível as variações de tempo, a força das ondas, a velocidade dos ventos bem como as condições desse barco e de seus ocupantes. Dessa forma, ao aplicarmos a pesquisa-ação ao campo da educação, quando somos também educadores e pesquisadores, estamos de dentro do barco e, assim, as possibilidades de compreensão da realidade de quem está de dentro é bem maior do que quem está de fora.

Existe uma ideia de considerar como ilusionistas, românticos, sem maturidade ou conhecimento da “realidade” aos que tem esperanças, persistem, lutam e brigam por um mínimo de melhorias, sobretudo, nos micros espaços, exemplo na sala de aula, ápice das dificuldades e desafios da educação do país. É mais fácil repetir do que inovar, fazer o velho do que fazer o novo. O novo implica em desconforto e enfrentamento de posições, e nesse embate, muitos optam pela omissão e passividade descompromissada. Rodrigues (2013) diz que:

Assim, a formação profissional docente deve favorecer aprendizagens significativas e profundas em que o professor motivado tenha disposição para estabelecer vínculos entre os saberes adquiridos na formação e seus conhecimentos prévios, o que implica criar um ambiente pedagógico de inovações e criatividade. Faz-se necessário que o profissional docente, inclua na sua formação o autoconceito positivo (imagens, juízos, conceitos) tem de si mesmo e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais, entre outros, como patamar para aprender. (2013, p.18).

No Brasil o tímido incentivo estatal dado aos profissionais da educação no que se refere a melhoria das condições de trabalhos e também qualidade na formação inicial e continuada a fim de que possam ser compatíveis as exigências e demandas de seu ofício. Essa perspectiva de repensar a qualificação dos docentes da escola brasileira, uma vez que a maioria desses profissionais já possui graduação, provocaria resultados satisfatórios para romper com a imagem de fracasso que foi constituída historicamente no imaginário social e coletivo a respeito da educação do país. Essa iniciativa, somadas a outras, provocaria, uma mudança estrutural de base econômico-social e cultural a partir da devolução desse investimento a sociedade, por meio da atuação, mais reconhecida, desses profissionais nas comunidades onde as instituições escolares estão inseridas.

A transformação da concepção de fazer educação significa não apenas mais qualidade no ensino, mas representa um processo de descentralização do conhecimento, incentivo à valorização do magistério, maior autonomia pedagógica, reconhecimento e respeito da sociedade, diálogo mais estreito entre universidade e escola pública e, principalmente, pressão por melhorias no trato das políticas educacionais.

Estamos inseridos no processo de construção coletiva e social a partir de nossas superações, ressignificações e resiliências em acreditar na política educacional enquanto possibilidade de transformação objetivando a democratização do acesso, da permanência e da qualidade na educação básica brasileira.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gatti (2011) houve um crescimento do número de pesquisas sobre formação docente, isso implica em um processo de mudanças a partir desse novo panorama acadêmico:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos

anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (2011, p. 15).

Wajskop fala da dimensão subjetiva do profissional e da dimensão política como pilares da identidade docente, argumenta a autora:

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico. Há, portanto, uma evidente tensão no trabalho docente em razão desses dois princípios estruturantes. Os desafios do momento exigem a um só tempo uma prática docente mais contextualizada e autônoma e uma busca de eficiência e eficácia na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pelo poder público e pela sociedade. O desafio está em tecer compromissos que incorporem elementos de ambas as racionalidades. (2009, p.232).

Diante do exposto, de acordo com as referências utilizadas, concluímos que precisamos avançar nos desafios da identificação, análise e ressignificação da questão em torno do trabalho do educador mestre na educação básica. É importante defendermos como bandeira e slogan de vida nos diferentes espaços sociais e acadêmicos que os educadores mestres são imprescindíveis para o fortalecimento da educação, esta compreendida como um processo de humanização ocorrida em vários espaços da práxis social como define Selma Garrido Pimenta (2014) referenciada em Paulo Freire, na ocasião da palestra no PPGE intitulada “ Pesquisas em didática e formação de professores num contexto de políticas educacionais: o itinerário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador/USP-1989 a 2014.”

O documento referência da CONAE sintetiza a necessidade em “Estabelecer ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional. ” (2013, p. 78).

Ao discutirmos no círculo de diálogo intitulado “Qualidade da educação, gestão democrática e financiamento” durante o II Seminário da Linha de Pesquisa Políticas

Educacionais, colocamos a necessidade dos educadores cuidar de sua saúde, bem estar emocional e físico, pois são fatores que envolvem a motivação profissional bem como prevenção de doenças resultantes do desgaste mental, sendo necessário, então, projetos de incentivo à atividade física regular e acompanhamento nutricional para os profissionais da educação básica. Para o Estado, enquanto gestão pública, a motivação pessoal aliada a satisfação dos profissionais da educação possibilitará uma redução de possíveis gastos futuros do investimento público com a ausência desses servidores mediante licenças periódicas para tratamento de saúde. A sociedade também é beneficiada com a mudança de mentalidade e comportamento em torno da atenção aos educadores, em sua integralidade, que envolve a dimensão subjetiva da pessoa humana e, sobretudo, na política econômica de um Estado, pois a sociedade contribui, representativamente, com o financiamento da educação pública e, portanto, precisa pensar coletivamente em evitar prejuízos futuros.

De acordo com informações da página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em cada estado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica é constituído por 20% das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados; Fundo de Participação dos Municípios; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços; Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações; Desoneração das Exportações; Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações; Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores; Cota-parte do Imposto Territorial Rural devida aos municípios; Receitas da dívida ativa de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

As informações presentes no relatório da UNESCO destacaram o financiamento da educação brasileira como uma experiência exitosa.

Um sistema fiscal em bom funcionamento permite que os governos sustentem seu sistema educacional com financiamento doméstico. Alguns países de renda média, como o Egito, a Índia e as Filipinas, têm um potencial muito maior de mobilizar recursos domésticos para a educação, por meio de aumento nos impostos. No Brasil, receitas fiscais mais elevadas ajudam a explicar como o país investe dez vezes mais do que a Índia, por criança, na educação primária. (2014, p.17).

Os recursos financeiros destinados à educação brasileira precisam ser direcionados, com responsabilidade fiscal, diante do histórico do Brasil com relação à corrupção e desvio de dinheiro público. Gatti argumenta a importância do direcionamento desses recursos para o financiamento do trabalho docente na educação básica como também da formação desses profissionais.

Considerando que a maioria dos professores em exercício na educação básica está nas redes públicas de ensino, a questão do financiamento público da educação passa a constituir-se problema associado. A maior parte do orçamento da educação, nos vários níveis administrativos responsáveis pela educação escolar, recai sobre pessoal, particularmente sobre o montante do salário dos docentes. Nas discussões sobre os ajustes e as adequações salariais, é sempre levantada a limitação orçamentária para atendimento às reivindicações da classe. Não se pode desconsiderar, por um lado, os limites orçamentários públicos quanto ao montante de verbas destinadas à educação e, por outro lado, a lei de responsabilidade fiscal que também impõe limites ao gasto com pessoal. No entanto, o país, em seu desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente. (2009, p. 139).

Essa formação como condição para o desenvolvimento social, econômico e cultural precisa ser ampliada e defendida não apenas para os professores que compõe a educação básica, mas aos profissionais da educação básica e todos envolvidos com esse segmento, pois a problemática da educação não é de responsabilidade apenas dos mestres e sim de toda equipe escolar e também da sociedade.

Objetivamos fazer a divulgação dessa produção de conhecimento, em eventos científicos da área e nos diferentes espaços institucionais de inserção do educador pós-graduado, a fim de discutir a temática proposta de democratização na educação básica e trazer possíveis contribuições à pesquisa sobre política educacional.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA, CONTEXTO POLÍTICO E DESAFIOS ATUAIS

Neste capítulo, discutiremos os desafios e as possibilidades da educação pública brasileira a partir do Plano Nacional de Educação, aprovado como lei em 2014 com vigência até 2024. Também fizemos referência à educação pública em Portugal a partir do livro *o futuro da escola pública* em que o autor Mário Nogueira discute o contexto da educação desse país europeu, cujas características sociais e econômicas apresentam semelhanças proporcionais à realidade brasileira. Em seguida, nos propomos a apresentar o contexto político regional e local da educação básica no Brasil.

3.1 Educação pública, desafios e possibilidades

Por se tratar de uma pesquisa realizada na rede pública municipal de João Pessoa, caracterizaremos o Ensino Fundamental, entretanto é preciso considerar que a competência de gestão da educação pública faz parte das atribuições legais do poder executivo, já a fiscalização e proposição de melhorias é própria ao poder legislativo e a observância para cumprimento das obrigações normativas é facultada ao judiciário. O Ensino Fundamental é o nível da educação básica em que atuam os sujeitos de nossa investigação acadêmica, ou seja, os educadores com mestrado.

Apontaremos, então, para o que dispõe a legislação educacional no país, exemplo a Resolução nº 7/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais a serem seguidas pelas escolas do Ensino Fundamental no Brasil. Esse documento faz uma caracterização relevante do Ensino Fundamental, o segmento mais amplo da educação básica, visto que compreende 9 anos de estudo.

Art. 1º A presente resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos políticos pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2010).

A referida resolução normativa apresenta os fundamentos do Ensino Fundamental como um direito público subjetivo de cada indivíduo, em que é dever do Estado garantir a oferta

pública, gratuita e de qualidade social, sendo esta admitida como relevante, pertinente e equitativa. Nessa compreensão, a educação é afirmada como direito inalienável do ser humano para possibilitar o exercício dos direitos civis, políticos e sociais objetivando a formação para cidadania e a condição de usufruir dos bens sociais e culturais.

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. (BRASIL, 2010).

O Brasil é um país que ainda apresenta desigualdades de renda. Grande parte da população brasileira não tem acesso aos bens culturais nacionais e internacionais, sendo, então, necessário o investimento governamental no desenvolvimento de programas específicos para educação básica, de forma a valorizar a diversidade de cultura considerando a situação de vulnerabilidade social da maioria dos alunos da escola pública. A música, por exemplo, como componente curricular no Ensino Fundamental possibilita o salutar envolvimento de crianças e adolescentes com as diferentes composições e tipos de instrumentos, além de proporcionar mais uma ocupação na rotina dos estudantes, por meio da apreciação cultural, podendo ainda afastá-los de atividades de risco, exemplo, a utilização de substâncias entorpecentes, visto que é comum a facilidade de circulação de drogas ilícitas nas escolas públicas ou nas localidades próximas.

Redirecionamos nossas leituras e referenciais a partir das contribuições da banca examinadora, na ocasião da qualificação da propositura de tese. O projeto acadêmico em sua fase preliminar tinha uma quantidade extensa de autores com citações de suas respectivas publicações, porém realizamos os ajustes metodológicos necessários a fim de estabelecer uma articulação fundamentada na relação ajustada entre a prática da pesquisa e teoria da educação. Os desafios da escrita foram surgindo, pois, discutir educação em momento de crise política que vivencia o país poderia parecer fácil se optássemos pelo imediatismo circunstancial, visto que a crítica veemente seria o caminho mais provável na análise da política nacional e sua

interferência nas ações locais. Foi preciso, então, apostar e apontar para perspectiva de transformação, participando da busca por melhorias políticas na educação básica que envolvem diretamente a qualidade da educação pública brasileira, por exemplo a formação dos educadores.

Defendemos como questão norteadora para o fortalecimento das políticas educacionais no Brasil, o aumento do número de profissionais da educação básica com formação *stricto sensu*, uma vez que o ato de ensinar ou atuar na área da educação envolve o processo de pesquisa, relação com múltiplos saberes e, sobretudo, as vivências em situações complexas próprias do contexto diverso onde estão inseridas as unidades escolares. A contemporaneidade exige do novo profissional do século XXI uma formação que atenda às necessidades da sociedade e das políticas educacionais em construção no país. Compreendemos que os programas de pós-graduação das universidades públicas devem ampliar a oferta de vagas no processo seletivo para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado, possibilitando a presença do maior número de profissionais da educação com estas titulações acadêmicas.

Na ocasião da pesquisa de campo aplicamos como primeira abordagem subjetiva a questão “Quais são suas perspectivas futuras com relação a carreira profissional na educação básica no que se refere a formação, permanência e aposentadoria?” Obtivemos diferentes respostas, conforme o resultado abaixo:

M1: *Que todos os docentes tenham a oportunidade de se qualificar cada vez mais e que o sistema valorize este profissional não só em relação ao salário, mas também nas condições de trabalho, levando-os a uma permanência mais prazerosa no trabalho. Em relação a aposentadoria, espero que acabe a exigência da idade mínima, priorizando o tempo de serviço.* **M2:** *No que se refere a formação venho participando do fórum de EJA, de grupos de estudos sobre questões relacionadas à educação que possibilitam refletir sobre os desafios encontrados no cotidiano. Outra perspectiva é o doutorado. Quanto a aposentadoria me aposento daqui a 4 anos na função de professora.* **M3:** *Desejo fazer doutorado em Educação, mas como estou no probatório isso dificulta o afastamento para realização da pesquisa. Penso em me aposentar na rede.* **M4:** *Em relação a formação pretendo fazer o doutorado. Pretendo me aposentar pela rede estadual, pois falta pouco tempo. Mas não pretendo continuar como professora na educação básica pela falta de interesse e indisciplina dos alunos.* **M5:** *Podemos dizer que não são as melhores, principalmente em relação a desvalorização profissional e salarial.* **M8:** *Considero poucas perspectivas na formação educacional dependendo dos órgãos públicos, porém planejo uma formação vertical na busca do conhecimento e numa esperança de melhoria salarial para a aposentadoria, já que o professor quando se aposenta lhes é negado os mesmos benefícios profissionais ativos.* **M10:** *Pretendo me aposentar assim que concluir o doutorado.* (Pesquisa de campo, 2015).

Palavras como desvalorização, valorização e melhoria são as mais utilizadas nos discursos emitidos pelos sujeitos participantes, de forma que identificamos a compreensão dos profissionais da educação referente a própria carreira de trabalho. Essa evidência direciona a concepção que o profissional pós-graduado não encontra satisfação e contentamento na educação básica, devido a forma de gestão e organização política consolidada que, via de regra, não possibilitam avanços significativos. Segue as opiniões dos educadores mestres sobre formação, permanência e aposentadoria.

M11: *Iniciei minha vida profissional como professora, em seguida passei a atuar como especialista (supervisora escolar) e para os dois próximos anos (2016/2017) estarei tendo minha primeira experiência como gestora. Tenho a pretensão de atuar como professora formadora.* **M13:** *Valorização da carreira docente mediante ao angariamento de conteúdos específicos adquiridos durante a graduação e no mestrado.* **M14:** *Pretendo fazer outros concursos e lecionar no ensino médio e/ou superior.* **M15:** *Atualmente atuo como professora da Ed. Básica em dois municípios e minha perspectiva é passar em concurso público federal para poder reduzir minha carga horária de trabalho, haja vista que os salários das instituições federais superam os da educação básica.* **M18:** *Não estou lecionando na educação básica e sim no ensino superior. Mas já ministrei na educação básica.* **M21:** *A educação no Brasil de modo geral passa por um momento muito difícil em relação a valorização do profissional de educação. Acreditamos sempre em dias melhores, que possamos nos qualificar melhor, passar em concurso e ter um futuro decente.* **M23:** *As perspectivas giram em torno da melhoria das condições de trabalho; do avanço no plano de cargos e carreiras. Em relação a formação, acredito que a formação continuada pode ser fator essencial para melhoria da educação básica.* **M30:** *Pretendo dar continuidade e profundidade a minha formação indo para o doutorado. Vejo como objetivo profissional a carreira docente na universidade. Porém, tenho gostado da experiência no ensino básico e talvez continue um bom tempo (não sei se até me aposentar).* (Pesquisa de campo, 2015).

É preciso considerar que o Plano Nacional de Educação tem como meta formar em cursos de pós-graduação mais de 50% dos profissionais da educação básica até 2024.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos profissionais 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. (2014, p.80).

A ampliação do número de profissionais da educação com formação em pós-graduação representa um grande avanço referente ao desenvolvimento das políticas do magistério, visto que, historicamente, há um reconhecido esforço dos educadores em progredir nas impostas

condições cognitivas, salariais e, sobretudo, de trabalho, angariando valorização institucional e respeito por parte da sociedade.

Para o fiel cumprimento da meta 16, do Plano Nacional de Educação em vigor, foram elaboradas pela comissão representativa de trabalho, seis estratégias que discorrem sobre formação dos educadores. A primeira refere-se à realização, em regime de colaboração, em que união, estados e municípios, planejem com eficiência o dimensionamento da demanda por formação continuada do magistério fomentando a oferta de cursos por instituições públicas de ensino superior. Dispõe o texto: “16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, do Distrito Federal e dos municípios.” (2014, p.80). O texto do PNE ainda trata de oportunizar apoio financeiro para os professores da educação básica, como bolsas de estudo na pós-graduação, por meio da estratégia 16.5, “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e professoras e demais profissionais da educação básica.” (2014, p.81).

A meta 17 apresenta um desafio político para educação nos próximos 10 anos em que união, estados e municípios precisam atender a prerrogativa de lei sobre a valorização do magistério, elaborada pelo coletivo representativo e aprovada no Plano Nacional em vigência para “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.” (2014, p.81).

Para o alcance da referida meta 17 será necessário a ampliação do investimento em educação, tal como descrito na Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (2014, p.84).

A meta 20 é constituída por 12 estratégias. A estratégia 20.11 se refere a aprovação de Lei de Responsabilidade Educacional, que dispõe “aprovar, no prazo de um ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacional.” (2014, p.86).

Sobre a qualidade das escolas municipais de João Pessoa, algumas situações foram apontadas no questionário que aplicamos com os educadores mestres da referida rede de ensino. Esses educadores escreveram as seguintes argumentações sobre as condições de trabalho:

M10: Falta de verbas, falta de fiscalização e transparência nas gestões, falta de democracia nas escolas; ingerência política partidária na definição dos gestores escolares; falta de recursos didáticos disponíveis para a atração profissional de qualidade; burocratização da educação; falta de segurança nas escolas, assistência aos professores e valorização salarial deficitárias. **M11:** Possibilitar aos profissionais desse segmento que atuam integralmente em uma mesma unidade de ensino, hora em sala, hora em pesquisa in loco. **M12:** Baixos salários; falta de infra-estrutura. **M13:** Precariedade dos prédios; Desmotivação profissional; baixa auto-estima; desvalorização da classe; insegurança; ausência de materiais. **M14:** Falta de estrutura, material e desmotivação. **M23:** Melhorar as estruturas físicas das escolas; melhores equipamentos pedagógicos; melhores bibliotecas e laboratórios de informática com internet funcionando. **M24:** Falta de recursos didáticos (lápiz, papel, Datashow, filmes didáticos) e de infraestrutura. As salas de aula não apresentam ventilação adequada e acústica. **M25:** Falta condições mínimas de trabalho. (Pesquisa de campo, 2015).

Os autores do livro “Políticas Educacionais: questões e dilemas” apontam que os estudos de política educacional se caracterizam com tendência de aproximação a três formas, são elas: o desenvolvimento de modelos analíticos para que as políticas possam ser analisadas e interpretadas; a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e a análise crítica de políticas específicas.

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. (BALL, 2011, p. 11).

A referida publicação traz uma análise sobre o contexto acadêmico das políticas educacionais no Brasil e destaca dois tipos de pesquisa que estão se consolidando nessa área de estudo.

Nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, observa-se a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação das políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Ambos os tipos de pesquisas

são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais. (BALL, 2011, p. 12,).

Ball explica o contexto internacional das políticas educacionais, pontuando que uma grande parte dos estudos britânicos está vinculado a uma perspectiva sociológica.

Os estudos de políticas educacionais no Reino Unido caracterizam-se por focar as relações de classe, a reprodução de desigualdades sociais, as relações entre políticas e justiça social e têm a preocupação de estabelecer interconexões entre perspectivas macro e microtextuais. (BALL, 2011, p.12).

No livro “o futuro da escola pública” o autor Mário Nogueira descreve a atual situação da educação de Portugal, país europeu que o Brasil esteve submetido durante mais de três séculos, mediante processo de exploração e colonização. Destaca Mario Nogueira a partir de suas experiências enquanto professor de escola pública em Portugal e como líder sindical, que a educação portuguesa é caracterizada por medidas impostas que desestabilizam ou pioram o sistema público de ensino em favor da escola privada. O autor explica que em nome dos imperativos economicistas o país diminuiu seu investimento na educação reduzindo drasticamente o número de professores e escolas.

Nogueira (2014) no capítulo sobre “A educação é responsabilidade de todos”, explica que os problemas na educação de seu país são resultantes das políticas desenvolvidas, de uma deficiente organização escolar, de um nível significativo de incompetência técnica e da falta de princípios democráticos no plano do direito.

Ao aprofundar a discussão da educação enquanto responsabilidade de todos, Nogueira afirma que os problemas concretos na educação em Portugal decorrem, principalmente, das políticas inadequadas e da ausência dos princípios de efetivação democrática. Sua publicação é resultante de sua atuação sindical na Cidade de Lisboa quando teve a oportunidade de estabelecer diálogos com um grande número de professores das escolas públicas de seu país.

Nogueira defende que a escola seja aberta a todos, argumentando ser um tempo que é preciso quebrar o marasmo e contrariar a inevitabilidade “Ao contrário dos “sábios” que têm governado a Educação e que, com medidas impostas por si ou pelas finanças, têm prejudicado a plena afirmação da Escola Pública- que é parte integrante e fundamental das funções sociais do Estado.” (2014, p. 9). O autor coloca que os governantes afirmam ser os professores resistentes as mudanças propostas, adjetivando-os de imobilistas e acomodados devido ao posicionamento dos mesmos ao criticarem as imposições do estado e as intenções alheias à educação.

Falar de educação e, sobretudo, perceber o que fazer e como sair de uma crise que é profunda e tende a agravar-se, obriga a que se responda a uma questão aparentemente tão simples como esta: será que no centro da tensão que se vive na educação se situa o confronto entre os que defendem a mudança e os imobilistas? Não nos parece que seja esse o problema, embora estejamos perante uma afirmação frequente na boca de muitos dirigentes dos partidos que se denominam do arco do poder e recorrente em diversos membros de equipas ministeriais [da educação] dos mais variados governos. (2014, p.10).

Ao tratar dessa tensão Nogueira (2014) afirma que os representantes dos partidos políticos enquanto ocupantes de cargos de liderança na administração pública estão mais preocupados com o poder do que com as questões principais que agravam a crise na educação. Explica que os professores vivenciam o cotidiano da escola pública por isso lutam pelas mudanças. Entre essas mudanças estão a aprovação de novas leis, como por exemplo, uma lei da autonomia para a educação e uma lei de financiamento que determine regras claras para a fixação dos orçamentos, garantindo a responsabilidade da administração. O autor faz referência a uma publicação virtual, em página institucional que afirma o intuito dos profissionais da educação em participar da reorganização política de Portugal, objetivando ações democratizantes.

A este propósito, em fevereiro de 2009, a FENPROF, através da sua página web afirmava que << Os professores, contrariamente ao que é lugar comum afirmar, não são avessos à mudança, tanto mais que têm sido bastante críticos ao imobilismo de muitos governos. Com que não pactuam, mas esta é outra questão, é com mudanças de que resulte a degradação da Escola Pública e que atentem contra a sua dignidade profissional. Os professores são profissionais qualificados, que vivem o quotidiano da escola, logo, estão em condições e é sua obrigação exigir políticas que sejam parte das soluções e não dos problemas, agravando-os. É por isso que agem, reagem e lutam. >> (NOGUEIRA, 2014, p.11).

Nogueira reforça sua argumentação ao dizer que a escola pública em Portugal tem servido ao mercado e deixado de considerar como missão fundamental a construção da cidadania, apresentando elevadas taxas de abandono e insucesso escolar, reservando as aprendizagens de qualidade e o acesso ao conhecimento para uma certa elite, de forma, a dismantelar a escola pública de qualidade. “Além do mais não devemos esquecer que Portugal continua nos lugares mais baixos do ranking comunitário referente a jovens diplomados pelo ensino superior. ” (2014, p.15).

Nogueira (2014) no seu capítulo “Políticas Educativas: da Impressão Digital à Nódoa” discute a construção da Lei de Bases do Sistema Educativo, proposta pelos ministros da educação de Portugal, fazendo críticas ao declarar que a intenção da lei era atacar a direção e a gestão democrática das escolas na tentativa de abrir as portas para a empresarialização.

Diziam eles que a Educação deveria ser área de <<consenso nacional>>, alheia a outras interferências, embora entendessem que esse consenso se deveria fazer em torno do seu projeto político. Não é possível falar, debater ou agir em Educação à margem da sociedade, pois esta é uma área absolutamente estratégica para o futuro de qualquer nação, logo, a todos diz respeito. É na escola que o futuro das sociedades se constrói, pelas responsabilidades que ela tem na formação dos homens e mulheres que as poderão transformar; que a democracia se começa a exercer e se lançam sementes para a sociedade, cujos portadores são os jovens que dela saem; que, por outro lado, as elites se podem reproduzir e a segregação pode também começar a revelar-se; logo, na escola, não se jogando tudo, joga-se muito do futuro e isso sabem os governantes quando pretendem que perspectivas diferentes das suas sucubam debaixo da capa de um certo consenso (o seu) em torno da Educação, por forma a garantir que a escola será espaço de reprodução da estratificação social. (2014, p. 23).

O autor acentua a hipocrisia de um discurso de poder que não considera a educação como prioridade, pois quando o governo decide cortar investimentos, a educação está na primeira linha de cortes, de forma que ao reduzir o orçamento da educação e as verbas destinadas ao funcionamento das escolas públicas, reduz igualmente o número de docentes e os custos de seu trabalho.

No primeiro dia do ano de 2015, ocasião que se celebra a confraternização universal a nação brasileira recebeu com entusiasmo em rede nacional o discurso de posse governamental no palácio do planalto, transmitida em rede nacional. A mensagem central do governo afirmava que a prioridade do mandato presidencial era desafiar o país a ser uma pátria educadora, entretanto, meses depois, os governos da Presidente Dilma Rousseff e do vice-presidente Michel Temer receberam severas críticas da população, pelo fato de reduzir os investimentos na educação. A redução dos investimentos financeiros diante da crise econômica internacional que também atingiu o Brasil, comprometeu a qualidade da educação básica, referente a viabilização de manutenção dos programas governamentais, por exemplo, o Programa de Educação Integral Mais Educação que funciona com a partir do horário ampliado nas escolas municipais e estaduais do país.

É mister salientar que mesmo em meio a esse confuso contexto político brasileiro, foram aprovadas significativas leis para educação nacional, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, tais como: a Lei nº 11.738/2008 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; a Lei nº 13054/2014 que instituiu o dia 06 de agosto como o dia nacional dos profissionais da educação e a Lei nº 13.146/2015 que institui a inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Para Nogueira (2014) a educação pública no geral é permeada por pressões, (com)pressões, (re)pressões e (im)pressões. Para o autor a educação tem vogado ao sabor das incoerências, pois em nome dos interesses particulares o sistema educativo tem sido agredido e das mais variadas formas. Seu texto explica que:

Políticas economicistas que impõem fortíssimos constrangimentos financiamentos ao setor; Opções ideológicas que, para se concretizarem, colocam a Escola Pública no centro de boa parte dos ataques desferidos; Imposições que chegam de fora, algumas justificadas como exigências do <<mercado de trabalho>>, outras apenas fruto de uma atitude pacóvia de quem acha que <<lá fora é que é bom>>. (2014, p. 27).

Entretanto, o autor conclui sua argumentação, numa perspectiva dialógica ao fazer referência aos resultados históricos conquistados, estabelecendo uma analogia da educação como pano ou tecido. Ele relata que no melhor pano caem nódoas e o mais relevante é que o sistema educativo mantenha uma forte matriz democrática na defesa da escola pública de qualidade.

Na discussão sobre futuro versus retrocesso, Nogueira aponta que a escola pública, apesar das deficiências reconhecidas e denunciadas, constitui a base do Portugal democrático. “Ao Estado compete assumir um determinado tipo de respostas e de funções destinadas a corrigir assimetrias como as que resultam de desigualdades sociais e econômicas, que são profundas na sociedade portuguesa, e não contribuir para o seu agravamento.” (2014, p.31).

Conforme Nogueira não existe uma crise na educação, explicando tal posicionamento a partir de referências norte-americanas para afirmar que existem fatores próprios do contexto global das privatizações que visam manipular a opinião pública de forma a deferir ataques constantes contra as escolas públicas e os seus profissionais. Nogueira analisa que a partir da década de 1970 houve significativos avanços na educação de seu país, exemplificando a redução considerável de três indicadores, o analfabetismo, as taxas de insucesso e abandono

escolar. Ainda acentua o autor português outros fatores também significativos como a universalidade de oferta da educação pré-escolar, a viabilização de condições para educação inclusiva e o acesso ao ensino superior.

A Escola Pública, em Portugal, após a data libertadora de 25 de abril de 1974, ganhou um novo e importante estatuto, abriu espaços de democratização e desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e no progresso do país. Apesar de todos os constrangimentos que à Escola Pública têm sido impostos, a ela se devem progressos no plano da educação e da formação, com implicações sociais de elevada importância, destacando-se, por exemplo, a quase erradicação do analfabetismo, a redução das taxas de insucesso e abandono escolares (ainda que, neste âmbito, muito continue por fazer), a universalidade de oferta de educação pré-escolar, uma notável capacidade de resposta face a sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória até aos atuais 12 anos, avanços significativos na criação de condições para uma educação inclusiva ou o acesso de milhares de jovens ao ensino superior que, sem Escola Pública, teriam abandonado precocemente os seus estudos. (2014, p.36).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um avanço de larga dimensão social e política que trouxe perspectivas democráticas para toda sociedade e possibilidade de afirmação dos Direitos na educação.

O Plano Nacional de Educação (2014/2024) defende a criação de uma Lei de responsabilidade da educação que objetiva fortalecer a fiscalização do cumprimento dos investimentos públicos. Dessa forma, os desvios de recursos destinados à educação pública devem ser, devidamente, investigados e criminalizados.

O Art. 212 da Constituição Federal (1988) dispõe que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. ” O inciso 3º deste artigo normatiza que a distribuição desses recursos públicos deve atender com prioridade as necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação.

3.2 Contexto político regional e local da educação básica

As escolas públicas das regiões Norte e Nordeste apresentam os menores percentuais quando se trata de laboratórios de informática comparado as demais regiões do Brasil, conforme dados referentes a 2014 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Como podemos observar, na tabela 1, a quantidade de biblioteca, sala de leitura e acesso à internet foram os critérios analisados pelo INEP/2014.

A Região Nordeste possui o maior número de escolas do país, um total de 49.618 unidades, entretanto apresenta o segundo menor número de bibliotecas, sala de leitura, acesso à internet e laboratório de informática. O número também é baixo quando se refere as dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, constando o percentual de apenas 14,8% das 49.618 escolas. Percentual também reduzido com relação à quantidade de quadra para prática de esportes, isto é, 13,7%, sendo pouco significativo quando comparado ao número de escolas. A situação atual nas escolas nordestinas é de extrema urgência, pois todos os cinco critérios analisados pelo INEP apresentam percentuais inferiores a 50%, ou seja, concluímos que a maioria das escolas da Região Nordeste não são beneficiadas com bibliotecas, sala de leitura, acesso à internet, laboratório de informática, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O quadro abaixo apresenta estas informações por Região Geográfica:

TABELA 1- Ensino Fundamental: número de escolas públicas por recursos disponíveis no Brasil e Regiões Geográficas

Regiões Geográficas	Número de escolas	Biblioteca ou sala de leitura %	Acesso à internet %	Laboratório de informática %	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida %	Quadra de esportes %
Norte	19.186	25,3	23,8	27,2	9,8	14,8
Nordeste	49.618	28,1	32,5	37,6	14,8	13,7
Sudeste	27.005	70,3	77,5	72,0	27,4	61,7
Sul	13.722	77,1	85,0	80,7	38,4	67,7
Centro-oeste	5.723	62,4	82,5	79,4	41,6	54,7
TOTAL	115.254	45,0	50,3	51,1	21,1	33,6

Fonte: MEC/Inep/2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 orienta o funcionamento do Ensino Fundamental. E dispõe que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 1996).

Sobre a qualidade da educação, o Art. 3º da LDB afirma que a garantia do padrão de qualidade constitui princípio da ministração do ensino, igualdade de condições para acesso e permanência na escola, como também a valorização do profissional da educação escolar.

Diante da argumentação da LDB, afirmamos que o poder público precisa proporcionar as condições favoráveis de permanência dos alunos investindo na qualidade escolar, em estrutura física adequada dos prédios das unidades de ensino, e na valorização dos profissionais da educação, por meio do concurso público, visto que há um grande número de profissionais nas escolas públicas estaduais e municipais sem vínculo efetivo.

É necessário o incentivo à formação permanente dos profissionais da educação, de forma a contribuir com a qualidade social da educação, conforme previsto na LDB e nos outros dispositivos legislativos, tais como, o Plano Nacional de Educação e as Resoluções mais recentes. A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, sobre a educação básica e o funcionamento do Ensino Fundamental, apresenta que:

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. (BRASIL, 2010).

É importante o fato da equipe escolar estar diretamente envolvida na construção do Projeto Político Pedagógico, visto que é o documento democrático da escola, de forma que as ações sejam desenvolvidas coletivamente e democraticamente ao longo do ano letivo. O artigo 14 da LDB/96, regulamenta que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político da escola;

II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os educadores mestres podem interferir na proposição de medidas que beneficiarão a educação básica, elevando os índices relativos a qualidade das escolas públicas, mediante o fortalecimento do Conselho Escolar como instância deliberativa e fiscalizadora. Assim, ambientes necessários ao funcionamento básico, principalmente, das escolas de Ensino Fundamental, tais como: laboratórios de informática, bibliotecas, quadras esportivas e dependências adaptadas para estudantes com deficiência poderão ser viabilizadas com a aplicação dos recursos, de forma democrática resultante da reflexão coletiva na escola, ou a exigência de melhorias junto aos órgãos de decisão como a Secretaria de Educação Municipal, Câmara de vereadores, Ministério Público e Tribunal de Contas do Estado.

De acordo com o IDGPB de Educação organizado pelo Tribunal de Contas do Estado da Paraíba, o Município de João Pessoa está entre os 10 maiores custos por aluno da Paraíba no ano de 2014, totalizando R\$ 5.909, o que equivale a aproximadamente R\$ 492,41 mensal. O custo-aluno é definido pela razão entre a despesa corrente na função educação e o número de matrículas. De acordo com informações do TCE-PB esse indicador vem crescendo entre 2007 e 2014, sendo que os municípios com maiores custos são aqueles considerados pequenos em termos populacionais. O documento explica que o custo aluno depende do número de matrículas:

Isso acontece devido ao número baixo de alunos matriculados, associado ao custo de estrutura, ou seja, os custos fixos necessários ao funcionamento das escolas, instalações e pessoal. Por exemplo, o município de Parari apresentou um custo por aluno de R\$ 8.322,00, tendo 219 alunos matriculados e um gasto de R\$ 1.822.489,88. Assim, percebe-se que esse município despende uma mensalidade de R\$ 693,50. Por outro lado, o município de João Pessoa apresenta uma mensalidade de R\$ 492,41. (IDGPB-E, 2015, p.13).

A tabela 2 apresenta os 10 maiores custos por aluno em 2014 na educação dos municípios da Paraíba, ou seja, Parari, Coxixola, Areia de Baraúnas, São José de Espinharas, Mato Grosso, São Domingos do Cariri, Santa Inês, São José de Princesa, João Pessoa e Carrapateira.

TABELA 2 - Municípios da Paraíba com os 10 maiores custos por aluno na educação em 2014

Municípios da Paraíba	Custo aluno anual
Parari	8.322
Coxixola	7.841
Areia de Baraúnas	7.156
São José de Espinharas	6.813
Mato Grosso	6.578
São Domingos do Cariri	6.475
Santa Inês	6.093
São José de Princesa	6.011
João Pessoa	5.909
Carrapateira	5.893
TOTAL	67.091

Fonte: IDGPB-E /2015, TCE-PB.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025) trata do tema custo aluno fazendo referência à educação nacional e a imprevisibilidade desses recursos no que se refere a garantia do crescimento para os anos seguintes.

O investimento mínimo da educação nacional por aluno/ano estimado para 2015 é de R\$ 2576,36, correspondendo a um aumento de 12% em relação ao estimado para 2014, que foi de R\$ 2285,57. Esse crescimento é significativo, mas a Confederação Nacional de Municípios (CNM) acredita que ainda é cedo para afirmar que os valores divulgados pelo Governo Federal serão os definitivos. Como já aconteceu em anos anteriores, houve mudanças na estimativa anunciada. (PME 2015-2025, p.114).

Por isso a importância de assegurar como Política de Estado, a defesa da meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) sobre a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto do país no quinto ano de vigência desta lei nacional e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final de 2024.

Já a problemática da redução do número de docentes como também a redução dos custos de seu trabalho é uma prática governamental comum em diferentes países, exemplo no Brasil.

Somada aos fatores políticos essa prática está diretamente associada a baixa qualidade do ensino. Nas escolas municipais de João Pessoa, verificamos que o número de alunos por turma não cumpre com as exigências propostas pela própria diretriz elaborada pela Secretaria de Educação. Conforme a Cartilha de Instrução Normativa da Rede Municipal de João Pessoa a organização das turmas das escolas municipais deve cumprir a seguinte orientação:

TABELA 3 - Normatização do quantitativo de alunos por turma nas escolas municipais de João Pessoa

Níveis de ensino	Mínimo de alunos (as)	Máximo de alunos (as)
Educação Infantil		
Berçário	10	15
Creche	15	25
Pré-Escola	20	25
Ensino Fundamental		
1º ano	20	25
2º ano	20	25
3º ano	20	30
4º ano	30	35
5º ano	30	35
6º ao 9º ano	30	40
Educação de Jovens e Adultos		
EJA (Ciclo Alfabetização)	15	35
EJA (Ciclo III e IV)	20	40

Fonte: Instrução normativa nº 0001/2015 da secretaria de educação e cultura da prefeitura municipal de João Pessoa.

Os professores da educação básica, em geral, mestres na condução das práticas educacionais exitosas apresentam como um dos desafios para alcançar os resultados planejados na realização do ensino-aprendizagem o fato das turmas excederem o número de alunos por sala de aula. Essa é uma realidade verificada nas escolas municipais e estaduais de todo país, visto que na versão inicial do Plano Nacional de Educação (2014-2024), anterior a sua aprovação na forma da Lei nº 13.005/2014, havia uma proposta de regulamentação do número de alunos por turma, porém o texto tal como estava não foi aprovado, suprimindo assim uma justa reivindicação dos profissionais da educação de todo país, na ocasião da Conferência Nacional de Educação.

A despreocupada ação política brasileira coloca a qualidade da educação numa corda bamba, pois o discurso é de que a construção de mais escolas, efetivação de pessoal, manutenção estrutural e pedagógica onera as contas públicas, mas questionamos, então, onde e como será investido os 10% do PIB a ser destinado a educação durante os dez anos de vigência do PNE.

Os educadores de João Pessoa reivindicaram, durante ato de greve em março de 2015, entre as questões principais, melhores condições de trabalho e mais participação na construção das políticas municipais sobre educação. A imagem abaixo se refere a uma das ações desse movimento:

Figura 1: Caminhada dos profissionais da educação da rede pública municipal, em 2015, pelas principais ruas do centro da Cidade de João Pessoa



Fonte: Página do sindicato dos trabalhadores em educação do Município de João Pessoa.

A reivindicação dos profissionais quanto à participação na elaboração do Plano Municipal não foi atendida pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e o assunto foi tema de audiência pública entre a Secretaria de Educação, o Fórum Municipal de Educação e um grupo de educadores mestres, no Ministério Público Estadual da Paraíba, visto que não houve ampla discussão do PME com a categoria profissional e a sociedade. O Fórum Municipal de Educação alegou a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação que em virtude de adequação do prazo ao calendário pré-estabelecido pelo MEC não houve viabilidade, em tempo hábil, para organizar os eventos solicitados para discussão ampla com os pessoenses. Os representantes legais do Fórum explicaram que o PME foi elaborado sob pressão da decisão noticiada pelo MEC, condicionando o repasse dos recursos financeiros, necessários ao suprimento das despesas na educação, ao envio do PME na data estabelecida em cumprimento a agenda nacional, ou seja, o mês de junho de 2015.

Após a realização da audiência no MPPB foram realizados alguns ajustes no texto do Plano Municipal de Educação (2015-2025) pela comissão do fórum municipal, em seguida, o documento foi para Câmara Municipal da Cidade de João Pessoa e teve uma votação equivocada, pois ocorreu em aproximadamente 30 segundos, sem efetiva discussão daquela casa legislativa. Os vereadores não tiveram conhecimento substancial do documento para o momento da votação. Na ocasião, a presidência da mesa diretora da Câmara Municipal fez a seguinte afirmação: “os que aprovam permaneçam sentados”, não viabilizando tempo hábil do parlamento se manifestar, ou seja, dos vereadores presentes ficarem de pé. Dessa forma censurável, foi encerrada a votação do Plano Municipal de Educação (2015-2025) pela presidência da Câmara Municipal, desconsiderando a solicitação de alguns parlamentares para se posicionar. Enfim, aos representantes do povo que tentaram brigar pelo direito a palavra no espaço político próprio da manifestação da coletividade, foi dito pelo poder instituído que não havia mais tempo, pois o Plano já tinha sido aprovado.

A sociedade pessoense teve um grande prejuízo histórico com a forma aligeirada da aprovação do texto do PME (2014-2024). Os profissionais da educação lamentaram o fato nas reuniões pedagógicas nas unidades de ensino onde trabalham e, em diferentes canais de comunicação como e-mails, facebook, whatsapp e instagram, compreendendo que as ações políticas locais confirmaram um forte e articulado aspecto de desvalorização com o magistério municipal como também a inviabilidade circunstancial da perspectiva e idealização do processo de democratização na educação pública, tal como lutou o educador mestre Paulo Freire.

O Plano Municipal de Educação é uma Política de Estado e não pode ser compreendido e reduzido apenas a um ato de governo para a educação pública. A sociedade pessoense não

deve permanecer na ignorância sobre a importância deste plano decenal. O texto do Plano Municipal de João Pessoa (2015-2025) tomou como referência na sua elaboração o Plano Nacional de Educação (2014-2024), este também é constituído por 20 metas. Fazendo um comparativo do PNE e do PME, observamos que muitas destas metas se assemelham e algumas são iguais, porém as estratégias se diferenciam.

A Lei Municipal nº 9864, de 27 de dezembro de 2002, que aprovou a elaboração do Plano Municipal de Educação é composta de oito artigos e dispõe do seguinte conteúdo:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, com duração de dez anos.

Art. 2º A execução do Plano Municipal de Educação se pautará pelo regime de colaboração entre a União, o Estado, o Município e a Sociedade Civil.

§ 1º O poder Público Municipal exercerá papel de indutor na implementação dos objetivos e metas estabelecidos neste Plano.

§ 2º A partir da vigência desta Lei, as Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, inclusive nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em articulação com as redes estadual e privada que compõem o Sistema Estadual de Ensino deverão organizar seus planejamentos e desenvolver suas ações educativas com base no Plano Municipal de Educação.

§ 3º O Poder Legislativo, por intermédio de seus integrantes acompanhará a execução do Plano Municipal de Educação. (2002).

O texto desta lei é esclarecedor no que se refere ao envolvimento dos profissionais da educação e do poder legislativo em acompanhar a elaboração do Plano Municipal de Educação como também a respeito de sua execução em regime de colaboração entre União, Estado, Município e Sociedade Civil.

Sobre a competência do Fórum Municipal de Educação e da Gestão governamental esta Lei nº 9864/2002 orienta a sistematização cronológica do PME:

Art. 3º O Fórum Municipal de Educação elaborará, anualmente, a síntese da situação educacional do Município, no que tange ao cumprimento dos objetivos e metas do Plano Municipal de educação, formulando as propostas de adaptação ou de correção de rumos identificadas como necessárias.

Art. 4º O Município, em articulação com a União, o Estado e Sociedade Civil procederá avaliações periódicas de implementação do Plano Municipal de Educação, que será realizada a partir do quarto ano de vigência desta Lei.

Parágrafo Único – Caberá ao Poder Legislativo Municipal aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. (2002).

A referida lei municipal nº 9864/2002 trata do princípio da publicidade, referente a divulgação do Plano Municipal de João Pessoa, a partir dos seguintes dispositivos legais:

Art. 5º O Poder Executivo instituirá o Sistema Municipal de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários de acompanhamento de sua execução.

Art. 6º O poder Público Municipal se empenhará na divulgação deste Plano e na progressiva realização de seus objetivos e metas para conhecimento amplo e acompanhamento de sua implementação pela sociedade.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário. (JOAO PESSOA, 2002).

É preciso enfatizar que uma das razões que motivaram o grupo de educadores mestres da rede pública municipal de João Pessoa a procurar o Ministério Público Estadual foi a inquietação diante do fato de não ter sido realizada a prévia comunicação nas escolas a respeito da construção do Plano Municipal e nem divulgação nos meios de comunicação de massa. Três cartilhas específicas do MEC, entregues as secretarias de educação em 2015, orientava o procedimento para elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. No entanto, identificamos uma contradição quanto ao que preconizava, de forma sistemática, a orientação dos documentos do MEC para elaboração dos planos e os prazos concedidos para entrega destes. Segundo relataram os representantes do Fórum Municipal de Educação, havia uma situação divulgada de corte no repasse dos recursos federais, se os municípios não cumprissem o prazo definido para envio do PME a comissão nacional do MEC. Examinemos, então, que em função da expressa e declarada necessidade de discussão do texto do PME por parte da sociedade pessoense, dos profissionais da educação e dos representantes do legislativo, que o prazo referido pelo MEC poderia ser revisto, ou seja, ampliado, pois, assim, o Estado suprimiria o risco do prejuízo futuro na qualidade social da educação da capital paraibana.

Concluimos esse capítulo, reafirmando o questionamento que resultou em descontentamento procedente por parte dos educadores mestres com o fato de não serem lembrados, convidados ou convocados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação para contribuir na construção do PME. O Município de João Pessoa dispõe de 134 professores com mestrado e nove professores com doutorado. Portanto, estes profissionais não podem ser recusados no espaço da intelectualidade e do saber. Espaço este que lhes deve ser próprio, condigno, habitual e “familiar”, não devendo ser suplantado pelas amarras do sistema político que rastreia a educação.

4 UMA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS EDUCADORES MESTRES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Ao desenvolver a pesquisa de campo, propriamente dita, na ocasião que visitamos as escolas do Polo I do Município de João Pessoa para aplicação do questionário com os educadores mestres, conseguimos mapear diferentes situações e desafios que envolvem a qualidade da educação básica.

Inicialmente, fizemos contato presencial com a Secretaria de Administração do Município de João Pessoa para obter o levantamento dos profissionais de educação com mestrado, acompanhada das respectivas escolas onde exerciam o trabalho pedagógico. A partir da obtenção das informações necessárias a continuação da pesquisa, aprofundamos nossos estudos com as publicações temáticas, conforme a compreensão das políticas educacionais atuais, a fim de construirmos uma análise da educação local considerando o contexto regional e nacional.

O Ministério da Educação publicou em sua página virtual, em junho de 2015, uma consulta pública para receber sugestões para a formulação do decreto de criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com referência na meta 15 do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014. Esta meta regulamenta 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, no prazo de vigência de um ano do PNE. Entre os objetivos da divulgação na página do MEC estava a prerrogativa em ouvir a sociedade na elaboração de uma política que fortaleça o regime de colaboração entre o poder público federal, estadual e municipal. A referida proposta do MEC consistia em implementar uma nova forma de gestão da formação dos profissionais da educação básica, de forma a integrar os programas federais e as ações que foram desenvolvidas, anteriormente, nos estados e municípios. Por meio do PDE interativo pessoas físicas, órgãos, entidades e instituições públicas e privadas foram convidados a colaborar com sugestões e críticas na página. Entretanto, o prazo para contribuição e envio das propostas foram de apenas 23 dias, iniciadas no dia 30 de junho e finalizada em 23 de julho do corrente ano. Não houve divulgação da proposta do MEC nas escolas do Município de João Pessoa que proporcionasse uma participação efetiva e ampliada dos profissionais da educação no processo de construção do PNE. Contribuímos com a minuta divulgada pelo MEC por que tivemos acesso a essa informação mediante a página do Centro de Estudos e Pesquisas, Educação, Cultura e Ação

Comunitária disponível no twitter. Na ocasião, fizemos a divulgação nas redes sociais da página do CENPEC, porém não obtivemos retorno se houve participação de educadores.

Na ocasião da pesquisa de campo, por meio do questionário aplicado com os educadores mestres do Município de João Pessoa, foi possível identificar que apenas quatro, dos 32 sujeitos participantes, declararam utilizar o twitter para atualização profissional, comunicação, compartilhamento de informações e acesso as publicações das páginas institucionais. Diante da questão “Quais são as redes de relacionamento que você utiliza para atualização profissional, comunicação, compartilhamento de informações e acesso as publicações das páginas institucionais?” Obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 4 - Utilização das redes sociais pelos educadores mestres para atualização profissional

Redes Sociais	Quantitativo de Educadores Mestres
Linkedin	5
Google +	20
Twitter	4
Facebook	21
Instagram	4
Outros	25
TOTAL	79

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Do total observado, 20 educadores mestres responderam que utilizam outras redes sociais para atualização profissional, isso significa que os sujeitos participantes podem fazer uso das páginas institucionais em outros espaços virtuais com grupos de trabalho específico que divulgam e discutem conteúdos temáticos na área da educação.

Em meio as contradições do sistema político educacional brasileiro propor melhorias para a educação básica nos inquieta, pois é preciso reorganizar as instituições, principalmente, por meio do financiamento necessário, melhoria das condições de trabalho, formação

acadêmica dos profissionais da educação e democratização nas decisões políticas, por meio de maior participação popular, seja presencial ou virtual.

O acompanhamento na construção da legislação do país é imprescindível para verificar as indicações na transformação da educação brasileira, como também perceber a participação de educadores na sugestão de propostas nos espaços institucionais de interação com a sociedade, que objetivem estabelecer as bases de articulação entre as políticas municipais e nacionais. Sobre esse tema alguns educadores mestres responderam favoravelmente, da seguinte forma:

M4: *Participo como colaboradora nas ações desenvolvidas na escola.* **M5:** *Sempre que possível participo de encontro, reuniões, para que possa me atualizar e assim poder questionar e lutar por melhores condições de trabalho e pela valorização da educação.* **M7:** *Estou, atualmente, em alguns trabalhos que tem referências e diálogos interessantes: na escola pública, participamos da “rede pela paz”, que tem uma ação educativa e política no bairro e no município. No espaço psicanalítico que faço parte, organizamos estudos, publicações e formação para toda a cidade de João Pessoa, com articulações nacionais.* **M8:** *Buscando implantar os PNE e PME, diante da realidade dos alunos, posturas reflexivas na busca da conscientização e valorização da educação e do ensino-aprendizagem.* **M11:** *Contribuo com minha atuação, participo de pesquisas e enquetes e procuro me manter atualizada para desenvolver uma prática que possibilite a melhoria da educação do meu município.* **M16:** *Devido à quantidade de escolas que trabalho. Infelizmente sou omissa nesta questão. A minha participação se prende aos encontros de formação onde nos reunimos com outros professores de outras escolas.* **M17:** *Resposta em branco.* **M18:** *Procuro ler sobre as políticas, as reformas, recentemente li sobre a Base Comum Nacional.* **M19:** *Participo das reuniões do sindicato, das audiências da câmara quando tem debate sobre o tema, nos planejamentos da escola estímulo os colegas.* **M20:** *Procuro ter o mínimo de conhecimento, mas na prática não encontro meios de uma real mobilização por parte dos professores, para que possamos exigir as mudanças e cobrar as promessas. Assim, às vezes me sinto apenas um discurso que não coloca em prática suas reivindicações e ideias.* **M21:** *Lendo, ouvindo, participando, comentando, trocando ideias pelos meios sociais, em sala de aula e com os profissionais da educação.* **M23:** *Participo na política a partir do estudo da mesma; além disso participo de conselhos e grupos de estudos que produzem críticas e perspectivas em relação a essas políticas. (Pesquisa de campo, 2015).*

Procuramos saber dos educadores mestres “Qual sua forma de participação na política educacional de seu município, estado ou país?” As respostas foram diversificadas, algumas nos surpreenderam pelo fato da ausência nas discussões que viabilizam a possibilidade da construção cidadã das políticas educacionais locais.

M1: Participo das formações, debates e reflexões sobre o tema colaborando com minhas opiniões. **M2:** Como atuo na EJA tenho atuado no fórum de EJA (PB e dos encontros regionais e nacionais. No que se refere a política local não vejo nenhum de discussão já que temos um canal de discussão que foi cooptado pelo poder executivo, local me refiro ao sindicato dos trabalhadores de Educação Municipal que só defende interesse próprio. **M3:** Em outros momentos participei bastante e fui até Brasília na CONAE. Agora como estou em sala de aula fico sem condições efetivas de participação. Quando o professor está em sala de aula fica meio por fora dos acontecimentos políticos, principalmente se trabalha nos dois turnos. **M6:** Não tenho tido participação. Apesar de ler e estudar efetivamente não tenho participado efetivamente na política educacional. **M9:** Até agora não participei efetivamente para a construção do plano de educação no plano de política educacional. **M10:** Sou filiada ao sindicato e atuo de maneira pontual em momentos de maior necessidade como as greves, pois trabalho nos três turnos, sobra pouco tempo para um maior envolvimento político sindical ou coisas do gênero. **M12:** Não tenho uma participação ativa, apenas executo. **M13:** Todos nós, direta ou indiretamente, somos co-participantes das políticas educacionais até mesmo porque estamos bem próximos dos protagonistas que são os alunos. **M14:** Não participo. **M15:** Participei da Elaboração do PME do Município de Sapé – PB e contribui para a elaboração da Base Curricular Nacional Comum. **M22:** Tento estimular nas minhas aulas o pensamento crítico nos alunos e me manter informado sobre o debate a respeito da educação. **M24:** Não participo de forma ativa da política educacional. **M25:** Nunca fui chamado para debater sobre o assunto. **M26:** Procuro ver o compromisso dos candidatos com o que acredito, sempre me posiciono em prol da igualdade. **M27:** Básica na formação como cidadão. **M28:** Atualmente, eu sou neutro, não acredito muito nessas políticas. **M29:** Já militei em sindicatos e fazia parte da juventude de um determinado partido. Hoje atuo em sala de aula junto aos meus pequenos esclarecendo-os e aprendendo com eles como driblar as injustiças, como ter fé no futuro e traçar planos p/ uma vida mais digna. O sindicato dos professores não me representa. **M30:** Entrei recentemente na carreira e ainda não conseguir me inserir efetivamente nessa luta. Porém, até o momento, tenho me aprofundado muito nos estudos sobre educação e política educacional. Pretendo me articular coletivamente para pressionar o poder público para melhores políticas educacionais. **M31:** Compromisso e total inserção nos projetos pedagógicos. **M32:** Trabalho em sala de aula. (Pesquisa de campo, 2015).

Apontemos, portanto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) como perspectiva de transformação para que união, estados e municípios se empenhem na busca, socializada e democrática, por uma nova educação com qualidade social e cotidiano de esperança acompanhada das reformas estruturais necessárias no Brasil, como por exemplo, a desafiadora reforma política do país.

Para transmitir ao leitor desta tese um estudo realizado na área de políticas educacionais, de forma esclarecedora, foi também preciso recorrer aos levantamentos estatísticos do INEP, visto que este instituto disponibiliza informações de todos os níveis e modalidades de ensino, como por exemplo, o Censo Escolar, que é um levantamento estatístico-educacional nacional e

anual; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, caracterizado como pesquisa por amostragem, realizada a cada dois anos sobre o Ensino Fundamental e Médio.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (portal.inep.gov.br).

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica nacional, pois abrange o ensino regular, educação especial, Educação de Jovens e Adultos e educação profissional em cursos técnicos e formação inicial/continuada. O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais, movimentação e rendimento escolar que funcionam como referência para formulação de políticas públicas e utilização dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Os dados do Censo Escolar do Inep sobre a Educação Básica apresentam o número de docentes da rede municipal em João Pessoa de acordo com a escolaridade, como podemos observar nas tabelas seguintes:

TABELA 5 - Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2012

Pós-Graduação	Quantitativo de docentes
Nenhum	1.544
Especialização	674
Mestrado	54
Doutorado	5
TOTAL	2.277

Fonte: Subgerência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba/INEP, 2015.

TABELA 6 - Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2013

Pós-Graduação	Quantitativo de docentes
Nenhum	1.558
Especialização	736
Mestrado	67
Doutorado	5
TOTAL	2.366

Fonte: Subgerência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba/INEP, 2015.

TABELA 7 - Número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa - censo escolar da educação básica - resultados finais, 2014

Pós-Graduação	Quantitativo de docentes
Nenhum	1.810
Especialização	798
Mestrado	72
Doutorado	9
TOTAL	2.689

Fonte: Subgerência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba/INEP, 2015.

Ao compararmos esses dados referentes ao ano de 2012, 2013 e 2014 sobre o número de docentes de acordo com a escolaridade em João Pessoa, observaremos um aumento considerável no número de profissionais com mestrado.

É preciso considerar que esses dados não correspondem as características reais, pois são modificados à medida que ocorre a conclusão de curso de especialização, mestrado ou doutorado dos profissionais estudantes e, conseqüentemente, mudança no nível de escolaridade na caracterização dos profissionais da educação com pós-graduação.

Na ocasião da pesquisa de campo, realizada em outubro de 2014, na Secretaria de Administração do Município de João Pessoa, nos foi fornecida a informação do total de 118 mestres atuando na educação pública da rede municipal da cidade. Se compararmos o número de docentes com pós-graduação, conforme dados do Inep referente ao ano de 2014, com os dados da SEAD, observaremos que o número de educadores com mestrado duplicou ainda no mesmo ano, entretanto, o número de mestres ainda não representa a maior parte do perfil de escolaridade dos educadores, de forma que essa categoria profissional possa ser caracterizada, principalmente, pela escolaridade e formação permanente.

Iniciamos a primeira etapa do desenvolvimento da tese submetendo o projeto de pesquisa a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil vinculada ao Ministério da Saúde. Após atendida a solicitação da entrega dos documentos exigidos para submissão da pesquisa à comissão julgadora, recebemos a provação com êxito do CONEP para prosseguirmos com os levantamentos de informações referente aos profissionais com mestrado da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

A segunda etapa foi visitar algumas escolas municipais do polo I, sendo as unidades de ensino mais próximas ao Campus I da Universidade Federal da Paraíba, a fim de fazer o levantamento junto ao gestor escolar do número de educadores mestres para agendar a aplicação do questionário na escola. Esta fase da pesquisa compreendeu a visita a 12 escolas, na ocasião, mais de 50 questionários foram entregues aos gestores das instituições municipais visitadas, não obtivemos a entrega completa desse material, embora tivéssemos divulgado, nos instrumentos da investigação acadêmica, o endereço eletrônico para contato e, em seguida, retornado as instituições de ensino.

A terceira etapa compreendeu aplicar o questionário da pesquisa de campo na ocasião em que os profissionais da educação estavam em formação continuada, ofertada no segundo semestre de 2015 pelo Centro de Capacitação de Professores, no espaço da Prefeitura Municipal de João Pessoa que reúne um grande número de educadores para atividades de aperfeiçoamento.

Na referida etapa da pesquisa de campo, 14 educadores mestres responderam o questionário na escola, 14 durante a formação continuada no CECAPRO e quatro por e-mail. No total, responderam ao questionário da pesquisa, 32 profissionais da educação, com titulação de mestrado, que atuam na rede pública de ensino do município de João Pessoa, entretanto foi maior o número de educadores mestres que tiveram conhecimento da pesquisa como também acesso ao questionário e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa fase da pesquisa, foram apresentados aos coordenadores, tutores e aos participantes da formação continuada do curso ministrado os materiais de investigação acadêmica, em seguida,

entregamos uma cópia do questionário e do TCLE aos educadores mestres interessados em participar, na ocasião, agendamos a data do próximo encontro para recebimento do questionário e TCLE preenchidos, entretanto apenas 14 educadores mestres responderam e entregaram o material durante a realização da formação continuada.

Na quarta etapa da pesquisa de campo, 14 profissionais da educação receberam digitalizados os instrumentos da pesquisa, conforme eles haviam solicitado no CECAPRO, disponibilizado e endereço eletrônico, porém 10 desses 14 servidores municipais que enviamos e-mail não responderam o questionário. Em síntese, participaram da pesquisa por e-mail, quatro educadores mestres, preenchendo e digitalizando o TCLE e o questionário da pesquisa.

Utilizaremos, amplamente, o conceito de educador, de forma a incluir na compreensão do leitor desta tese, a explicação que professores, coordenadores, diretores e outros profissionais com mestrado que atuam na educação ou em outras áreas afins, estando vinculados à rede pública municipal de João Pessoa, constituem os sujeitos desta pesquisa.

Para facilitar a compreensão do leitor desta tese sobre as unidades de ensino onde trabalham a maioria dos educadores mestres, sujeitos participantes dessa pesquisa, apresentamos a relação das 95 escolas públicas da rede municipal de João Pessoa organizadas em nove polos, cujo critério de agrupamento relaciona a localização geográfica, conforme tabela abaixo:

TABELA 8 - Escolas públicas municipais de João Pessoa organizadas em nove polos de acordo com a localização geográfica

Polos	Nome dos bairros	Número de escolas
Polo 1	Mangabeira / Bancários / Cidade Universitária/ Cristo / Penha	13
Polo 2	Cristo / Rangel	14
Polo 3	Bairro dos Novais / Alto do Mateus	10

Polo 4	José Américo / Valentina / Geisel / Gramame	9
Polo 5	Jaguaribe / Torre / Centro / Roger / Varadouro / Ilha do Bispo / Miramar	8
Polo 6	Pe. Zé / Mandacaru / B. Estados / 13 de Maio / B. Ipês/ Bessa	13
Polo 7	Indústrias / Costa e Silva / Ernani Satyro	9
Polo 8	Funcionários / Esplanada / Grotão	11
Polo 9	Cruz das Armas	8
TOTAL		95

Fonte: Direção de Recursos Humanos da Secretaria de Administração Municipal de João Pessoa, 2016.

4.1-CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

De acordo com os dados fornecidos pela Direção de Recursos Humanos da Secretaria de Administração Municipal de João Pessoa, atualizados em janeiro de 2016, na ocasião da pesquisa de campo, são 134 educadores da rede pública municipal com mestrado, sete educadores com doutorado e dois educadores com pós-doutorado, conforme quadro abaixo:

TABELA 9 - Formação acadêmica dos educadores da rede municipal de João Pessoa

Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	Quantitativo de educadores
Mestrado	134
Doutorado	7
Pós-doutorado	2
TOTAL	143

Fonte: Direção de Recursos Humanos da Secretaria de Administração Municipal de João Pessoa, 2016.

É importante destacar que o número de profissionais da educação com titularidade de mestre que atuam no município de João Pessoa é superior a 134, pois o cálculo da secretaria de administração da PMJP não contabiliza a formação acadêmica dos profissionais que ingressaram no último concurso realizado em 2014. Conforme informações disponibilizadas, constam no departamento de recursos humanos da PMJP e, conseqüentemente, no cálculo do número descrito acima, apenas aqueles profissionais que não estão em estágio probatório e recebem gratificação de mestre no valor aproximadamente de mil reais. Na progressão funcional por titularidade constam 134 profissionais da educação do quadro de servidores da PMJP, prevista no Plano de Cargos Carreira e Remuneração do magistério, cujos vencimentos incorporam gratificação financeira de acordo com o nível de escolaridade. É notório que as 1300 vagas do concurso realizado para o magistério, em 2014, foram preenchidas também por profissionais com pós-graduação, apresentando título de mestre, visto que somavam pontos para disputa das vagas na classificação final dos cargos do magistério da educação básica da rede municipal de João Pessoa. Estes profissionais não recebem seus vencimentos como mestre e sim como graduados sob argumentação da observância do estágio probatório de três anos.

Dos 32 sujeitos participantes, 21 são do sexo feminino, 11 são do sexo masculino, sete com graduação em história, três com graduação em geografia, quatro com graduação em matemática, quatro com graduação em letras, dois com graduação em biologia, cinco com graduação em pedagogia, um com graduação em ciências da religião, dois com graduação em psicologia e quatro não responderam a questão sobre o tipo de graduação.

TABELA 10 - Caracterização da graduação dos educadores mestres participantes da pesquisa

Graduação	Sujeitos participantes da pesquisa
História	7
Pedagogia	5
Matemática	4
Letras	4
Geografia	3
Biologia	2
Psicologia	2
Ciências da Religião	1
Não responderam	4
TOTAL	32

Fonte: Elaborado com base nos dados do questionário aplicado na pesquisa de campo, 2015.

A idade dos participantes da pesquisa varia de 25 a 61 anos. O tempo de profissão desses educadores varia de seis meses até 33 anos. Dos 32 educadores mestres que responderam ao questionário, 27 tem vínculo efetivo com a PMJP, por meio do concurso público, quatro dos participantes são contratados e um participante não respondeu à questão.

O questionário aplicado foi estruturado em 10 questões com informações sobre a caracterização e orientação da tese, linha de pesquisa, metodologia de investigação, como também explicação da participação voluntária e da não identificação dos participantes. Iniciamos os estudos sobre o tema das políticas educacionais, em 2011, a fim de compreender a percepção que os profissionais da educação, com titulação de mestrado, possuem a respeito de sua carreira e atuação profissional na educação básica.

A seguir estão as questões e respostas dos 32 educadores mestres que contribuíram, de forma relevante, com a construção da proposta de pesquisa em tese, apresentando, sobretudo, sejam as dificuldades que enfrentam ou as tímidas conquistas alcançadas no sistema de educação pública que juntos fazemos parte. O código composto de letra e número indica cada participante, de 1 até 32. M refere-se a inicial da palavra Mestre, utilizaremos a sigla M para se referir aos sujeitos que participaram da pesquisa. O critério de numeração sequencial em ordem crescente, está posto de acordo com o tempo de serviço dos educadores mestres, ou seja, os profissionais que declararam mais tempo de trabalho na profissão, foram numerados prioritariamente na ordem de classificação M1 – M32. Houve participantes que não declararam o tempo de profissão, mesmo apresentando idade superior a quarenta anos, porém na ordem de classificação numeramos tais questionários por último, após realizada a codificação dos educadores mestres que declararam o tempo de profissão.

4.2 Resultado da pesquisa de campo realizada com os educadores mestres

Verificamos nas afirmações dos participantes da pesquisa, ou seja, 32 educadores mestres, que as condições de trabalho representam um complexo desafio a ser superado na educação básica, conforme argumentação desses profissionais do Município de João Pessoa.

M1: *Que todos os docentes tenham a oportunidade de se qualificar cada vez mais e que o sistema valorize este profissional não só em relação ao salário, mas também nas condições de trabalho, levando-os a uma permanência mais prazerosa no trabalho. Em relação a aposentadoria, espero que acabe a exigência da idade mínima, priorizando o tempo de serviço.* **M5:** *Podemos dizer que não são as melhores, principalmente em relação a desvalorização profissional e salarial.* **M12:** *Pretendo fazer doutorado, desde que tenha perspectiva de melhoria salarial. Pretendo continuar ensinando até quando puder, não penso em aposentadoria.* **M16:** *Eu adoro dar aula, mas sou muito realista, acho que não vai haver melhoras significativas em relação a estes aspectos. Seria levandade da minha parte o fato de negar que não ocorreram melhoras nos últimos anos, mas muita coisa retrocedeu, inclusive a falta de segurança para os profissionais da educação.* **M19:** *A prefeitura precisa incentivar a permanência de profissionais qualificados mudando o PCCR para que mestres e doutores não esperem três anos de estágio para começar a receber pela titulação, isso desestimula e acaba gerando a saída desses profissionais.* **M18:** *Não estou lecionando na educação básica e sim no ensino superior. Mas já ministrei na educação básica.* **M23:** *As perspectivas giram em torno da melhoria das condições de trabalho; do avanço no plano de cargos e carreiras. Em relação a formação, acredito que a formação continuada pode ser fator essencial para melhoria da educação básica.* **M27:** *Trabalhar com menos dificuldades que encontramos hoje na educação como falta de recursos e salário digno no valor de escolaridade como mestre, espelhado na raiz da educação. (Pesquisa de campo, 2015).*

Consideramos que embora 43,75%, ou seja, 18 dos 32 educadores mestres, afirmaram que não pretendem permanecer na educação básica ou ter como objetivo a carreira no ensino superior, outros 25%, ou seja, oito dos 32 educadores mestres apontaram as condições de trabalho como fator de repulsão, não se posicionando diretamente a respeito da permanência na educação básica.

Algumas afirmações são muito contundentes sobre as condições de trabalho e revelam o nível de insatisfação com a problemática do sistema público de ensino municipal, tais como:

M32: *Não pretendo continuar trabalhando na educação básica.* **M26:** *Meu objetivo é continuar fazendo pós um doutorado, com o objetivo de sair da educação básica, pois não temos incentivo, nem financeiro, nem nas escolas de estudar. Sofremos preconceito.* **M28:** *Num futuro não muito distante, planejo ingressar num doutorado, porém ainda não decidi a área de atuação. Não planejo permanecer até minha aposentadoria no município. Planejo ser*

um professor de um instituto federal, devido a qualidade dos alunos, recursos disponíveis e salário. M29: No município não tenho perspectivas. Não pretendo continuar aqui. Nunca me senti tão desvalorizada. Sinto pelas crianças, mas tenho que pensar em meu futuro como pessoa e profissional. (Pesquisa de campo, 2015).

A enfática e pertinente incidência dos educadores mestres que não objetivam continuar na educação básica sob as justificativas apresentadas é compreensível tanto do ponto de vista acadêmico, político e institucional. Outros fatores são apresentados pelos educadores, tais como: carga horária de trabalho, remuneração, crise na educação, desvalorização profissional, falta de perspectiva e necessidade de qualificação, conforme resultado da pesquisa aplicada.

M15: Atualmente atuo como professora da Ed. Básica em dois municípios e minha perspectiva é passar em concurso público federal para poder reduzir minha carga horária de trabalho, haja vista que os salários das instituições federais superam os da educação básica. **M17:** Pretendo passar em algum concurso federal de professor. **M20:** Pretendo ingressar no doutorado em história, a princípio pensando em fazer concurso para os IFs, depois pensando numa maior remuneração caso fique na prefeitura de João Pessoa. **M19:** A prefeitura precisa incentivar a permanência de profissionais qualificados mudando o PCCR para que mestres e doutores não esperem três anos de estágio para começar a receber pela titulação, isso desestimula e acaba gerando a saída desses profissionais. **M20:** Pretendo ingressar no doutorado em história, a princípio pensando em fazer concurso para os IFs, depois pensando numa maior remuneração caso fique na prefeitura de João Pessoa. **M21:** A educação no Brasil de modo geral passa por um momento muito difícil em relação a valorização do profissional de educação. Acreditamos sempre em dias melhores, que possamos nos qualificar melhor, passar em concurso e ter um futuro decente. **M22:** Não vejo perspectiva de melhora a curto prazo, na carreira de professor da educação básica. No que se refere a formação oferecida pela PMJP não há nenhuma seriedade. É mesmo que jogar fora o dinheiro público. **M24:** Espero futuramente fazer o doutorado e ingressar no ensino público federal. Não tenho pretensão de permanecer na educação básica. **M25:** Não tenho perspectiva, pois a categoria não é valorizada. (Pesquisa de campo, 2015).

A resposta de M30 sobre esse tema nos convocou maior atenção por se tratar de uma perspectiva jovem sobre a carreira de trabalho, argumentou o participante: “Pretendo dar continuidade e profundidade a minha formação indo para o doutorado. Vejo como objetivo profissional a carreira docente na universidade. Porém, tenho gostado da experiência no ensino básico e talvez continue um bom tempo (não sei se até me aposentar).”

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025), dispõe sobre a valorização do magistério, conforme citação seguinte.

A valorização do magistério está intrinsicamente ligada à formação inicial e continuada do profissional da educação, a jornada de trabalho e às condições de trabalho para execução de suas funções. Tudo isso associado à valorização salarial compatível com suas ocupações, tendo em vista a necessidade sempre premente da avaliação e revisão do Plano de Cargos e Carreiras e remuneração (PCCR), Lei Municipal Complementar nº 60, de 29 de março de 2010. (PME, p.102).

Este plano decenal, como documento orientador da educação geral do município, trata da formação e valorização dos profissionais da educação básica nas metas 12 a 15.

Meta 12: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PME, p.101).

Alguns professores mais antigos, sobretudo, das séries iniciais da rede municipal de João Pessoa tinham apenas o curso pedagógico, magistério em nível médio na modalidade normal, por isso que a aplicação da meta no prazo de um ano. Esses profissionais ingressaram no curso superior de Pedagogia já no exercício de sua carreira de trabalho em função de adequação a citada legislação. É importante destacarmos que a educação básica é constituída de outros profissionais e a rede municipal deve organizar e investir na formação destes, tal como preconiza a estratégia 12.1 e 12.6 ao afirmar que deve assegurar a valorização e aprimoramento de todos os profissionais da educação.

Garantir a oferta de formação inicial e continuada a todos os profissionais da educação básica e dos profissionais para as áreas técnicas administrativas, fundamentada numa concepção político-pedagógica que assegure a articulação teoria e prática, bem como oportunizar a participação destes nos diferentes cursos de formação inicial e continuada. (PME, p. 102).

As estratégias 12.2 e 12.3 do Plano Municipal de Educação em vigência para todos os segmentos e níveis da educação, objetivam:

12.2-Adequar a formação continuada de professores às exigências da educação básica, de modo a atender a complexidade da sociedade, adequando a formação à cultura local. 12.3-Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. (PME, p. 102).

Meta 13: Formar em nível de Pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de

atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PME, p.103).

A estratégia 13.10 desta meta 13 estabelece “garantir a licença integral com remuneração para os profissionais da educação que estejam cursando pós-graduação stricto sensu em instituições reconhecidas pelo MEC.” (PME, p.104). Porém a estratégia 13.2 que discorre sobre “Garantir, no PCCR dos profissionais da educação do município, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação stricto sensu, assegurando o retorno do profissional após a formação à escola de origem; (PME, p.103)”, limita de forma autoritária a atuação dos educadores mestres. A atuação deste perfil de profissional pós-graduado pode ser ampla, diante da necessidade do sistema institucional e administrativo. Os educadores mestres e doutores da rede pública municipal de João Pessoa não foram consultados e nem tiveram oportunidade de discutir sobre o que está posto no Plano Municipal de Educação e nem nas comprovadas alterações do texto final que foi entregue e submetido a aprovação na Câmara Municipal de João Pessoa e da Prefeitura em junho de 2015.

A estratégia 13.3- Elaborar, a partir da aprovação deste Plano, pondo em prática em até cinco anos, programa de incentivo à pesquisa para os professores da rede Pública Municipal, em trabalhos cujos resultados contribuam com a educação municipal, buscando parcerias para que estes possam apresentar e divulgar seus projetos e publicar seus artigos e/ou livros.

A Meta 14 estabelece “Valorizar os profissionais do magistério da rede Pública Municipal de Ensino de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.” (PME, 2016, p.104). Essa meta é complementada por cinco estratégias, entre estas, destacamos a 14.5 que viabiliza constituir um Fórum Municipal de Educação, com prazo estabelecido até o final do primeiro ano de vigência do PME, comissão permanente para acompanhamento e atualização progressiva do valor do piso salarial para os profissionais da educação básica, acompanhando a evolução salarial por meio dos indicadores de pesquisa nacional por amostra de domicílio-PNAD/IBGE para subsidiar os órgãos competentes para elaboração, reestruturação e implementação dos Planos de Cargos Carreira e Remuneração. A meta 15 normatiza “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 61 da Lei nº

9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). ” (PME, 2016, p.105). A primeira estratégia desta meta estabelece “assegurar por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação a realização de concurso público de admissão de profissionais da educação básica. ” (PME, p.105).

É importante destacar o que preconiza o Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre tais temas:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Os parágrafos dispostos neste artigo de lei, explica sobre a atuação dos profissionais da educação em diferentes funções de sua contribuição acadêmica e social, incluindo o assessoramento pedagógico:

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996).

O questionário aplicado durante o desenvolvimento da pesquisa trata das perspectivas futuras do educador mestre com relação a sua carreira na educação básica envolvendo formação, permanência e aposentadoria. Nesse instrumento, tivemos a preocupação em conhecer o que pensa e planeja um profissional pós-graduado quando está atuando na educação básica. As afirmações abaixo sugerem alguns indicativos para fundamentar ações políticas sobre a necessidade em melhorar a formação municipal disponibilizada à educação, aproveitando os próprios profissionais da rede que, de forma justa, estudaram mais e conquistaram nível de escolaridade em cursos da pós-graduação.

M20: Pretendo ingressar no doutorado em história, a princípio pensando em fazer concurso para os IFs, depois pensando numa maior remuneração caso fique na prefeitura de João Pessoa. **M22:** Não vejo perspectiva de melhora a curto prazo, na carreira de professor da educação básica. No que se refere a formação oferecida pela PMJP não há nenhuma seriedade. É mesmo que jogar fora o dinheiro público. **M24:** Espero futuramente fazer o doutorado e ingressar no ensino público federal. Não tenho pretensão de permanecer na educação básica. **M25:** Não tenho perspectiva, pois a categoria não é valorizada. **M26:** Meu objetivo é continuar fazendo pós um doutorado, com o objetivo de sair da educação básica, pois não temos incentivo, nem financeiro, nem nas escolas de estudar. Sofremos preconceito. **M27:** Trabalhar com menos dificuldades que encontramos hoje na educação como falta de recursos e salário digno no valor de escolaridade como mestre, espelhado na raiz da educação. **M28:** Num futuro não muito distante, planejo ingressar num doutorado, porém ainda não decidi a área de atuação. Não planejo permanecer até minha aposentadoria no município. Planejo ser um professor de um instituto federal, devido a qualidade dos alunos, recursos disponíveis e salário. **M29:** No município não tenho perspectivas. Não pretendo continuar aqui. Nunca me senti tão desvalorizada. Sinto pelas crianças, mas tenho que pensar em meu futuro como pessoa e profissional. **M31:** Me manter até a aposentadoria. **M32:** Não pretendo continuar trabalhando na educação básica. (Pesquisa de campo, 2015).

Podemos verificar em algumas das respostas do resultado da pesquisa a intenção dos educadores em não continuar trabalhando na educação básica, argumentando que as condições de trabalho e a desvalorização institucional do profissional são fatores da repulsão, tal como podemos verificar nas afirmações de M16, M17, M19, M22, M24, M25, M26, M27, M28, M29 e M32.

Constatamos que alguns participantes apresentaram a intenção em aprofundar seus conhecimentos ao ingressar no doutorado, motivados pela possibilidade da satisfação ao realizar uma pesquisa *stricto sensu* e pelo incentivo proporcionado no Plano de Cargos Carreira e Remuneração.

M6: Em relação a formação participo e acho interessante o encontro com os professores de geografia que sempre tem uma proposta de atuação em sala de aula, a permanência em sala de aula se torna cada dia mais desafiadora e tenho que adaptar formas de abordagem de conteúdos para garantir uma aprendizagem relativamente pequena e vislumbro uma aposentadoria para daqui alguns anos apesar de ter planos de continuar mesmo como voluntária em algum projeto educacional. **M7:** Quanto a formação, pretendo fazer doutorado futuramente. Também escolhi trabalhar em escolas desde minha formatura, em 1990. Quanto à aposentadoria...ainda não tenho opinião formada sobre o assunto. **M9:** A formação precisa ser mais sistematizada para que possa ter um aproveitamento, mais eficácia e nos proporcionar cursos na pós-graduação e em relação à aposentadoria precisa respeitar melhor os direitos garantidos. **M12:** Pretendo fazer doutorado, desde que tenha perspectiva de melhoria salarial. Pretendo continuar ensinando até quando puder, não penso em aposentadoria. **M16:** Eu adoro dar aula, mas

sou muito realista, acho que não vai haver melhoras significativas em relação a estes aspectos. Seria leviandade da minha parte o fato de negar que não ocorreram melhoras nos últimos anos, mas muita coisa retrocedeu, inclusive a falta de segurança para os profissionais da educação. M17: Pretendo passar em algum concurso federal de professor. M19: A prefeitura precisa incentivar a permanência de profissionais qualificados mudando o PCCR para que mestres e doutores não esperem três anos de estágio para começar a receber pela titulação, isso desestimula e acaba gerando a saída desses profissionais. (Pesquisa de campo, 2015).

Em algumas afirmações dos sujeitos participantes apontam para importância da formação pela oportunidade que têm em socializar experiências exitosas entre os professores que ministram a mesma disciplina na rede municipal, entretanto há afirmação, exemplo a resposta de M9, que revela insatisfação com relação a formação continuada oferecida pelo município. Também é relatado pelos sujeitos participantes a falta de segurança no exercício da profissão, fazendo referência a crescente violência que afligem as escolas públicas.

Conforme assegura o Art. 6º da Constituição Federal vigente no país, a educação é um direito social. Para tanto, as instâncias representativas da sociedade, na sua forma de poder, devem ter a constante preocupação com a qualidade da educação, de forma a proporcionar a adesão dos profissionais, investidos da responsabilidade credenciada pela instituição formadora em contribuir com a transformação social a partir da realidade que se deparam em sua atuação de trabalho.

As Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos (2000), em seu texto introdutório, fala de dois Brasis. Essa realidade é percebida e identificada no cotidiano dos profissionais da educação que trabalham com esta modalidade de ensino. Fatos comprovados a partir de nossa vivência na Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de João Pessoa, revelou, com base em um conjunto de critérios pedagógicos, enquanto educador mestre, o desconhecimento por parte dos alunos adultos com a própria data de nascimento e a idade, sendo necessário a reorganização do planejamento da aula objetivando a superação da realidade daqueles estudantes.

Ao consultar o Dicionário de Políticas Públicas (CASTRO, p. 2012), os autores publicaram a seguinte informação sobre a caracterização de analfabetismo funcional.

De acordo com os dados obtidos no censo realizado pelo IBGE, em 2010, o contingente de pessoas com nenhum ou menos de um ano de escolarização no Brasil era de 14,1 milhões, ou seja, abrangia 9,7% da população, que enfrenta obstáculos para acessar um dos mais fundamentais direitos sociais. Já o percentual de analfabetos funcionais era de 20,3% no universo de brasileiros. Segundo o instituto, a maioria dos analfabetos [92,6%] está concentrada no grupo com mais de 25 anos de idade, sendo que, no Nordeste, a taxa de

analfabetismo entre a população com mais de 50 anos ou mais chega a 40,1%, enquanto que, no Sul, esse número é de 12,2%. Os estados nordestinos, também, têm os índices mais elevados do país em analfabetismo funcional, ocupando os nove primeiros lugares no ranking dos estados com maiores índices de analfabetismo funcional, tal como se apresenta: 1) Piauí [37,5%]; 2) Alagoas [36,5%]; 3) Paraíba [33,4%]; 4) Maranhão [31,7%]; 5) Bahia [30,6%]; 6) Ceará [29,5%]; 7) Sergipe [28,6%]; 8) Rio Grande do Norte [28%]; 9) Pernambuco [27,8%][IBGE,2011]. (GONTIJO, 2012, p.22).

A partir disso, compreendemos a argumentação de Paulo Freire a partir da Pedagogia do oprimido a respeito da superação da ignorância do povo como importante capacidade de integração na vida social e, sobretudo, política, principalmente, no que se refere ao esclarecimento de deveres e busca por direitos. Para Freire (1987) ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (1987, p.39).

No Art. 205 da referida Constituição Federal de 1988, assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”

O texto legislativo sobre educação na constituição federal, do artigo 205 até o artigo 214 trata dos princípios; da autonomia didático-científica das universidades; do dever do Estado com a educação; do ensino livre a iniciativa privada; fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum; o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios para organização dos sistemas de ensino; aplicação da receita da união de dezoito por cento no desenvolvimento do ensino, estados e municípios vinte e cinco por cento; destinação dos recursos públicos para às escolas públicas; estabelecimento do plano nacional de educação plurianual.

Portanto, são 10 artigos na Lei Magma do país que tratam da educação, se fossem cumpridas as suas determinações não seriam necessários os movimentos constantes e, frequentemente, divulgados na mídia pela defesa da qualidade da educação, sobretudo, pública.

Ao interrogarmos os educadores mestres, sujeitos deste estudo acadêmico, sobre os desafios da educação básica a partir da segunda questão “Quais são os principais problemas enfrentados, coletivamente, na instituição onde trabalha? ” Obtivemos as seguintes respostas:

M2: Mudança constante da equipe gestora da escola. Falta de motivação metodológica dos educadores para trabalhar com alunos da classe popular. Ausência de colaboração dos pais e/ou responsáveis no que se refere ao acompanhamento das crianças e adolescentes. Falta de apoio material e estrutural por parte da SEDEC. **M4:** O descaso dos alunos. A falta de interesse e indisciplina são constantes. **M7:** A gestão política é burocrática, lenta, pouco objetiva. A equipe da escola em que eu trabalho é composta por muitos prestadores de serviço- Isso não traz os critérios do concurso (Reforme à formação profissional) além disso, há o “perfil” da instituição pública- Bem diferente da empresa educacional privada.. **M9:** Indisciplina, falta de condições de trabalho e respeito ao profissional. **M10:** Estado: má gestão das escolas (diretores/interventores políticos). Município: más políticas públicas com centralização das decisões cada vez maior. Em ambos: desvalorização do prof. **M11:** A formação de todos os profissionais e o processo de seleção das pessoas encaminhadas para atuar nas instituições. Haja vista, o viés político que ainda se encontra latente nas instituições públicas. **M12:** Indisciplina, desinteresse, falta de infra-estrutura, salários baixos etc. **M14:** Falta de interesse dos alunos e baixo rendimento. Tento motivar com atividades diversificadas, mas os alunos (a maioria) não se interessa. **M15:** Os principais problemas enfrentados coletivamente é a falta de compromisso da equipe de especialistas com o trabalho. Nós docentes ficamos totalmente sem apoio, tendo que desempenhar inúmeros papéis. **M16:** A falta de visão por parte da prefeitura de uma escola verdadeiramente democrática e livre com autonomia ideal e a falta de estrutura atrapalham o meu exercício de docente. **M17:** A falta de educação doméstica dos alunos. **M18:** Infraestrutura; o planejamento não ocorre de maneira correta; a relação da escola e os pais dos alunos precisam de diálogo. **M21:** A falta de investimento, o reconhecimento aos profissionais da educação, salas superlotadas, indisciplina dos educandos, leis que beneficiam os alunos a serem negligentes como por exemplo a dependência e o mais grave a maioria dos pais não fazem o papel da família. **M22:** A quantidade excessiva de alunos por sala, indisciplina, péssima infraestrutura, falta de livros didáticos. **M23:** Um dos principais problemas diz respeito a questão da violência e das drogas na escola. **M25:** Indisciplina e estrutura física para realização de atividades. **M26:** Falta de diálogo, perseguição política e ideológica, também a falta de formação continuada que realmente forme. **M29:** Aprendizagem dos alunos (deficiente); indisciplina (crônica); pouca união entre os colegas de profissão; egoísmo e falta de visão quanto ao todo complexo que é a Educação. Descompromisso e desencanto coma atividade docente. **M30:** Excesso de trabalho/carga horária; questões disciplinares (em relação aos alunos); muitos alunos por sala-apesar do esforço em limitar em 35 a quantidade de alunos. **M31:** Disciplina; motivação para estudar; compromisso. **M32:** Alunos excessivamente indisciplinados, falta de coesão nas regras administrativas e precariedade de meios tecnológicos. (Pesquisa de campo, 2015).

Tais afirmações destacam a problemática sobre as características pedagógicas da educação municipal em que os educadores mestres citam temas para serem profundamente analisados, tais como: falta de visão da gestão, gestão burocrática, quantidade excessiva de alunos por sala, formação profissional inadequada da equipe escolar e a relação da escola com os pais. Também é feita referência ao comportamento dos alunos, pois podemos verificar que

palavra indisciplina foi repetida frequentemente pelos educadores, em algumas frases a palavra aparece acrescida da expressão excessivamente.

Alguns educadores enfatizaram as características materiais, exemplo a infraestrutura do prédio escolar, ausência de materiais e a precariedades dos equipamentos da sala de informática.

M3: *Falta de condições adequadas de trabalho como: material de apoio, sala de informática que não funciona.* **M5:** *Os principais problemas são em relação a infraestrutura da escola e também em relação à gestão dita “democrática”.* **M6:** *Alguns espaços que deveriam realmente funcionar e dar um suporte como a sala de informática sempre está com os computadores quebrados, existe uma falha na manutenção desses espaços, como a biblioteca que passou bastante tempo com uma infiltração da chuva nas paredes e os alunos eram impedidos de permanecerem por falta da insalubridade da sala e o mesmo ocorria na sala de informática com infiltração nas paredes. A escola passou por reformas e talvez esses problemas da estrutura física tenham sido resolvidos o prefeito Luciano Cartacho (Cartaxo) reinaugurou a escola antes do natal.* **M8:** *São vários problemas que enfrentamos na rotina escolar, porém o mais comum são a falta de recursos materiais e técnicos pedagógicos (exemplo psicólogo) que auxiliam o trabalho do professor e, a ausência de acompanhamento dos pais.* **M13:** *Em alguns casos, poucas vezes, a ausência de materiais como papel ofício e etc.* **M19:** *Material escasso. Falta de manutenção de equipamentos, como o laboratório de informática e ciências. Falta de profissionais.* **M20:** *Falta de estrutura, de verbas para sanar problemas básicos do cotidiano escolar.* **M24:** *A falta de infraestrutura e de recursos didáticos.* **M27:** *As faltas de recursos e os valores como profissionais.* **M28:** *Coletivamente enfrentamos problemas com a infraestrutura, pois a escola é pequena, não há espaço para atividades fora da sala. Também há problemas com indisciplina e falta de recursos educacionais, especialmente, os tecnológicos. (Pesquisa de campo, 2015).*

Observamos que foram retratados problemas de compreensão pedagógica, que refletem diretamente a carência de equipe multidisciplinar na escola, sendo necessário para acompanhar e orientar o desenvolvimento cognitivo, social e físico dos estudantes o trabalho partilhado entre educadores e outros profissionais. São imprescindíveis na educação básica, a presença e atuação de profissionais, tais como: assistente social, psicopedagogo, psicólogo, orientador educacional e inspetor de disciplina.

M3: *Falta de condições adequadas de trabalho como: material de apoio, sala de informática que não funciona.* **M8:** *São vários problemas que enfrentamos na rotina escolar, porém o mais comum são a falta de recursos materiais e técnicos pedagógicos (exemplo psicólogo) que auxiliam o trabalho do professor e, a ausência de acompanhamento dos pais.* **M11:** *A formação de todos os profissionais e o processo de seleção das pessoas encaminhadas para atuar nas instituições. Haja vista, o viés político que ainda se encontra latente nas instituições públicas.* **M15:** *Os principais problemas enfrentados*

coletivamente é a falta de compromisso da equipe de especialistas com o trabalho. Nós docentes ficamos totalmente sem apoio, tendo que desempenhar inúmeros papéis. M24: A falta de infraestrutura e de recursos didáticos. (Pesquisa de campo, 2015).

A quantidade de alunos por turma e as condições da infraestrutura das escolas também foram fatores colocados pelos educadores que interferem no trabalho, exemplo, as afirmações nas respostas de M18, M19, M20, M21, M22, M30 em que aparecem as palavras “excesso”, “excessiva” e “superlotadas” se referindo ao número de alunos por turma e os termos “péssima” e “falta” com relação a estrutura física do prédio das unidades de ensino:

M22: A quantidade excessiva de alunos por sala, indisciplina, péssima infraestrutura, falta de livros didáticos. M30: Excesso de trabalho/carga horária; questões disciplinares (em relação aos alunos); muitos alunos por sala-apesar do esforço em limitar em 35 a quantidade de alunos. M21: A falta de investimento, o reconhecimento aos profissionais da educação, salas superlotadas, indisciplina dos educandos, leis que beneficiam os alunos a serem negligentes como por exemplo a dependência e o mais grave a maioria dos pais não fazem o papel da família. M18: Infraestrutura; o planejamento não ocorre de maneira correta; a relação da escola e os pais dos alunos precisam de diálogo. M19: Material escasso. Falta de manutenção de equipamentos, como o laboratório de informática e ciências. Falta de profissionais. M20: Falta de estrutura, de verbas para sanar problemas básicos do cotidiano escolar. (Pesquisa de campo, 2015).

Outros fatores foram levantados pelos profissionais pós-graduados da rede municipal de João Pessoa, tais como, indisciplina dos alunos, uso de drogas pelos estudantes e contradição no modelo de gestão escolar regulamentada para ser democrática.

M7: A gestão política é burocrática, lenta, pouco objetiva. A equipe da escola em que eu trabalho é composta por muitos prestadores de serviço- Isso não traz os critérios do concurso (Refiro-me à formação profissional) além disso, há o “perfil” da instituição pública-Bem diferente da empresa educacional privada. M5: Os principais problemas são em relação a infraestrutura da escola e também em relação à gestão dita “democrática”. M23: Um dos principais problemas diz respeito a questão da violência e das drogas na escola. M26: Falta de diálogo, perseguição política e ideológica, também a falta de formação continuada que realmente forme. (Pesquisa de campo, 2015).

As situações descritas acima nos conduzem a afirmar que os educadores mestres não estão sendo incentivados por parte do poder público a permanecer na educação básica,

diferentemente, do que estabelece a legislação nacional e municipal sobre gestão democrática da educação.

Na questão sobre “Qual sua compreensão do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede municipal onde trabalha? ” Os educadores mestres responderam da seguinte forma:

M2: No que se refere a carreira houve uma manobra política que tirou dos profissionais de Educação o avanço na carreira vertical em relação a horizontal. Exemplo ao concluir o mestrado em educação com 20 anos de carreira voltei para o nível I de mestre, ou seja, foi desconsiderada toda a trajetória na educação. No que se refere a remuneração é vergonhosa. A data base da categoria é janeiro, este ano tivemos que fazer uma greve em março para ter 3% de aumento. **M3:** Atrasado e não atende as reais necessidades da categoria. **M6:** O PCCR da Prefeitura tem os seus entraves por exemplo escuto muita reclamação de colegas que não passam de nível de três em três anos e como se não funcionasse na prática, como exemplo cito a perda salarial quando nos afastamos para realizarmos o doutorado apesar do plano incentivar os profissionais da educação a continuarem seus estudos. Reconheço que estou recebendo maiores proventos devido ao mestrado e penso em fazer um doutorado futuramente. **M10:** Deplorável e ajustes insignificantes que deixam uma grande defasagem em relação à inflação vivida no país. A existência de uma “bolsa produtividade” não incorporada ao salário mal é uma realidade vergonhosa que obriga os professores mesmo em condições de se aposentarem a permanecerem atuando nas escolas para não terem uma drástica redução de seus salários (rendimentos). **M14:** Estou no período probatório e mesmo sendo especialista e mestra recebo salário de graduada apenas. **M15:** Mesmo estando há pouco tempo na rede municipal de Educação, realizei uma leitura prévia do nosso PCCR e percebi alguns critérios que considero negativos para a qualificação profissional. Os prazos das licenças para estudos são mínimos, um ano apenas para o mestrado e dois anos para o doutorado. O profissional não consegue concluir uma pesquisa especialmente de doutorado em dois anos. Além disso, o capítulo V da progressão funcional também é bastante exigente. **M25:** Não atende a contento as expectativas dos profissionais. **M26:** A situação dos prestadores é difícil nós não temos valorização de nada, muito pelo contrário somos perseguidos quando nós voltamos a estudar. **M29:** Injusta. Um profissional com qualificação e títulos só poderá ter remuneração equivalente após estágio probatório (3 anos), isso desestimula quem tem titulação maior a permanecer na Educação Básica (Ensino Fundamental I). (Pesquisa de campo, 2015).

Alguns educadores defendem uma reformulação do PCCR a partir de situações pontuais, tais como, a situação da remuneração, permanência na rede e valorização por titulação.

M1: É um plano que não valoriza o profissional uma vez que não temos uma progressão horizontal. O plano precisa ser reformulado há muito tempo, mas não vemos interesse das partes envolvidas. Temos perdas salariais por conta da defasagem em que se encontra. **M5:** Na minha visão precisa ser revisto, para que possa corresponder ao investimento que é feito pelo profissional

para que seja satisfatório continuar na rede. **M13:** Abrange a grande parte dos docentes, mas precisa ser revisado e melhorado. **M22:** o plano de cargo, carreira e remuneração não foi realmente implementado. **M31:** Carecem de maior planejamento, execução eficiente; condições locais de efetivação (escola). **M32:** Sou professora trabalhando em período probatório com duração de 3 anos e não recebo pelo título de mestre durante esse período. **M9:** O plano de cargo, carreira e remuneração poderia ser melhor em relação aos salários e deveria respeitar os níveis de ascensão. **M19:** O PCCR é regular, estimula os veteranos, pois cada nível há um aumento razoável e agora foi aprovado bolsa de mestrado e doutorado. Mas os novatos é desestimulante por só terem os benefícios após o probatório, 3 anos, por isso muitos acabam indo para os IF'S e UF'S. **M8:** Fica além da realidade municipal. No entanto, o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração deveria incentivar a qualificação vertical do profissional em educação a exemplo o professor; contudo, a forma como foi elaborado prejudica os professores que fizerem uma pós-graduação em qualquer nível, pois no momento da ascensão funcional o professor retorna ao primeiro nível da formação horizontal; dessa forma, desestimula a qualificação dos profissionais da rede (municipal), como também, o professor perde em remuneração e tempo de serviço. (Pesquisa de campo, 2015).

Alguns educadores avaliaram positivamente o Plano de Cargos Carreira e Remuneração do município de João Pessoa, palavras como “interessante” e “incentiva” apareceram com frequência nas respostas, conforme as seguintes afirmações:

M7: A remuneração dos educadores no Brasil é baixa, por razões históricas e culturais. A ideia da progressão me agrada, acho interessante e incentiva a formação. **M16:** É um dos melhores no Estado, não podemos negar, mas precisa ser mais audacioso, precisa do ponto de vista legal de uma garantia de projeção mesmo com corte de gastos e crises econômicas. **M21:** Entendo que cada profissional deva se qualificar em sua área. Planejar as ações a serem realizadas e que o corpo que compõe a escola efetivamente faça a sua parte. Seja ele a direção ou a administração, supervisão, orientadores, assistência social e psicológica. **M23:** Compreendo que é um importante instrumento para valorização do profissional, visto que prevê melhorias salariais na medida em que o professor vai ampliando sua formação e seu tempo de trabalho. **M27:** Ser vinculado os valores de salário como professor de mestrado na Educação Básica, mesmo sem ser concursado; ter seu reconhecimento como um todo ou todos por igual concursado ou não. **M28:** Comparando com outras redes municipais e estudantis, o plano de cargo, carreira e remuneração do município de João Pessoa é um dos melhores, sendo um aumento de 30% do salário a cada aumento de nível de escolaridade. **M30:** Acredito ser um interessante plano, principalmente, se comparado a outros lugares do Brasil. Incentiva a qualificação profissional. Porém, está longe de ser o PCCR dos sonhos, como sugere a prefeitura. (Pesquisa de campo, 2015).

Como podemos verificar alguns participantes da pesquisa declararam não conhecer, ou conhecer superficialmente, o Plano de Cargos Carreira e Remuneração da educação, conforme afirmações de M4, M11, M12, M17, M18, M20 e M24:

M4: Sou do último concurso e ainda não tenho conhecimento suficiente para opinar sobre esse assunto. **M11:** Superficial, eu praticamente não entendo o funcionamento e aplicabilidade da proposta. Considero que seria necessário maiores orientações. **M12:** Não conheço. Apenas a tabela salarial divulgada pelo sindicato. **M17:** Não procurei saber pois o estado probatório parece ser sem fim. **M18:** Não estou na educação básica. **M20:** Não tive acesso ao plano ainda. **M24:** Ao meu ver este documento fornece informações a respeito da evolução profissional e salarial dos servidores efetivos. (Pesquisa de campo, 2015).

Os educadores que ingressaram no concurso realizado em 2014 expuseram o fato de não ter o reconhecimento do título de mestre na incorporação da remuneração, sob alegação por parte da gestão do município que a decisão política se refere a condição específica do estágio probatório, no entanto, é preciso considerar que estes profissionais atuam conforme a escolaridade que conquistaram, ou seja, como educadores mestres e assim lhes é exigido um trabalho socialmente condizente com o título que possuem.

M6: O PCCR da Prefeitura tem os seus entraves por exemplo escuto muita reclamação de colegas que não passam de nível de três em três anos e como se não funcionasse na prática, como exemplo cito a perda salarial quando nos afastamos para realizarmos o doutorado apesar do plano incentivar os profissionais da educação a continuarem seus estudos. Reconheço que estou recebendo maiores proventos devido ao mestrado e penso em fazer um doutorado futuramente. **M13:** Abrange a grande parte dos docentes, mas precisa ser revisado e melhorado. **M14:** Estou no período probatório e mesmo sendo especialista e mestra recebo salário de graduada apenas. **M19:** O PCCR é regular, estimula os veteranos, pois cada nível há um aumento razoável e agora foi aprovado bolsa de mestrado e doutorado. Mas os novatos é desestimulante por só terem os benefícios após o probatório, 3 anos, por isso muitos acabam indo para os IF'S e UF'S. **M29:** Injusta. Um profissional com qualificação e títulos só poderá ter remuneração equivalente após estágio probatório (3 anos), isso desestimula quem tem titulação maior a permanecer na Educação Básica (Ensino Fundamental I). **M32:** Sou professora trabalhando em período probatório com duração de 3 anos e não recebo pelo título de mestre durante esse período. (Pesquisa de campo, 2015).

Observamos também que quatro profissionais destacaram o fato do PCCR do Município de João Pessoa representar, na Paraíba e no Nordeste, resultado de conquista histórica e política dos profissionais da educação básica, visto que o adicional no salário dos pós-graduados efetivos equivale a trinta por cento, como afirmam os educadores mestres:

M7: A remuneração dos educadores no Brasil é baixa, por razões históricas e culturais. A ideia da progressão me agrada, acho interessante e incentiva a formação. **M16:** É um dos melhores no Estado, não podemos negar, mas precisa ser mais audacioso, precisa do ponto de vista legal de uma garantia de projeção mesmo com corte de gastos e crises econômicas. **M28:** Comparando com outras redes municipais e estudantis, o plano de cargo,

carreira e remuneração do município de João Pessoa é um dos melhores, sendo um aumento de 30% do salário a cada aumento de nível de escolaridade. M5: Na minha visão precisa ser revisto, para que possa corresponder ao investimento que é feito pelo profissional para que seja satisfatório continuar na rede. (Pesquisa de campo, 2015).

O Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos profissionais da educação de João Pessoa está fundamentado na Lei Complementar nº 060 de março de 2010, que estabelece os seguintes princípios, conforme a normatização abaixo:

Art. 4º A presente Lei, norteadada pelo princípio do dever do Poder Público para com a educação gratuita e de qualidade, tem por finalidades: I- a valorização dos profissionais da educação pública municipal; II- a melhoria do padrão de qualidade da educação pública municipal; III- remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício na Rede Pública Municipal de Ensino; IV- condições adequadas de trabalho; V- igualdade de condições para acesso e permanência na escola; VI- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (2010).

O Art. 5º trata da valorização dos profissionais da educação pública municipal em que assegura como objetivos, sete incisos que constitui: ingresso na carreira por concurso público; aperfeiçoamento continuado com licenciamento remunerado; estímulo ao trabalho em sala de aula; progressão funcional com referência na titulação e qualificação do trabalho, avaliação de desempenho e tempo de serviço; período reservado para estudos, planejamentos e avaliações, incluído na jornada de trabalho; definição de atribuições e relação adequada entre o número de alunos e professor.

Sobre a questão “Como você avalia as políticas nacionais e locais para a educação básica?” alguns dos sujeitos participantes responderam fazendo referência ao contexto nacional e tecendo críticas as propostas e ao planejamento:

M7: Há muita coisa que está nos “manuais” que considero válidas e interessantes, pois têm referências em diretrizes e currículos de países desenvolvidos, que conquistaram grandes avanços educacionais. Outras orientações, a meu ver, necessitam de políticas sociais para funcionar de verdade. Estou acompanhando as discussões sobre a BNCC com atenção e tenho visto com bons olhos a medida de termos um currículo nacional. M8: Falta maior ampliação das informações, e em outros casos, planejamento e infra-estrutura para atender aos objetivos dos planos em políticas públicas. Acredito que algumas políticas públicas da educação são imediatistas, sem planejamento e formação para a preparação dos professores executar como é o caso de inclusão. M11: A proposta escrita, considero que apresenta parâmetros excessivos e fundamentados. Entretanto sem pessoal qualificado é praticamente impossível sua efetivação me reporto ao Programa Mais Educação, onde falta pessoal qualificado e ambientes. (Pesquisa de campo, 2015).

Outros educadores mestres escreveram que as políticas para a educação básica precisam ser repensadas, observando as condições dos alunos. Destacaram também a necessidade de efetividade e controle social.

M5: *Pelo que temos enfrentado no dia a dia no ambiente escolar e na comunidade e na sociedade essas políticas não tem suprido de forma satisfatória as expectativas em relação a formação integral dos indivíduos, enquanto cidadãos. M14: Devem ser repensadas e melhoradas. M20: De modo geral, a educação básica é deixada para segundo plano, mas deveria ser a mais priorizada. M28: As políticas nacionais e locais, na minha opinião estão equivocadas, pois não param para pensar nas diversas condições dos alunos e fazem teorias muito belas, mas cujas práticas se tornam inviáveis. M30: Algumas políticas são fundamentais, mas não tem efetividade (a exemplo da efetivação dos gastos do FUNDEB). Acredito que deveria haver maior controle social por intermédio de conselhos. (Pesquisa de campo, 2015).*

Outros participantes analisaram as políticas educacionais a partir da perspectiva local e destacaram realidades as quais se relacionam diretamente com as afirmações dos participantes que enfatizaram as políticas nacionais.

M9: *É necessário uma organização melhor da grade curricular para ter um aproveitamento mais eficaz. M10: Deficitárias servem mais para compor um programa de propaganda do governo do que efetivamente uma melhoria no sistema educacional; há uma centralização das decisões, manipulação de índices e desrespeito a professores e alunos com emprego inadequado e insuficiente de recursos. M12: Não tratam a educação com a seriedade necessária. Poucos investimentos, etc. M13: Constituem o extremo mínimo para a habilitação do indivíduo na sociedade, porém, deveria conter um reflexo do nosso alunado, aproximando da realidade. M15: As políticas da educação básica que estão voltadas para a formação do professor, podem se apresentar de duas formas: Não atendem as especificidades das turmas do professor se tornando repetitivo e sem apresentar uma prática que leve o professor a reflexão ou então, a formação continuada profissional jamais pode ser positiva se o profissional da educação não estiver preparado para admitir que não domina todas as informações e saberes, que necessita de informação, de orientação, de aprender a aprender. M16: Distorcem da realidade, se faz necessário mudanças significativas e também uma maior liberdade para flexibilizar os currículos para cada escola. M22: Falta seriedade por parte dos gestores públicos, dos sindicatos que tem agido contra os professores e, por fim, os professores não são realmente ouvidos de forma democrática e ampla para a implementação da política educacional. M27: Sem reconhecimento humano e falta de projetos educacionais. (Pesquisa de campo, 2015).*

Os participantes desta pesquisa enquanto sujeitos conhecedores da teoria e da vivência escolar consideram ideais as políticas nacionais e locais, porém pouco reais; fundamentais, mas sem efetividade; caracterizando estas como vagarosas, tímidas, deficitárias e imediatistas.

M1: As políticas ainda precisam melhorar na prática. Nos textos elas são bem elaboradas, contudo, a prática deixa lacunas. **M4:** As políticas nacionais, na teoria, são ótimas. Mas acredito que na prática poucas coisas são feitas efetivamente para a melhoria da educação e isso se estende às políticas locais. **M17:** Muita mídia para pouco investimento. A educação básica está falida. **M18:** Precisa melhorar as políticas com relação a educação básica. **M19:** Em crescente, nos últimos anos vem aumentando cada vez mais os investimentos, mas ainda há muito o que melhorar, desde estrutura até formação continuada. **M21:** Uma lastima, uma grande distância entre o ideal e o real. Tudo gira em torno do benefício próprio, da quantidade e não da qualidade. Quando entenderem que se não investir na formação, na qualidade e na valorização do profissional da educação, o sistema continua a falhar. **M23:** São políticas muito tímidas ainda no que se refere a uma valorização efetiva. Nesse sentido, questões como salário e estruturas materiais ainda precisam sofrer melhorias. As políticas públicas ainda são muito voltadas para fiscalização e distribuição das verbas. **M25:** Não condiz com a realidade da sala de aula, sendo, portanto, ineficiente. **M26:** Acredito que existem muitas leis e orientações, mas quando elas chegam no chão da escola vemos que estão longe da realidade. **M29:** Vagarosas no que tange as reais necessidades do terreno escolar. **M31:** Carecem de maior planejamento, execução eficiente, condições locais de efetivação (escola). (Pesquisa de campo, 2015).

Outros participantes declararam não ter conhecimento das políticas educacionais e dois colocaram a importância da participação dos educadores na construção das políticas educacionais, como também a necessidade de divulgação ampla da documentação que normatiza o ensino nacional e municipal.

M2: Avalio que as perspectivas não são animadoras. No âmbito nacional o que temos são os cortes de verbas. Já no âmbito local nem a formação continuada foi realizada. Como temos na SEDEC uma equipe despreparada, a começar pela secretária, que se omite de chamar as representações das escolas para discutir a política educacional local, que vai da formação continuada até o apoio material. **M3:** Políticas públicas que não valorizam, e não estimulam escolher a profissão de professor. Formação continuada inadequada, não acrescenta, desvalorização salarial, falta de apoio para o cotidiano escolar. **M6:** Não há muita participação dos educadores. **M24:** Apesar de não conhecer a fundo o PNE e o PME, observo, pela prática cotidiana, que os mesmos não condizem com a realidade vivenciada em sala de aula. Estes documentos estão longe de suprir as dificuldades cotidianas. **M32:** Não as conheço. (Pesquisa de campo, 2015).

O fato de alguns profissionais afirmarem que desconhecem as políticas educacionais nos alerta sobre a necessidade de reestruturação da formação continuada da rede municipal a fim de contemplar o estudo dos aspectos legislativos que envolvem as instituições públicas de ensino.

Apresentamos ainda outra questão sobre políticas nacionais e locais, porém de forma mais específica “Quais são suas considerações sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME 2015-2025)? ” os resultados foram diferenciados e discorrem sobre temas, tais como: a eficácia dos documentos, a necessidade de participação dos profissionais da educação, análise do texto e das intencionalidades políticas. Outros educadores fizeram uma relação com a experiência prática e outros declaram não ter conhecimento do PNE e PME.

M1: *Ambos os planos precisam ser mais eficazes na prática. Infelizmente os textos dos planos PNE e PME ainda estão distantes da realidade tanto do docente como do discente. Faz-se necessário que a nossa participação nestes planos seja maior, que sejamos ouvidos pois somos nós que temos o alunado em mãos.* **M11:** *Ambos são bem estruturados e fundamentados. Entretanto falta uma maior fiscalização dessas metas. Como também pessoas qualificadas que possam efetivar o trabalho. Mas diante de minha vivência pessoal muitos avanços foram e estão sendo realizados.* (Pesquisa de campo, 2015).

A citação abaixo se refere a uma análise crítica do Plano Nacional e do Plano Municipal, o que nos revela o envolvimento do participante com a construção das propostas de transformação para educação.

M2: *Dentre as dez diretrizes postas no PNE destaco as seguintes: Estabelecimento de meta de aplicação de recurso público; Melhoria da qualidade da Educação; Erradicação do analfabetismo infantil e adultos; Valorização dos profissionais da educação sem a destinação dos recursos para a Educação Nacional, os quais sejam repassados para Estados e Municípios não conseguiremos avançar em termos de acesso e qualidade da educação nacional já que temos muitos Estados e Municípios com baixos índices de arrecadação. Outro aspecto a ser considerado é a valorização dos profissionais da Educação. Ainda temos uma visão errônea no Brasil que qualquer pessoa pode ser professor. Tal visão leva a desqualificação da profissão e consequentemente a baixa remuneração e condições de trabalho. Já em relação ao PME a primeira consideração refere-se ao processo de reformulação do Plano. Diferentemente de muitos municípios João Pessoa tinha um plano, que foi elaborado por educadores da rede municipal. Nesse sentido, não podia ter sido feito no gabinete da SEDEC. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se a estrutura do próprio documento: os aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos refere-se a colonização portuguesa no Brasil. Outro aspecto absurdo refere-se aos dados ambientais que são do ano de 1992. A questão é: Em que medida dados históricos, geográficos e sócio-econômicos de décadas pode contribuir para o planejamento, ou seja, estabelecimento de metas e estratégias da Educação Municipal p/ os próximos 10 anos? Algumas estratégias, a exemplo da 1.4, 1.5 fere duas diretrizes do PME. Art. 3º VI e IX.* (Pesquisa de campo, 2015).

Perspectiva de análise crítica presente na maioria das afirmações dos seguintes educadores mestres que demonstram preocupação com a forma como foi conduzida a elaboração do PME:

M4: Acho que as metas do PNE devem ser analisadas pelos profissionais e serem trabalhadas para que sejam alcançadas. Sendo adequadas a cada realidade com um olhar mais atento p/ as questões de gênero na escola. Ainda não li as metas do PME. **M16:** Os ajustes precisam ser feitos, as metas precisam deixar as questões estatísticas de lado e devem permear o caminho da realidade comunitária de cada escola, isso precisa estar claro e bem livre em ambos os planos, coisa que não é real no presente momento. **M19:** Os dois são bem estimulantes, resta saber se o poder público irá cumprir, já que há metas bastante “atrasadas”. O município e o governo federal terá que investir bastante para que as metas sejam atingidas. **M23:** O novo PNE apresenta avanços em relação ao plano anterior, pois ao diminuir o número de metas e ações, buscou centrar nos principais problemas da EB, resta-nos cuidar para o que está posto seja cumprido. Em relação ao PME, o que destaque é sua elaboração realizada de forma desarticulada, sem a participação da maioria dos professores. **M28:** Acho que deveria ter uma fiscalização de verdade para que estes planos fossem cumpridos. **M30:** São planos fundamentais por serem documentos que nos guiarão pelo próximo decênio. Porém, possui várias falhas. A primeira consiste na amplitude das metas, correndo sérios riscos de não serem cumpridos. A segunda, especificamente para João Pessoa está na fragilidade da construção. A aprovação do PME foi “atabalhada” Em terceiro, destaque o absurdo da exclusão de alguns debates devido a questões religiosas/políticas de nossos parlamentares. **M31:** Necessário, principalmente, no que diz respeito à seleção dos conteúdos curriculares, extensos e descontextualizados regionalmente. (Pesquisa de campo, 2015).

Alguns sujeitos participantes declararam que não conhecem os documentos que orientam a educação nacional e local. Essa intrigante realidade, embora seja a afirmação da minoria dos participantes, nos leva a inferir que não há intencionalidade das gestões governamentais em evitar que o profissional da educação básica adentre uma suposta situação de ignorância ou a mera apropriação do senso comum, como resultado do comprometimento excessivo com o fazer que esquece o saber.

M7: Precisaria estudá-los para não ter considerações superficiais. Tive contato mais direto com estes documentos neste ano, em que ingressei na escola pública. **M10:** Desconheço o PME e não me sinto motivado em conhecê-lo. Na prática a realidade educacional do país é deplorável, assim como na Paraíba. **M12:** Não tenho um conhecimento aprofundado de tais diretrizes e sei que estes instrumentos nem sempre representam os anseios da sociedade. **M17:** Resposta em branco. **M18:** Não li sobre esses documentos. **M20:** Pelo que me informei no PNE 2014-2024, acho interessante algumas propostas como a inclusão de alguns temas como etnia, relação de gênero, como também o incentivo aos professores para que se especializem. Quanto ao PME 2015-2025 não tive conhecimento e acho que deveria ter uma

iniciativa da prefeitura de consultar os professores na construção de tal plano. Na prática eles convidam “especialistas” que pouco sabe sobre nossa realidade escolar. M24: Infelizmente não tenho conhecimento a fundo sobre estes documentos. M25: Nenhuma. M29: Resposta em branco. M32: Não as conheço. (Pesquisa de campo, 2015).

Outros educadores mestres relacionaram os planos de educação ao seu contexto prático de trabalho, sinalizando o envolvimento, sobretudo, com o PNE.

M5: Pelas leituras que tenho feito e pelas discussões que tenho participado, o PNE é muito importante para que possa equiparar e trazer uma equidade no que diz respeito a questão salarial, formação nas três esferas municipal, estadual e federal. Quanto ao plano municipal de Educação precisa ser discutido e avaliado pelos profissionais da educação para que essas propostas sejam colocadas em prática. M6: As metas a serem alcançadas são claras e objetivas mas me preocupo com o grande número de estudantes que são analfabetos funcionais, muitos estão saindo da educação básica extremamente mal preparados, este modelo de escola que temos está levando esse desinteresse pela escola que é chata, repetitiva, distante da vivência desse estudante é claro que temos formas de adaptar os nossos conteúdos como quisermos mais temos que seguir uma carga horária, notas, exercícios, testes, aulas expositivas que a maioria não consegue acompanhar, esse modelo de escola deve ser modificado com urgência, temos um modelo que funciona nos moldes do século XIX, com estudantes do século XXI e continuamos a manter esse modelo é incoerente. M9: Resposta em branco. M13: Corroborando a indagação 4 ambos têm que conter as marcas do nosso alunado, adequando assim, tudo o que o constitui a realidade vivida e social. M14: Espero que proporcione um salto para a qualidade do ensino. Que a teoria finalmente saia do papel e seja posta em prática. M15: O PNE 2014-2024 é considerado um norte para que os municípios criem seus PME levando em consideração todas as modalidades de ensino. Ainda não tive acesso ao PME 2015- 2025 de João Pessoa. M21: Acho que não bate muito com nossa realidade. M26: Uma abordagem superficial, principalmente no campo dos direitos humanos, da educação etnico-racial. M27: Que seja vigorado por motivos justos (justos) e coerente ao Plano Municipal de Educação de João Pessoa. (Pesquisa de campo, 2015).

Também podemos verificar que há uma reclamação veemente dos educadores quanto ao tipo de participação durante a construção das políticas consolidadas, visto que os principais profissionais que caracterizam o ensino se sentiram excluídos dos espaços que permearam as proposições e votação.

M3: Considero irrisória a participação do coletivo nas decisões e formulações de metas no PME de João Pessoa. Observo que o coletivo não tem o devido conhecimento de seus reais deveres e direitos. M8: Os Planos PNE e PME são elaborados por profissionais que estão fora da realidade da sala de aula, dessa forma, alguns planos tornam incompatíveis como realidade regional e local. M22: Os planos tem os mesmos vícios dos anteriores. Os professores não foram de fato consultados de maneira ampla

e democrática. Não passam de um instrumento democrático que não mudara em nada a educação. (Pesquisa de campo, 2015).

Gatti (2011) traz as iniciativas do Ministério da Educação na reorientação das políticas educacionais nos últimos anos:

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (2011, p.49).

A ideia difundida que a escola pública não funciona e tem de ser, extremamente, tradicional, burocrática, partidária e repleta de jogo de interesses faz parte das representações políticas que foram sendo construídas pela sociedade em geral e pela própria comunidade escolar, historicamente.

Os pesquisadores de história da educação explicam que no Brasil “O professor era considerado como um profissional mal preparado desde o nascimento da escola pública [...]. Os discursos das autoridades políticas e educacionais insistiam na necessidade de cursos para formação dos docentes.” (BITTENCOURT, 1993).

No entanto, nas decisões políticas do país a participação da educação que indiretamente está relacionada a representação feminina, ainda é muito tímida, mesmo a sociedade tendo conhecimento do elevado percentual da presença de mulheres na educação, sobretudo, na educação básica. No Brasil, a participação feminina na política, no geral, tem se caracterizado como resultando da continuação da presença de familiares no poder, como o genitor ou cônjuge da mulher eleita em cargos políticos, não sendo, então resultante da representação no parlamento oriunda de militância histórica ou lutas sociais coletivas. Porém, há um movimento político recente para incentivo da presença das mulheres na vida política do país a partir da função que estas desempenham na sociedade.

Nesse sentido, o maior número de candidaturas pode ser associado a uma maior emancipação feminina, o que não deixa de ser fato quando avaliamos as mudanças e transformações pelas quais o papel da mulher passou, mas não se resume a isso. Mesmo assim, segundo site da câmara dos deputados federais, um estudo da união interparlamentar, ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), colocou o Brasil no 120º lugar em um ranking da

proporção de mulheres nos parlamentos, o que significa estar atrás de países islâmicos como Paquistão, Sudão e Emirados Árabes Unidos. O papel social da mulher e sua posição na sociedade brasileira ainda são permeados de contradições. Em termos quantitativos, basta analisarmos alguns dados apresentados pelo governo, observando-se que a participação das mulheres na câmara dos deputados é de 9% e, no senado, de 10% do total. Além disso, o número de governadoras de estado também ainda é muito pequeno. (www.brasilecola.com).

O texto acima disponível na rede, elaborado por Paulo Silvino Ribeiro (2014), estudante de doutorado da UNICAMP, discute também o machismo na sociedade brasileira e explica que na década de 1970, no Brasil, as mulheres representavam 35% do eleitorado e hoje elas compõem a maior parcela do eleitorado do país. Segundo o governo federal as mulheres são mais de 51% do eleitorado, mas a representação na política ainda é muito reduzida.

O Senado Federal brasileiro vem discutindo, desde 2012, propostas de federalização da educação básica apresentadas pelo Senador Cristovam Buarque, professor e defensor da melhoria na educação, ao pensar as soluções políticas para a educação pública brasileira.

Uma vez realizado um plesbicio para a defesa da federalização da educação básica e, dessa consulta popular resultar em aprovação governamental, seriam necessários 20 anos para o país alcançar excelência na qualidade das escolas públicas, conforme afirmou, em 2013, o idealizador da proposta, senador Cristovam Buarque, na ocasião que recebeu da UFPB o título de Doutor Honoris Causa.

É preciso admitir que existe no país uma desigualdade regional acentuada e esta interfere diretamente na qualidade das escolas públicas brasileiras, sobretudo, referente a igualdade de condições e oportunidade, visto que muitas prefeituras e estados declararam não ter viabilidade financeira para realizar investimento pesado na educação, mesmo considerando o pacto federativo e o regime de colaboração entre união, estados e municípios.

Na pesquisa de campo desenvolvida com os educadores mestres aplicamos uma questão específica sobre as condições de trabalho, tendo como base a realidade estudada e vivenciada nas escolas públicas municipais, “Na sua opinião, quais os maiores desafios enfrentados pela educação básica no que se refere as condições de trabalho? ” Entre as respostas estão as seguintes afirmações:

M2: *A falta de professores. Falta de materiais para desenvolver uma aula atrativa. A jornada de trabalho em mais de uma escola e ausência de uma remuneração condigna para a sobrevivência.* **M3:** *Condições de pesquisa por parte do professor; material de apoio, recursos tecnológicos; acesso à internet, material diversificado; sala de aula organizada, armários*

adequados para guardar material. **M4:** Creio que se o professor tivesse uma carga horária menor, e que as demais (mesmo que sendo na escola) onde profº cuidaria de elaborar aulas, corrigir material, etc. O tempo seria melhor aproveitado. **M5:** Infra estrutura das escolas - falta de investimento na formação. **M7:** Pela minha experiência na escola em que trabalho, a infra estrutura da escola, sem manutenção, em frente a uma rampa de lixo, sem instalações favoráveis ao desenvolvimento infanto-juvenil. A outra situação refere-se aos profissionais e à formação continuada. **M8:** A infra-estrutura e a falta de recursos materiais e humano. **M9:** Ter material didático acessível ao aluno. **M16:** A estrutura, a violência e cobrança demasiada da secretaria de educação. **M17:** A falta de investimento estrutural; deteriorização (deterioração) das escolas. **M18:** Questão profissional; formação inicial e continuada; questão salarial. **M19:** Estrutura e manutenção constroem escolas padrões, mas que fazem manutenção da mesma forma com os laboratórios de ciência e informática. **M20:** As condições de trabalho são cada vez mais escassas, falta material didático básico, muitas escolas não tem livros didáticos, e quando o professor propõe uma aula mais diversificada não tem material nem apoio da direção. **M21:** Resposta em branco. **M22:** Diminuir o número de alunos por sala, melhorada na infraestrutura das escolas. **M26:** Condições de trabalho: sala de aula confortável, participação dos pais, formação continuada comprometida. **M27:** As cargas horárias. **M28:** Falta de recursos, especialmente, as TICS para uma melhor aprendizagem dos alunos. **M29:** Estrutura física dos prédios em deploráveis estados de conservação. Falta o material básico para se trabalhar – rotineiramente compro o que devo utilizar com as crianças. Salário incompatível com a jornada e responsabilidade da missão. **M30:** São inúmeros. Destacarei alguns: superlotação de salas de aula; alta carga horária; salários baixos. **M31:** A corrupção diminui as possibilidades de efetivação das políticas públicas. **M32:** Falta completa de conexão entre os objetivos educacionais, programa curricular e contexto social das escolas. (Pesquisa de campo, 2015).

Observamos que alguns profissionais enfatizaram tanto na questão 7 como na questão 2, a indisciplina dos alunos e a ausência da participação familiar, como um dos fatores que dificultam o trabalho em sala de aula, conforme os seguintes resultados:

M1: Infelizmente a falta de compromisso dos pais, a violência gerada por inúmeros fatores que os alunos trazem em suas histórias de vida. **M1:** A falta de compromisso da família, a falta de autonomia dos gestores, a carga horária que em algumas situações são desgastantes. **M15:** Realizar a Inclusão em sala de aula, enfrentar salas superlotadas e falta de apoio familiar na educação das crianças. **M6:** A escola no tempo integral é uma mentira por não terem sido criadas estruturas que suportassem essa demanda, vejo na escola que trabalho uma verdadeira desorganização apesar da tentativa de implementar tempo integral, alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental deveria realmente ocorrer para evitarmos e diminuir os analfabetos funcionais que recebemos. Apesar da escola que trabalho ter passado por uma reforma as salas não foram climatizadas e manter os estudantes em salas quentes durante toda tarde é complicado, temos que conviver com brigas, palavrões, chingamentos e agressões dos alunos com os próprios colegas muitos vão a escola para não perde o bolsa família e o que muitos falam. (Pesquisa de campo, 2015).

De fato, tais situações são realidades verificáveis nas escolas públicas do Município de João Pessoa e também do Estado da Paraíba. Reconhecemos que a organização do sistema público de ensino apresenta lacunas referentes as condições de trabalho dos educadores e a presença de outros profissionais, tais como: psicopedagogo e psicólogo escolar.

Na compreensão do cotidiano da comunidade escolar é preciso considerar o pensamento de Freire (1987) ao afirmar que as relações familiares refletem o clima de opressão do contexto cultural na sociedade. Os educadores mestres e a equipe escolar precisam estar sensíveis e atentos aos casos de indisciplina dos estudantes, quando esta é resultante da revolta diante de relações e condições autoritárias, rígidas e dominadoras a que estão submetidos.

O autoritarismo dos pais e dos mestres se desvela cada vez mais aos jovens como antagonismos à sua liberdade. Cada vez mais, por isso mesmo, a juventude vem se opondo às formas de ação que minimizam sua expressividade e obstaculizam sua afirmação. Esta, que, é uma das manifestações positivas que observamos hoje, não existe por acaso. No fundo, é um sintoma daquele clima histórico ao qual fizemos referência no primeiro capítulo deste ensaio, como caracterizador de nossa época, como uma época antropológica. Por isso é que a reação da juventude não pode ser vista a não ser interessante, como simples indício das divergências geracionais que em todas as épocas houve e há. Na verdade, há algo mais profundo. Na sua rebelião, o qual a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora. Esta rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente. O caráter autoritário perdura. (FREIRE, 1987, p.88).

Eis a importância da educação pública ser compreendida como um direito social de suma relevância, pois significa a possibilidade de tais sujeitos superarem sua condição histórica de vida a partir da afirmação de suas convicções e identidade.

O Ministério Público da Paraíba, por meio da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, recomenda que as instituições de ensino da educação básica observem na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico as seguintes leis: Lei nº 13.185/2015 sobre a prevenção aos atos de bullying (intimidação sistemática); Lei nº 13.146/2015 sobre a inclusão da pessoa com deficiência e o atendimento educacional especializado; Lei nº 11.947/2009 sobre educação alimentar e nutricional; Lei nº 10.741/2003 sobre o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; Lei nº 9.503/97 sobre educação para o trânsito; Lei nº 11.645/08 sobre educação da história e cultura afro-brasileira e indígena; e Lei nº 9.795/99 sobre educação ambiental.

Para inteirar a discussão sobre os aspectos políticos e históricos das leis da educação propomos a questão “Quais os avanços legislativos que você considera mais significativos para a educação básica?” Os participantes responderam de forma diferenciada e até polêmica, pois alguns reconhecem melhorias na educação a partir da LDB, do PNE e do PME, porém outros não visualizam efetividade prática nessas leis para serem consideradas como avanços legislativos:

M1: Os 9 anos implantados, a escola integral com uma ressalva: que deem condições para as escolas funcionarem pois na prática não funciona. A estrutura é total. É um faz de conta. **M2:** PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais de diversos níveis de ensino. Legislação voltada as questões éticas e indígenas. **M3:** A lei 9394/96. **M4:** O avanço do piso salarial (no entanto, não o acho eficiente). **M7:** As conquistas para os alunos com necessidades especiais e as políticas de inclusão. Quanto à progressão compulsória e ao atendimento, tenho algumas ressalvas. **M9:** Piso salarial e direito garantido à criança ter acesso à escola pública. **M11:** O processo de inclusão das pessoas com deficiência. **M13:** As políticas voltadas ao incentivo da Educação Básica em todos os aspectos, mas também aos cargos de carreira e remuneração. **M15:** A universalização do atendimento escolar; e a meta 3, mais especificamente a estratégia 3.1 do PNE onde o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. **M19:** O próprio PNE e o PME. Assim como a destinação da verba do pré-sal. **M20:** Acho que a lei 10.639 que inclui o estudo da cultura afro no cotidiano escolar foi muito importante. Assim também como a lei 11.645 que inclui também os estudos voltados para as contribuições dos povos indígenas. De modo geral, temos uma dívida histórica com esses povos. **M23:** Um dos principais avanços é a lei que institui o piso salarial nacional. **M24:** A implantação do Plano de cargos, carreiras e salários. **M26:** Plano Nacional de Educ. em Direitos Humanos, lei 10.639/03. **M27:** O novo estudo como: o da lei diretrizes e base da educação LDB. **M29:** No âmbito municipal houve valorização da docência (em mandatos anteriores) e hoje vêm sendo desvalorizado...No caso da greve que houve no início do ano todos os colegas voltaram desestimulados e desacreditados na Educação -> Há muitas cobranças e pouco retorno. **M30:** Dos vários avanços recentes, destaco as leis 10.639 e 11 que orientam para discutir temas importantes na nossa sociedade (enfrentamento do racismo) e a garantir o financiamento pelos royalties do pré-sal. **M31:** Formação continuada institucionalizado os planos educacionais; as reformas da LDB; plano de carreira e piso salarial para os docentes. (Pesquisa de campo, 2015).

Alguns dos sujeitos da pesquisa não responderam à questão proposta e outros fizeram inicialmente uma análise favorável, porém, em seguida, teceram fortes críticas, tais como

“propaganda eleitoreira”, “poucos avanços” e “bonita no papel”. Já outros declararam apenas desconhecimento.

M5: *Alguns avanços foram importantes como a LDB e também o PNE, só restando que essas leis sejam realmente aplicadas.* **M6:** *As leis são sempre muito bem elaboradas e realmente tem atingido algumas metas como distribuição de livros didáticos, fardamentos, mais na realidade pouco tem contribuindo para a melhoria da educação.* **M8:** *A LDB é muito bonita no papel, porém precisa ser reformulada para atender algumas necessidades da escola atual.* **M10:** *Estamos em momento crítico de perdas de conquistas anteriormente adquiridas; os poucos avanços como a dotação de mais recursos destinados à educação não passam de propaganda eleitoreira; não sei uma lei que esteja beneficiando de forma direta e significativa a educação no momento.* **M12:** *Em branco.* **M14:** *Resposta em branco.* **M16:** *Em relação aos pontos mais críticos, não vejo avanços.* **M17:** *Nenhum.* **M18:** *Resposta em branco.* **M21:** *Resposta em branco.* **M22:** *Não houve avanço significativo sendo para a educação básica.* **M25:** *Não conheço.* **M28:** *Eu desconheço sobre os avanços legislativos.* **M32:** *Desconheço.* (Pesquisa de campo, 2015).

Uma revolução para a educação já era preconizada e ansiada, desde o início do século XX, por Anísio Teixeira e os demais educadores progressistas de sua época, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Indagaríamos então, diante da conjuntura da legislação do país, se os documentos oficiais não parecem ser redundantes ao falar de educação? Será que a considerada constituição cidadã de 1988 representa mesmo o resultado da democratização brasileira, visto que apenas três páginas são destinadas a educação? O que os mais de vinte anos da constituição nacional representou de avanço para a educação brasileira? São questões que precisam de reflexão e discussão.

Todo caminho de grandes conquistas profissionais exige um grau de resistência, organização e, na linguagem do país do futebol, esquema tático e vontade, não sendo diferente na educação, considerando o jogo político-econômico que a envolve.

Analisamos a perspectiva profissional dos sujeitos participantes, enquanto educadores mestres na condição de servidores pós-graduados a partir da questão “O que você defende como proposta de transformação para a melhoria das condições de trabalho na educação?”

Alguns profissionais responderam essa questão enfatizando a necessidade de valorização salarial, gestão participativa, composição de um quadro efetivo de profissionais e melhorias no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

M1: *A valorização salarial e condições de trabalho digno, pois o docente precisa trabalhar em mais de uma escola para se manter o que acarreta na sua saúde física e mental. Maior participação dos pais e da comunidade no processo.* **M4:** *A valorização (eficaz) do professor. Melhores materiais. Melhores capacitações. Aproveitamento das capacitações na remuneração.*

M9: Plano de carreira, piso salarial mais justo, formação continuada vinculada aos cursos de pós-graduação, material didático suficiente. **M11:** Um plano de cargo, carreira e remuneração que possa atrair bons profissionais para área; horário integral dos profissionais com momentos em sala, alternado com momentos de estudos e pesquisa da realidade. Gestão participativa. Realização de concursos públicos para composição de um quadro efetivo, possibilitando a formação de uma equipe sintonizada com as necessidades da área educacional. Evitando os contratos por apadrinhamento de pessoas desqualificadas que interferem na qualidade do trabalho educativo. **M13:** A valorização do professor e a genuína prioridade da educação como permanência. **M15:** Valorização do profissional da educação. **M23:** Valorização efetiva de todos os profissionais da educação tanto pelo viés do trabalho e suas estruturas concretas, quanto a questão salarial.

A ampliação de investimentos na educação básica foi defendida por seis sujeitos participantes, estes apresentaram a realidade vivenciada nas unidades de ensino para justificar a argumentação.

M2: Mais investimentos em Educação e um processo seletivo através de avaliações dos educadores para verificar que está se atualizando na Educação. **M5:** Realização de concurso público – incentivo a progressão profissional. **M14:** Apenas que haja mais investimento na educação. **M20:** Que se invista mais na educação. Que realmente ocorra um aumento na verba destinada para a educação, pois só a partir disso teremos uma estrutura escolar melhor e os profissionais da educação sendo valorizados com salários melhores. **M24:** Que os governantes invistam mais em educação, para melhorar as condições de infraestrutura das escolas e permitir uma melhoria na qualidade do ensino através de uma redução de carga horária semanal, com esta redução o professor terá mais tempo livre para planejar e elaborar suas aulas. **M19:** Uma escola atrativa, os jovens e as crianças estão na era digital e as escolas ainda não alcançou (alcançaram) isso. Mais materiais, temos que selecionar onde gastar o material deixando de lado alguns projetos. (Pesquisa de campo, 2015).

A maioria dos sujeitos participantes apontaram a viabilização de condições de trabalho propícias para o exitoso desenvolvimento do ensino-aprendizagem, como proposta de transformação na educação básica, comprovando assim uma das hipóteses levantadas na ocasião da elaboração do projeto de tese.

M3: Definir número de alunos por turma; apoio para alunos deficientes em sala; material para realização dos trabalhos, atividades, pesquisa; uso de recursos tecnológicos em sala; salários maiores, mais atraentes. **M6:** Mudanças na forma de organização da escola muitos acham isso um sonho que nunca será realizado. As condições de trabalho poderiam melhorar com essas mudanças na estrutura organizacional da escola e do modelo pedagógico que poderíamos seguir o modelo da Escola da Ponte em Portugal, desconstruíamos o modelo que conhecemos e que fracassa a cada dia e

implementaríamos um modelo que o estudante fosse o verdadeiro protagonista dos seus estudos. Se uma escola implementasse esse modelo, talvez as outras vendo o modelo sendo desenvolvido quem sabe os professores que querem mudanças e acreditam e estão dispostos a enfrentarem o novo se prontificassem a tentar. Eu participaria com muita dedicação. Um sonho.

M7: *Uma mudança de princípio: para os mais carentes deveria ser ofertado o melhor!!! Uma escola em uma zona de tráfico e baixíssima renda deveria ser “a escola” equipada com quadra esportiva, com área verde, parque para as crianças brincarem, alojamento para turno integral e uma equipe de excelência. Além disso, o entorno precisaria ser cuidado – tanto em estádios de futebol e outras áreas...é o que vemos.*

M8: *O investimento em infraestrutura das escolas como, sala de aula, bibliotecas equipadas, laboratórios práticos para as diferentes áreas, utilização de equipamento e mobiliário para favorecer a aprendizagem de todos os alunos: turno integral (equipamento para funcionar), pluralidade metodológica para o ensino e a avaliação; e a flexibilização do tempo de ensino e aprendizagem e por fim, a valorização do profissional em educação por meio de um Plano de Cargo, Carreira e Remuneração real.*

M22: *Diminuição do número máximo de alunos por sala, escola em tempo integral, aumento salarial de todos os profissionais da educação.*

M27: *A carga horária-salário.*

M28: *Salas de aula ideais para uma boa aula.*

M29: *Ambientes propícios, adequados e confortáveis para as crianças (estudantes de modo geral) –professores. Formação continuada que contemple as reais necessidades de cada escola. Merenda adequada às crianças subnutridas. Melhoria salarial para os profissionais da Educação.*

M30: *Redução da quantidade aluno/sala; que houvesse menos trabalhos burocráticos (exemplos preenchimento de diários); redução da pressão da secretaria da educação (que acha que professor é um funcionário qualquer); acompanhamento -via SUS- de nossa saúde (aliás que isso fosse uma política pública).*

M31: *Melhores condições de trabalho nas escolas; segurança para os educadores; leitura crítica do ECA; devolução da autoridade à escola como instituição formal. (Pesquisa de campo, 2015).*

Observamos também que os educadores M10, M16 e M26 trouxeram a preocupação com a fiscalização e a transparência da gestão escolar, defendendo novos mecanismos democráticos. Na concepção da fiscalização representando a sociedade, está a visibilidade da atribuição do Ministério Público, por meio das promotorias especializadas, como exemplo, podemos citar a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação e a Promotoria do Patrimônio Público, para constatar situações relatadas pelos educadores mestres sobre descumprimento da legislação. Os profissionais da educação ou qualquer outro cidadão poderá acionar o Ministério Público para esclarecimento dos fatos noticiados, administrativamente, sobre supostas irregularidades nas instituições escolares. As denúncias feitas ao Ministério Público serão esclarecidas por meio da realização de inspeções In loco, aplicação de questionário específico, realização de registro fotográfico e levantamento de documentação pela assessoria técnica responsável por estudo do processo que, em seguida, submete relatório a consideração da Promotoria de Justiça.

M10: *Transparência na gestão das escolas; eleições para diretores de forma direta; valorização salarial e do próprio trabalho do professor; novos mecanismos mais democráticos de diálogo da administração e os professores; mais segurança e políticas de assistência aos professores (inclusive psicológicas).* **M16:** *A institucionalização de regras que obriguem os gestores a manterem constantemente a reforma de escolas e a manutenção de equipamentos como ventiladores, cadeiras, etc.* **M26:** *Acredito que o Estado deveria deixar de fazer de conta e realmente cobrar a gama de legislações afirmativas que existem.* (Pesquisa de campo, 2015).

Alguns educadores acentuaram a necessidade de reorganização da formação continuada, como também investimento, adequação e descentralização curricular. Há também a afirmação que discorre sobre o cancelamento da formação continuada.

M18: *Uma formação de qualidade inicial e continuada.* **M12:** *Investimento em formação, infraestrutura e recursos didáticos.* **M25:** *Currículo contextualizado.* **M32:** *Menos repressão burocrática, cancelamento da formação continuada, descentralização das propostas curriculares, enfrentamento direto com o contexto social do aluno e da comunidade escolar.* (Pesquisa de campo, 2015).

No geral, identificamos que houve duas abstenções na questão proposta, ou seja, o espaço destinado as respostas dos sujeitos participantes M17 e M21 estava em branco. Podemos inferir que estes participantes optaram por não anunciar a compreensão da formação política, que poderia ser explicitada ao apresentar as propostas de transformação para melhoria das condições de trabalho na educação.

4.3 Contribuição do educador mestre na democratização da escola pública e a possibilidade da efetiva participação da comunidade na rotina, organização e administração escolar a partir da observação de experiências exitosas

Ao visitar uma escola pública na Cidade de Paris, nas imediações da localidade de Clignancourt, observamos que a escola francesa, École Elementaire, disponibilizava um quadro de avisos do lado de fora do prédio, nele estava escrito informações de interesse daquela comunidade escolar, como por exemplo, o cardápio semanal das refeições, comunicados sobre eventos promovidos pela escola e informações pedagógicas. Esse modelo pode ser inspirador as demais escolas daquele país como também de outros países, pois propõe um diálogo com a comunidade onde a instituição escolar está inserida.

A situação observada no muro externo da escola pública na periferia de Paris, aponta para uma proposta vinculada a necessidade de transparência pública, de acesso facilitado a informação e contribui para o ideal de responsabilidade pedagógica e administrativa da escola. Quando a equipe escolar organiza e disponibiliza a informação ao público participante do processo de cidadania, estes passam a colaborar com o planejamento institucional, sendo possível contribuir com o sistema público de ensino. Assim, os moradores daquela comunidade na Cidade de Paris são convidados e sensibilizados a participar ativamente da vida escolar, por meio dessa simples iniciativa que pode qualificar socialmente a educação em conjunto com outras medidas.

No geral, as escolas públicas não têm visibilidade midiática, não estão nas principais páginas dos jornais, de forma a divulgar suas características ou descrever sua rotina, pois parece não ter demasiada importância social, exemplo aqui no Brasil, salvo quando essas escolas são alvo ou causadoras de violência. Entretanto, as ações que são desenvolvidas diariamente no ambiente escolar precisam da atenção das pessoas, dos profissionais, dos estudantes a fim de proporcionar um diálogo constante entre as necessidades da sociedade e as possibilidades do ambiente escolar enquanto espaço acadêmico de construção e inter-relação de diversos saberes.

A relação de prioridade entre escola e público é significativa e representa o novo para as políticas educacionais, como parte de um processo de democratização do sistema institucional que confere a instituição de ensino credibilidade e respeitabilidade.

Podemos observar nas imagens seguintes um quadro de avisos com estrutura em aço e vidro, em formato retangular, fixado na parede externa de uma escola pública na Cidade de Paris. Percebe-se que é um material de baixo custo logístico, entretanto com muitas funcionalidades pedagógicas, entre as quais, a viabilidade da gestão democrática escolar e a

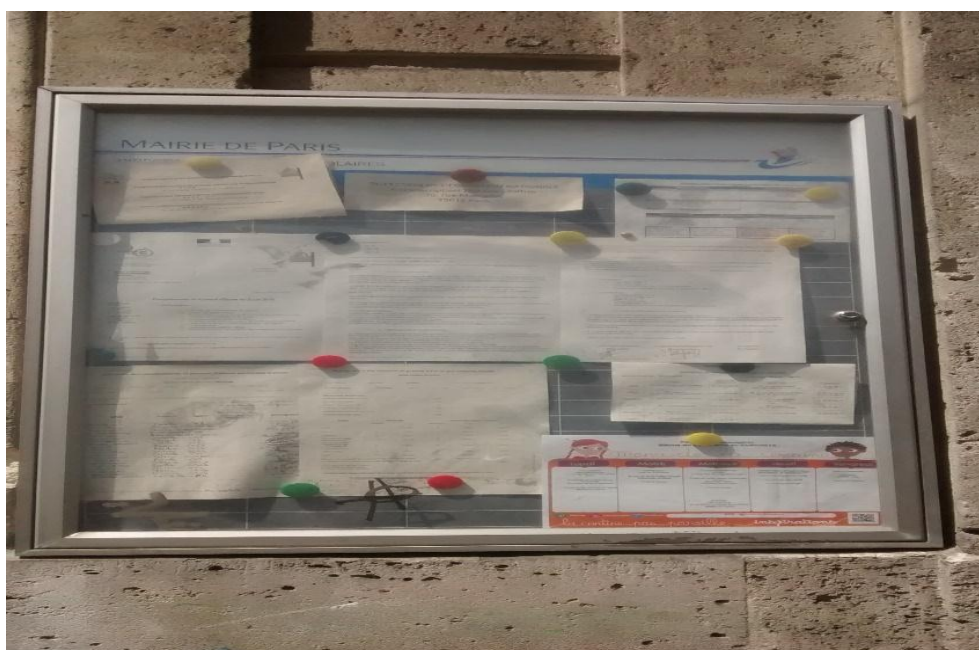
ampliação das informações divulgadas junto à comunidade assistida, possibilitando a participação social da comunidade no acompanhamento da vida escolar, como também a aprovação por parte dos visitantes estrangeiros pela iniciativa daqueles educadores da Cidade de Paris, caracterizada como umas das cidades mais frequentadas e globalizadas do mundo.

Figura 2- Observação do muro externo de escola pública na periferia em Paris-França



Fonte: Registro de viagem, em julho de 2015, Leila Barbosa Costa, Paris-França.

Figura 3- Observação do quadro de avisos no muro externo de escola pública na periferia em Paris-França



Fonte: Registro de viagem, em julho de 2015, Leila Barbosa Costa, Paris-França.

Inspirado nesse modelo apresentado, podemos sugerir iniciativa semelhante para as escolas da rede municipal de João Pessoa, de forma a divulgar a missão da instituição, a

Proposta Político Pedagógica, como também facilitar o acesso as informações de utilidade pública sendo, então, a escola um amplo espaço educativo na atuação como porta voz social no que se refere a comunicação objetiva com a comunidade.

Informações tais como: nome dos profissionais e funções que ocupam na escola, horários de trabalho, cardápio semanal das refeições e calendário dos eventos pedagógicos podem fazer parte do sugerido quadro de avisos externo. O quadro de avisos externo é voltado a comunicação direta com a comunidade, de forma que este público possa opinar junto a escola sobre a necessidade da inserção de alguma outra informação de interesse pedagógico, acadêmico e social. Poderíamos compreendê-lo como um “Public School Book”, ou seja, um livro público escolar, materializado e vivo, sendo diariamente lido, observado e mantido com a colaboração coletiva.

As escolas públicas brasileiras não trazem informações suficientes em sua apresentação externa, geralmente, tem apenas o nome da escola, muitas vezes apresentado de forma precária. Observamos, que não há informação esclarecedora de identificação das escolas públicas locais ao público em geral, tal situação dificulta o acesso das pessoas aos estabelecimentos de ensino. Por exemplo, ao passar pela calçada ou pela rua onde está inserida determinada escola não há informações voltadas ao público, como a data de fundação da instituição escolar e nem explicação sobre a origem do nome da escola, com raras exceções quando o prédio é histórico e, no geral, abriga outra função social. O prédio da Primeira Escola Normal da Paraíba, construído no Governo de Camilo de Holanda em 1917, passou a sediar o Palácio da Justiça em 1940, onde atualmente funciona o Tribunal de Justiça da Paraíba.

Figura 4- Prédio do Tribunal de Justiça no local onde funcionou a Primeira Escola Normal da Paraíba



Foto: Leila Barbosa Costa, João Pessoa, 2015.

É importante que o educador mestre desempenhe a percepção sobre a possibilidade de transformação do cotidiano escolar a partir da observação de experiências exitosas que venham a contribuir com a transformação do contexto escolar.

O Livro “Histórias da casa branca” da autoria de Germano Almeida trata, entre outros temas, da prática política do Presidente dos Estados Unidos Barak Obama em realizar discurso periódico direcionado aos estudantes das escolas públicas do seu país, no início do ano letivo.

No texto “Obama em versão pedagógica” Almeida (2010) escreve que o discurso de Obama direcionado aos estudantes não foi uma intervenção consensual, mas terá sido um dos melhores discursos da vida de Barack Obama por se caracterizar não apenas como um texto político e sim como um manual de grandes princípios.

O discurso feito aos alunos em Arlington, Virgínia, a 8 de setembro (data do arranque das aulas nos EUA) merece análise pormenorizada. Se fizer sentido falar numa “Doutrina Obama”, ela estará muito mais aqui do que no seu programa eleitoral. Ao início, pode estranhar-se: um chefe de estado a falar aos alunos, num discurso transmitido nas escolas de toda a América? Houve quem não concordasse e em vários estabelecimentos de ensino a mensagem foi barrada. O melhor mesmo é destacar passagens relevantes e cada um fará o seu julgamento: “quero concentrar-me na responsabilidade de cada um de vocês pela vossa própria educação. Todos vocês são bons em alguma coisa a dar. E é a vocês que cabe descobrir do que se trata. É essa oportunidade que a educação vos proporciona” aponta Obama. (2010, p.129).

Almeida explica que Obama não foi o primeiro Presidente a dirigir-se aos alunos da educação básica no arranque das aulas, mas esse fato não impediu que Barack fosse alvo das críticas por parte dos conservadores.

A história da América, continua o presidente, “não é a história dos que desistiram quando as coisas se tornaram difíceis. É a das pessoas que continuaram, que insistiram, que se esforçaram mais. Podem sonhar alto, mas têm que fazer por isso. Obama carrega na tecla da auto-responsabilização e remata: “As vossas famílias, os vossos professores e eu estamos a fazer tudo para assegurar que vocês terão a educação de que precisam. Estou a trabalhar duramente para equipar as vossas salas e pagar os vossos livros, o vosso equipamento, os vossos computadores. E por isso espero que trabalhem a sério este ano, que se esforcem o mais possível em tudo que fizerem. Espero grandes coisas de todos vocês. Não nos desapontem. Não desapontem as vossas famílias e o vosso país. Façam-nos sentir orgulho de vocês. Tenho a certeza de que são capazes.” (ALMEIDA, 2010, p.129).

No Brasil, a presidente eleita em 2014, dirigiu o seu discurso de posse para educação relacionando o país aos desafios de se tornar uma pátria educadora. Em 2015, observamos que

a educação, a partir do exemplo do Município de João Pessoa não teve espaço no parlamento local, principalmente, nos momentos de decisão. É preciso que a argumentação dos educadores mestres seja bem ouvida na plenária legislativa, não lhes sendo cortado os microfones, de forma a interromper seu direito de vez e voz.

Portanto, é relevante e significativo para a construção das políticas educacionais que o poder executivo esteja próximo das questões que desafiam o ensino e perpassam a compreensão da carreira profissional. Para que as pleiteadas mudanças na educação básica sejam viabilizadas é necessário a atenção conjunta do executivo, legislativo, judiciário e da sociedade civil organizada. As iniciativas locais que propõem inovação na relação instituição escolar e comunidade devem ser apreciadas e incorporadas na construção das políticas educacionais.

4.4 Participação política e perspectivas de transformações na educação pública no Brasil e em João Pessoa

De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE (2010), a Cidade de João Pessoa apresenta uma incidência de pobreza de 52,58%, o que nos leva a defender que a educação deste Município precisa alcançar um excelente padrão de qualidade, a partir da democratização das instituições envolvidas, a fim de ser a principal mediadora na superação dessa condição de vulnerabilidade social.

O fortalecimento do Conselho Escolar é o principal mecanismo de funcionamento democrático da escola, pois não basta falar apenas em gestão democrática, se não há efetivação do conselho, enquanto instância consultiva, deliberativa e decisória que possibilite a participação representativa dos membros que compõem a comunidade escolar. Nessa configuração do contexto escolar situa-se a contribuição do educador mestre que pode assumir função estratégica na renovação da mentalidade escolar à medida que lhes é oferecida as devidas condições para sua atuação como, por exemplo, adequação da jornada de trabalho para exercer a presidência do Conselho Escolar, visto que a competência adquirida em um curso de pós-graduação deve lhe conferir o mérito para contribuir de forma assertiva em diferentes espaços administrativos, políticos, jurídicos e sociais que envolvem a unidade de ensino que trabalha. A presença do educador mestre no Conselho Escolar objetiva a necessidade de transformação da educação básica a partir dos princípios da gestão democrática e da qualidade social da educação.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei Federal nº 13.005/2014 afirma o tema Gestão Democrática, na meta 19:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Essa meta é constituída por 9 estratégias que tratam da priorização de recursos da união; ampliação dos programas de formação dos conselheiros; incentivo para o fortalecimento do grêmio estudantil e desenvolvimento dos programas de formação de diretores escolares.

O Conselho Escolar é o sustentáculo do Projeto Político Pedagógico para considerar os interesses da maioria, conforme perspectiva emancipadora na construção de uma cidadania participativa, em que afirma a educação de qualidade social. Conforme o Ministério da

Educação e Cultura, por meio, dos Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o Conselho é um órgão colegiado composto por representantes da comunidade escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito das escolas.

Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira. (MEC, 2004, p.37).

As competências dos Conselhos Escolares podem ser deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras. A função deliberativa possibilita a garantia sobre o funcionamento geral da escola.

Quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro. (MEC, 2004, p. 25).

Conforme os Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC a função consultiva do conselho escolar tem um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares. De acordo com o MEC, a função fiscal acompanha a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das instituições de ensino e a qualidade social do cotidiano escolar. A função mobilizadora promove a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para melhoria da qualidade social da educação.

A primeira estratégia da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei Federal nº 13.005/2014 que trata do tema gestão democrática, dispõe:

19.1. Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras da escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; [...] (2014).

A segunda estratégia, ainda sobre esse tema da gestão democrática, disposto na meta dezenove deste PNE em vigência, objetiva:

19.2. Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; (PNE).

O Conselho Escolar é um instrumento de democratização. As leituras das principais obras de Paulo Freire constituem constantes diálogos na compreensão do ser sujeito, na precedência da leitura de mundo e dialogação, em que a educação esteja fundamentada com fins para decisão, responsabilidade social, política e democratização. Educação nos princípios de Freire (1994) que possibilite aos educandos, educadores, cientistas e técnicos educacionais uma postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e espaço, resultando na inserção histórica enquanto sujeitos, sendo um ser de relações e não somente de contatos, em que a pluralidade se manifeste na própria singularidade, na presença da criticidade, integração social e possibilidade de intervenção política.

O Conselho Escolar é um instrumento participativo. “Os instrumentos participativos têm como principal objetivo estruturar as disputas de poder entre os atores sociais, tornando-os mais transparentes e, assim, contribuindo para uma distribuição mais equitativa de poder” (Macke, 2006, p. 214). De acordo com *o dicionário Paulo Freire*, a força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade a partir da década de 1970, com as publicações de intelectuais das áreas de educação e cultura.

A imagem que segue apresenta um levantamento da situação dos Conselhos Escolares nos sistemas de ensino dos estados brasileiros, de acordo com as funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora.

Figura 5- Observação das atribuições dos Conselhos Escolares por Unidade Federativa de acordo com as competências

COMPETÊNCIAS RELATIVAS A:	SE	PA	AL	BA	MA	PE	PB	GO	MT	MS	ES	MG	SP	PR	RG	SC	DF	AM
1. Planejamento da Escola																		
Plano de ação (anual)																		
Diretrizes, metas e prioridades																		
Calendário escolar																		
Avaliação desempenho/escola																		
Supervisão geral																		
2. Projeto Pedagógico																		
Elaboração e aprovação																		
Execução/Avaliação																		
Proposta curricular																		
Regimento escolar																		
3. Recursos físicos e financeiros																		
Plano de aplicação de recursos																		
Prestação de contas																		
Plano de expansão da escola																		
Contratação de serviços																		
Aceitação de doações																		
Captação de recursos																		
Utilização de espaços																		
Realização de obras																		
4. Relações escola-comunidade																		
Programas interação E/C																		
Parcerias e convênios																		
Realização eventos (culturais)																		
Criação de instituições auxiliares da escola																		
Fortalecimento da escola																		
5. Questões adm. e disciplinares																		
Sindicâncias e processos																		
Penalidades disciplinares																		
Cumprimento de normas																		
Estágio probatório servidores																		
Destituição do diretor																		
Designação/dispensa Vice-Diretor																		
Folha de pagamento																		
Estatuto do Magistério																		
6. Matérias diversas																		
Matérias de interesse escolar																		
Questões adm. e pedagógicas																		
Proj. de atendimento ao estudante																		
Responder a consultas/ representações																		
Indicação de cargos/ desempenho																		
Projetos de melhoria da escola																		
Utilização da merenda/ materiais																		
Relatórios anuais																		
Assistência escolar																		
7. Conselho Escolar																		
Elaborar regimento/estatuto																		
Eleger seu presidente																		
Capacitação de seus membros																		
Prestação de contas do conselho																		
Divulgação de atividades																		
Desligamento membros CE																		
8. Ação mobilizadora																		
Fortalecimento da escola																		
Participação comunitária																		
Criação de grêmios / apoio																		
9. Questões omissas																		
10. Eleição de diretor (lista tripla)																		
11. Convocar assembléia-geral																		

Legenda de competências: ■ DELIBERATIVAS ■ CONSULTIVAS ■ FISCAIS ■ MOBILIZADORA

Fonte: Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, MEC, 2004, p.46.

O Conselho Escolar é uma ressignificação de poder. Na sociedade contemporânea, considerando sua complexidade, não basta apenas identificar, conhecer, mapear e analisar as relações de poder postas ou expostas, é preciso, no entanto, ao passo que estamos imersos nela, lutar por uma distribuição democrática do poder de forma a valorizar e reconhecer o outro. A celebre afirmação de Kurt Lewin (1970) “Você não pode compreender um sistema até tentar mudá-lo”, é pertinente, pois o ato de compreender pressupõe uma empatia, ou seja, colocar-se no lugar do outro ou expressamente daquele que anseia e luta por mudanças frente a hegemonia nociva do poder pelo poder.

O Conselho Escolar é um instrumento de mediação. Nos explica Paulo Freire (1998) que é preciso encontrar na esperança, não na esperança ingênua, e sim na esperança que se faz na luta pela identificação, motivada pela indignação, que proporciona integração, transformação, superação e é, mediada pela ação e constante reflexão. A concepção de Freire (1994) é de uma educação que promova a liberdade das pessoas, uma educação como prática para a liberdade, superadora da alienação no próprio interior escolar. (p.37).

O Conselho Escolar possibilita a comunidade escolar conhecer os desafios e buscar soluções de forma integrada e coletiva. Portanto, o conselho escolar pode ser como uma ostra que produz pérola, como importante instrumento de democratização nas escolas, em que os educadores mestres possam permanecer na educação básica, objetivando ampliar seus conhecimentos e sua contribuição acadêmica, mesmo reconhecendo a complexidade que envolve as escolas públicas e as políticas educacionais brasileiras.

Em “Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar”, Edgar Morin explica sobre a necessidade de realizarmos um autoexame, uma autocrítica sobre o nosso próprio conhecimento, conforme citação abaixo:

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Sempre deve haver a integração de si mesmo, o auto-exame, e a possibilidade de fazer sua auto-crítica. Para mim, integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental. (2010, p.53).

É possível, então, apontar para possibilidade de reconstrução do contexto da educação básica a partir da inserção da equipe profissional na realidade da comunidade escolar, considerando a perspectiva da pedagogia da esperança, de forma a integrar os diferentes tipos de conhecimento que se manifestam na diversidade como pluralidade de possibilidades.

Fowler (2011) argumenta que a seleção das amostras, as perguntas elaboradas e os procedimentos utilizados para coleta dos dados terão o potencial de afetar a probabilidade da pesquisa atingir os objetivos estabelecidos.

Existem processos de coleta de dados e de medidas que são chamados de levantamento. Este livro foca naquelas pesquisas que têm as seguintes características: O objetivo do levantamento é produzir estatísticas, isto é, descrições quantitativas ou numéricas sobre alguns aspectos de uma população. A principal forma de coletar informação é por meio de perguntas feitas às pessoas; suas respostas constituem os dados a serem analisados. Em geral, a informação é coletada apenas sobre uma fração da população, isto é, uma amostragem, e não sobre cada membro dela. (FOWLER, 2011, p. 11).

É conveniente afirmar que a pesquisa de campo desenvolvida não abrange a opinião da totalidade dos profissionais pós-graduados da rede municipal de João Pessoa, visto que são 134 mestres, 7 doutores e 2 pós-doutores, conforme levantamento realizado na SEAD em 2016. Na ocasião da pesquisa de campo, na aplicação do questionário semiaberto, tivemos o retorno de 32 profissionais com mestrado, que representa 24% do total de mestres e 22% do total de profissionais com pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre a necessidade de educação para os educadores, Morin argumentou sobre o significado de reaprender a aprender. “Reaprender é o mais difícil, aprender é fácil. Reaprender é mudar as estruturas de pensamento. Por isso é uma tarefa muito difícil, necessita-se de alguns instrumentos de pensamento. ” (Morin, 2010, p.55). O autor esclarece que o educador, de forma autônoma, deve educar a si próprio a partir da identificação da necessidade de sua prática profissional.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos reafirmar que os educadores mestres contribuem na educação básica com a principal questão que envolve o ato de ensinar e aprender, isto é, a característica marcante em atuar como um constante pesquisador, independente do período histórico, nível de ensino, vínculo ou instituição. Essa característica de proximidade com a pesquisa o faz ser reconhecido como um profissional capaz de articular as transformações sociais e, numa conceituação pedagógica de educador, ser mestre na liderança pela busca do conhecimento e na perspectiva de aprendizagem mútua.

Nessa oportunidade de formação em pós-graduação doutoral em que foi possível desenvolver esta pesquisa na área de políticas educacionais, podemos assegurar que houve um notório envolvimento dos 32 participantes voluntários, profissionais da educação com mestrado que trabalham na rede municipal de João Pessoa, ao responder com transparência o questionário aplicado, atentando para a responsabilidade social da educação, de forma a depositar credibilidade nesse instrumento de análise.

O levantamento realizado nas instituições, tais como SEAD e INEP, sobre a caracterização do grupo dos profissionais da educação com mestrado da educação da PMJP nos forneceram um direcionamento eficaz na condução e realinhamento da pesquisa de campo.

O livro “Pesquisa de levantamento”, traz orientação sobre a coleta de dados na pesquisa social, em que o autor se preocupa em conceituar os levantamentos, argumentando que estes são fundamentalmente atos de propor a uma amostra de pessoas de determinada população um conjunto de perguntas. As respostas levantadas na elucidação dessas perguntas serão utilizadas para descrever tal população.

Fowler (2011) explica que na Constituição dos Estados Unidos, por exemplo, uma pesquisa que siga os critérios dos processos de coleta de dados deve ser realizada a cada 10 anos. O autor faz uma reflexão histórica das razões dos levantamentos em seu país, explicando que as pesquisas com finalidade específica estão presentes na vida americana desde a década de 1930. Considerando as diferenças históricas e culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, porém reconhecendo a influência que esse país tem em toda a América, afirmamos que a disposição legislativa Norte Americana deve inspirar as instituições de pesquisa, as autoridades políticas e jurídicas na proposição de formulações que garantam a viabilidade de levantamentos sistemáticos de cunho acadêmico e planejamento social.

Na elaboração desse trabalho de tese, reforçamos a síntese que a educação é um direito humano e social, enquanto perspectiva democrática, sendo um direito de todos, garantido na Constituição Brasileira de 1988, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Para efetivar o direito à educação, as decisões políticas e jurídicas devem ser definidas observando a compressão dos movimentos sociais sobre a legitimação das políticas educacionais, entre elas, enfatizamos ao longo de nossa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e o Plano Municipal de Educação do Município de João Pessoa (2015-2025).

Partindo do pressuposto da pertinência do tema em discussão nesta tese, considerando os desafios a serem superados na política educacional brasileira, concluímos a partir da pesquisa desenvolvida que há necessidade de repensar o processo democrático para a educação básica, de forma que sejam almejadas a práxis inclusiva e a qualidade social nas instituições públicas de ensino. Apontamos algumas possibilidades de transformação a partir do referencial teórico, da metodologia de trabalho, da pesquisa de campo realizada, como também da observação de experiências políticas e educacionais que implicam em reconstruir o processo de democratização e valorização da educação básica.

Compreendemos como significativas propostas de diálogo que fortalecem a profissionalização do educador mestre e viabilizam o acompanhamento das políticas educacionais, as iniciativas de democratização, tais como: formação em grupos de estudos temáticos nas universidades; organização em círculos de cultura; atuação no sindicato da categoria trabalhista; participação em audiências públicas; associação de mestres; e grupos virtuais de debate, favorecidos pela facilidade tecnológica. Paulo Freire (1998), analisando o contexto político que envolve a educação, argumenta que é preciso encontrar na esperança, não na esperança ingênua, e sim na esperança que se faz na luta pela identificação, motivada pela indignação, que proporciona integração, transformação, superação e é, mediada pela ação e constante reflexão.

Analisamos na construção dessa reflexão, os fatores que possivelmente provocam a não permanência dos professores mestres na educação básica atentando para as configurações e especificidades que caracterizam a rede pública educacional, a partir do contexto local. Partimos da reflexão explicitada pelos profissionais da educação do Município de João Pessoa com o título de mestrado com a compreensão de que a concepção de mestre com titulação ou não, deve estar diretamente relacionada a principal lição que caracteriza e identifica o trabalho desenvolvido com maestria, isto é, a práxis permeada pela ação-reflexão-ação.

A ideia difundida que a escola pública não funciona e tem de ser, extremamente, tradicional, burocrática, partidária e repleta de jogo de interesses faz parte das representações construídas pela sociedade em geral e pela própria comunidade escolar, historicamente. É preciso, então, considerar o que defende Morin sobre o processo de reeducação, ao afirmar que “Reeducar a si próprio significa sair de uma minoria; significa que os educadores sentem a necessidade do problema e, como desviantes, vão ajudar outros educadores a mudar. Os educadores podem, também, fazer a sua reeducação em muitos livros e ver as aspirações dos alunos, dos estudantes.” (2010, p.55).

São muitos fatores que envolvem o pensamento social e o fazer político que se manifestam em geral na percepção da sociedade com relação as instituições escolares e a formação intelectual de sua equipe de profissionais. É com base nessa argumentação, que discutimos a escola pública, como um espaço social e de reflexo das políticas educacionais, além de ser um espaço em construção e, principalmente, um espaço de produção novos saberes. Entretanto, essa última definição que pressupõe uma ideia de autonomia para as instituições escolares, não tem sido viabilizada em sua prática, pois a perspectiva conteudista, ou seja, a prática equivocada do conhecimento empacotado, semelhante à educação bancária que nos alertou Paulo Freire (2013), ainda continua encravada no pensamento atuante e “fluente”, inviabilizando a qualidade e excelência da educação no Brasil.

Os fenômenos políticos e complexos que envolvem a educação precisam ser identificados, analisados e reconstruídos a partir de novas perspectivas de compreensão e transformação, superando o pensamento simplista e dicotômico. Verificamos que em nosso país se incorpora ao pensamento social, de forma acentuada, uma concepção estabelecida que o educador mestre ou doutor não prossiga sua carreira na educação básica, após seus diligentes anos de estudo em curso de pós-graduação, notadamente, mestrado e doutorado devido as precárias condições de trabalho.

A maioria dos educadores mestres que participantes da pesquisa de campo apontaram a viabilidade de condições de trabalho propícias para o exitoso desenvolvimento do ensino-aprendizagem como proposta de transformação na educação básica. Nesse contexto, é importante destacar a função de fiscalização, do Ministério Público, representando a voz da sociedade, por meio das promotorias de justiça especializadas. A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação, por exemplo, exerce atribuição para decidir sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares, entretanto há uma demanda considerável de notícia de fato, procedimento administrativo, inquérito civil e procedimento preparatório para serem analisados. É indispensável a presença do pedagogo

nesse espaço institucional, exercendo assessoria pedagógica junto aos promotores de justiça, visto que este profissional pode contribuir no planejamento das reuniões de mediação de conflito na escola; na participação em audiências públicas; nas formações desenvolvidas para educadores, gestores e conselheiros; na realização de inspeção; aplicação de questionários e elaboração de relatório consustancializado sobre as instituições escolares, conferindo celeridade e instrumentação técnica as ações jurídicas.

Por fim, podemos afirmar que foi muito relevante estudar, na elaboração desta tese de doutoramento, o tema discorrido sobre a análise da inserção dos educadores mestres na democratização das políticas educacionais do Município de Joao Pessoa a fim de envolver e divulgar a formação cidadã e, também reflexiva, dos educadores mestres com a questão da transformação da educação brasileira e local em sua busca por qualidade acadêmica e social.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Wilson Honorato. **As contradições do cotidiano de um dirigente sindical**. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

ANPED. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível: (<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BALASUBRAMANIAN, Nathan. **Social scientist or postmodern critic?** www.innathansworld.com/KART/NathanOnLewin.pdf

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France: 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Marilda Almeida Marfan. Coordenadora Comissão Científica (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. 384 p.: il.; v.1. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146/2015 institui a inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 06 de julho, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146/2015 institui a inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 06 de julho, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Aprovada em 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. **A realidade do país aos 60 anos da declaração universal.** Presidência da República. Brasília: SEDH, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.**
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Babacena: EDUEMG, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo.** São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação.** Documento referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTERIO PÚBLICO. **Acessibilidade; cartilha de bolso. Biblioteca/CNMP.** Resolução nº 81 de 31 de janeiro de 2012.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO; Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Organizadores). **Dicionário de Políticas Públicas.** Barcelona: EDUEMG, 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. **A Educação como Direito Fundamental de Natureza Social**. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.691-713, out. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus editora, 1966.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114. Novembro, 2001, p. 197-223.

FICHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva, v. 21, n. 02, Florianópolis, jul./dez. 2003, p. 371-389.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: editora UNESP, 2000.

FRIEDMAN, Thomas L. **Compreender a globalização: O Lexus e a Oliveira**. Lisboa: Quetzal Editores, 2000.

FOWLER, Floyd J., Jr. **Pesquisa de levantamento**. Tradução Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FONTOURA, Amaral. **Legislação Brasileira de Educação: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Volume I, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1965.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Paulo Freire sem fronteiras Gênésio sem limites**. Cordel cultura popular. Nº 106. Campinas/São Paulo: setembro, 2011.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Padrão Fifa e o pacto cidadão**. Cordel cultura popular. Nº 117. Macaíba/RN: Janeiro, 2014.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Paulo Freire: cidadão do mundo**. Cordel cultura popular. Nº 27. Campinas/São Paulo: setembro, 2011.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Escola versus televisão, versus internet, versus sistema, versus**. Cordel cultura popular. Nº 92. Macaíba/RN: fevereiro, 2010.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Sonho de professor**. Cordel cultura popular. Nº 38. Macaíba/RN: junho, 2005.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Escola e professor**. Cordel cultura popular. Nº 93. Macaíba/RN: março, 2010.

HAILTON, Mangabeira. Literatura de cordel: **Raio-X do professor**. Cordel cultura popular. Nº 121. Macaíba/RN: abril, 2014.

HANNOUN, Humberto. **Educação: Certezas e apostas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

JOAO PESSOA. **Lei municipal nº 9864 de 27 de dezembro de 2002**. Prefeitura Municipal de João Pessoa/Câmara de vereadores. Março: 2013. Plano Municipal de Educação (2015-2025), Julho: 2015.

JODELET, Denise (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KUHN, Thomas S. **A natureza e a necessidade das revoluções científicas**. In: A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEWIN, Kurt. **Action Research and Minority Problems**. in <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract>.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. Tradução de Miriam Moreira Leite. Editora cultrix: São Paulo, 1970.

MACKE, Janaína. **A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa**. In: GODÓI, Cristiane, klinúbíng (org). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. Saraíva: 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva**. Editora Brasiliense, 1988.

MACLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Tradução Helena Beatriz Marcarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

Ministério da Educação e Cultura. **Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: 2004.

MELO NETO, José Francisco. **Educação na Paraíba: Fragmentos**. João Pessoa: Mídia Gráfica e editora, 2013.

MELO NETO, José Francisco. **Universidade Popular: texto para debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MORIN, Edgar; Marcos, Terena. **Saberes globais e saberes locais: O olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOGUEIRA, Mário. **O futuro da escola pública**. 1ª edição. Lisboa: Nova Vega, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici**. editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. **Desenvolvimento da teoria das representações sociais: viagens euro-americanas**. Cordel da VIII Jornada internacional de representações sociais. Recife: agosto, 2013.

NOGUEIRA, Mário. **O futuro da escola pública**. Nova Veja. Lisboa: 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3377-4

PARAÍBA. Ministério Público. **Projeto na escola, com respeito: coletânea de legislação/Ministério Público**. João Pessoa: MPPB/CAOP de Defesa da Educação/Promotorias da educação, 2013.

PARAÍBA. **Lei Estadual nº 10.488/2015. Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Publicação no Diário Oficial em 24 de junho de 2015.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Participação da mulher na vida política**. In www.brasilecola.com. Acesso em agosto de 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org). **Pesquisa-ação: Princípios e métodos**. João Pessoa: Editora universitária, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10. Ed. – São Paulo – Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; V.54).

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; PIMENTA, Sônia Almeida; BORGES, Onelice de Medeiros Borges. **Dimensões teóricas e avaliativas na construção da formação continuada: desafios para o século XXI**. João Pessoa: mídia e gráfica editora, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004– (Coleção Questões da nossa época; v. 120).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. Coimbra: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA FILHO, E.A. de. **Representações sociais da sala de aula através de desenhos de estudantes do E. Fundamental, público e privado no Rio de Janeiro.** In: MOREIRA, A.P. & CAMARGO, B.V. (Orgs) Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais. João Pessoa: Ed UFPB, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2ª edição. João Pessoa: Editora universitária, 1999.

STEPHEN, J. Ball. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos.** Relatório de monitoramento global de educação para todos. 2013/2014. Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura: 2014.

VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; SOARES, Swamy de Paula Lima; MARTINS, Cibelle Amorim; AGUIAR, Cefisa Maria Sabino [organizadores]. **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

WAJSKOP, G. **A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino.** Brasil: Fundação SM/OEI, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Distribuição das escolas da rede pública municipal de João Pessoa

PÓLO 1

Mangabeira / Bancários / Cidade Universitária/ Cristo / Penha

Nome das Escolas	Bairro
Afonso Pereira da Silva	Cidade Verde, Mangabeira
Ana Cristina Rolin Machado	Água Fria/Bancários
Anita Trigueiro	Altiplano
Antônio Santos Coelho	Praia da Penha
Aruanda	Bancários
David Trindade	PROCIND
Índio Piragibe	Mangabeira
João Gadelha de Oliveira	Mangabeira VII
Lions Tambaú	Água Fria
Luiz Vaz de Camões	Mangabeira IV
Olívio Ribeiro Campos	Bancários
Virgínius da Gama e Melo	Mangabeira I
Zumbi dos Palmares	Mangabeira VI

PÓLO 2

Cristo / Rangel

Nome das Escolas	Bairro
Agostinho Fonseca Neto	Conjunto Bela Vista – Cristo
Américo Falcão	Cristo
Analice Caldas	Jaguaribe
Francisco Edward de Aguiar	Jaguaribe
Francisco Pereira Nóbrega	Comunidade Boa Esperança, Cristo Redentor
Augusto dos Anjos	Cristo
Bartolomeu de Gusmão	Conjunto INOCOP
Dumerval Trigueiro Mendes	Rangel
Leônidas Santiago	Rangel
Luiz MendesPontes	Cristo
Padre Pedro Serrão	Cristo
Santa Ângela	Cristo
Santa Emília de Rodat	Rangel
Ubirajara Targino Botto	Cristo

PÓLO 3

Bairro dos Novais / Alto do Mateus

Nome das Escolas	Bairro
Ana Nery	Alto do Mateus
Arnaldo de Barros Moreira	Bairro dos Novais

Euclides da Cunha	Bairro dos Novais
João Medeiros	Bairro dos Novais
João Santa Cruz	Bairro dos Novais
João XXIII	Alto do Mateus
José Novais	Bairro dos Novais
Luiza Lima Lobo	Alto do Mateus
Napoleão Laureano	Bairro dos Novais
Severno Patrício	Alto do Mateus

PÓLO 4

José Américo / Valentina / Geisel / Gramame

Nome das Escolas	Bairro
Antonia do Socorro Machado	Monsenhor Magno / Valentina Figueiredo
Carlos Neves da Franca	Conjunto José Américo
Cícero Leite	Valentina Figueiredo
Dom Helder Câmara	Valentina Figueiredo
Dom Marcerlo P. Carvalheira	Sonho Meu / Valentina Figueiredo
Fenelon Câmara	Ernesto Geisel
José Américo de Almeida	José Américo
José Eugênio Lins de Albuquerque	Ernesto Geisel
Padre Leonel da Franca	Ernesto Geisel

PÓLO 5

Jaguaribe / Torre / Centro / Roger / Varadouro / Ilha do Bispo / Miramar

Nome das Escolas	Bairro
Cônego João de Deus	Expedicionários
Cônego Mathias Freire	Torre
Damásio Franca	Varadouro
Frei Afonso	Roger
Frutuoso Barbosa	Ilha do Bispo
Governador Leonel Brizola	Miramar
José Peregrino	Ilha do Bispo
Mons. João Coutinho	Baixo Roger
Santos Dumont	Varadouro

PÓLO 6

Pe. Zé / Mandacaru / B. Estados / 13 de Maio / B. Ipês/ Bessa

Nome das Escolas	Bairro
Ângelo Francisco Notare	Jardim 13 de Maio
Aylton Cavalcanti de Ataíde	Mandacaru
Francisca Moura	Mandacaru
Frei Albino	Bessa
General Rodrigo Otávio	Bairro dos Estados
Hugo Moura	Padre Zé

José de Barros Moreira	Mandacaru
Luiz Augusto Crispim	Bairro dos Ipês
Nazinha Barbosa	Bairro São José
Senador Ruy Carneiro	Mandacaru
Seráfico da Nóbrega	Tambaú
Ubirajara Pinto Rodrigues	Bairro dos Ipês
Violeta Formiga	Alto do Céus / Mandacaru

PÓLO 7

Indústrias / Costa e Silva / Ernani Satyro

Nome das Escolas	Bairro
Anayde Beiriz	Cidade Verde – Bairro das Industrias
Cantalice Leite	Bairro das Industrias
Duarte da Silveira	Costa e Silva
Duque de Caxias	Costa e Silva
Ernany Satyro	Ernani Sátyro
João Monteiro da Franca	Conj. Vieira Diniz
Monteiro Lobato	Costa e Silva
Paulo Freire	Conjunto Nova Trindade
Presidente João Pessoa	Jardim Veneza

PÓLO 8

Funcionários / Esplanada / Grotão

Nome das Escolas	Bairro
Anísio Teixeira	Esplanada I
Antenor Navarro	Gramame

Celso Furtado	Funcionários II
Darcy Ribeiro	Funcionários II
Daura Santiago Rangel	Gramame
Jornalista Raimundo Nonato	Colinas do Sul
CREI Maria da Penha Macedo de Melo	Funcionários II
Maria Ruth de Souza	Funcionários II
Moema Tinoco Cunha Lima	Funcionários II
Pedra do Reino	Grotão
Tharcilla Barbosa da Franca	Grotão

PÓLO 9

Cruz das Armas

Nome das Escolas	Bairro
Almirante Barroso	Cruz das Armas
Analice Gonçalves de Carvalho	Cruz das Armas
Anibal Moura	Cruz das Armas
Apolônio Sales de Miranda	Cruz das Armas
Castro Alves	Funcionários I
Oscar de Castro	Cruz das Armas
Renato Lima	Cruz das Armas
Zulmira de Novais	Cruz das Armas

ANEXO B – Página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sobre a qualidade do ensino público



The image is a promotional graphic for the Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Funde). At the top, the logo 'FNDE' is displayed in large, bold, blue letters, with a horizontal orange line underneath. Below the logo, the full name 'Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação' is written in a smaller, blue, sans-serif font. The central part of the image features a photograph of a group of diverse school children, mostly of African descent, sitting on a school bus. They are all smiling and making 'V' hand gestures. They are wearing white t-shirts with blue collars and blue lanyards. The bus interior is visible, with windows showing a green landscape outside. At the bottom of the image, there is a white rectangular area containing text in green and orange. The text reads: 'COM INVESTIMENTOS NO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE, O FNDE INSPIRA O DESENVOLVIMENTO DO PAÍS.'

FNDE
Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

COM INVESTIMENTOS NO ENSINO
PÚBLICO DE QUALIDADE, O FNDE INSPIRA
O DESENVOLVIMENTO DO PAÍS.

ANEXO C - Página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é o maior parceiro dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.565 municípios quando o assunto é a educação básica da rede pública brasileira.

Programas como alimentação escolar, livro didático, dinheiro direto na escola e transporte escolar fazem parte do dia a dia dos cerca de 50 milhões de alunos em mais de 170 mil instituições de ensino do país.

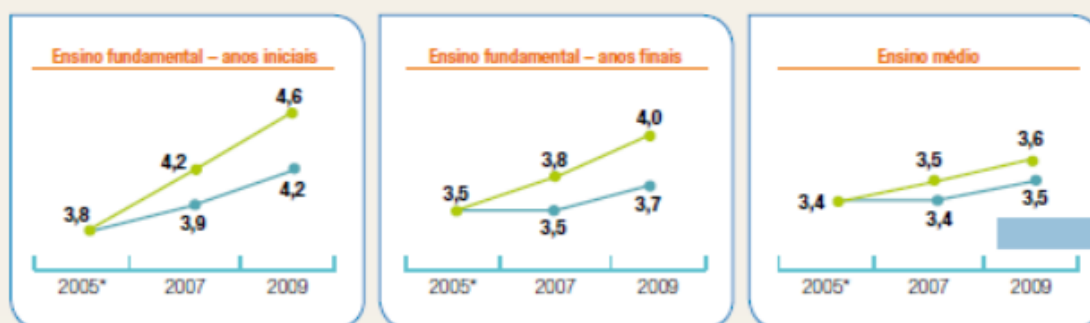
Mas a atuação do FNDE não para por aí. Afinal, são 43 anos de muitas histórias e conquistas.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A grande missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica a estados e municípios para garantir uma educação de qualidade a todos. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

O principal indicador para mensurar a qualidade educacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse instrumento combina, a cada dois anos, informações sobre desempenho em exames padronizados (Prova Brasil e Saeb) com dados de rendimento escolar (aprovação). Em uma escala de 0 a 10, a meta é que o Ideb chegue a 6 nos anos iniciais do ensino fundamental em 2022, pontuação equivalente à de países desenvolvidos.

EVOLUÇÃO DAS NOTAS DO IDEB NO PAÍS



*Com as informações do Censo Escolar, Saeb e Prova Brasil, foi possível calcular o Ideb para o ano de 2005, sobre o qual foram estabelecidas as metas.

Com atuação forte e abrangente, o FNDE destaca-se como o principal órgão de execução de políticas educacionais em todo o país e deixa claro que investir em educação é construir, hoje, um futuro sólido e sustentável, repleto de oportunidades, otimismo e inspiração.

Para conhecer melhor cada programa e a ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, consulte o material anexo.

ANEXO D - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MESTRES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E DA PESQUISA-AÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Pesquisador: Leila Barbosa Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50968715.0.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.360.707

Apresentação do Projeto:

Projeto bem apresentado, apresentando a temática de forma satisfatória.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos de pesquisa claramente definidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios apresentados suplantam os riscos possíveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem definida, metodologia adequada e hipótese em harmonia com objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos em consonância com as normas de regência.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer favorável.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.360.707

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_617414.pdf	15/11/2015 01:55:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	15/11/2015 01:45:50	Leila Barbosa Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/11/2015 00:35:21	Leila Barbosa Costa	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	15/11/2015 00:33:28	Leila Barbosa Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 10 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

ANEXO E - Lei Complementar nº 060/2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Gabinete do Prefeito

LEI COMPLEMENTAR Nº 060, DE 29 DE MARÇO DE 2010.

DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS,
CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA PARAÍBA, FAÇO
SABER QUE O PODER LEGISLATIVO APROVA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI
COMPLEMENTAR:**

**TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**CAPÍTULO I
DA ABRANGÊNCIA**

Art. 1º Fica instituído o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR, para os Profissionais da Educação do Município de João Pessoa, conforme ordenamento jurídico vigente e o disposto nesta Legislação.

Art. 2º Integram o presente Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, os Profissionais da Educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto às atividades docentes, assim consideradas, as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão, de orientação educacional, de assistência social e de psicologia.

**CAPÍTULO II
DAS REFERÊNCIAS**

Art. 3º Para fins desta Lei, considera-se:

I – cargo – unidade criada por Lei abrangendo o conjunto de atribuições e responsabilidades atribuídas ao Profissional da Educação, provido em caráter efetivo, de provimento em comissão e em funções de confiança;

II – classe – agrupamento de cargos com a mesma denominação, atribuições, responsabilidades homogêneas e idêntica natureza funcional;

III - carreira – o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho e de referências, escalonadas segundo os critérios estabelecidos nesta Lei;

IV – quadro – o conjunto de cargos de professor e dos profissionais que oferecem suporte pedagógico direto às atividades da docência, dos profissionais de apoio pedagógico privativos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura ou órgão equivalente;

V - nível – a posição do Profissional da Educação dentro da classe, que permite identificar a situação do ocupante na estrutura hierárquica e de remuneração da carreira.

ml

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINALIDADES

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS

Art. 4º A presente Lei, norteadada pelo princípio do dever do Poder Público para com a educação gratuita e de qualidade, tem por finalidades:

- I – a valorização dos profissionais da educação pública municipal;
- II – a melhoria do padrão de qualidade da educação pública municipal;
- III – remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício na Rede Pública Municipal de Ensino;
- IV – condições adequadas de trabalho.
- V – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- VI – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 5º A valorização dos Profissionais da Educação pública municipal será assegurada pela garantia de:

- I – ingresso na carreira por concurso público de provas ou de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, em regra, com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – estímulo ao trabalho em sala de aula;
- IV – progressão funcional com referência na titulação e na qualificação do trabalho, avaliação de desempenho e tempo de serviço;
- V – período reservado para estudos, planejamentos e avaliações, incluído na jornada de trabalho;
- VI – definição de atribuições específicas para o exercício de cada função e qualificação profissional dentro de cada área de atuação;
- VII - relação adequada entre o número de alunos e o professor, de acordo com a jornada de trabalho.

TÍTULO III DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA

Art. 6º O Quadro dos Profissionais da Educação é composto de cargos de provimento efetivo, em comissão e em funções de confiança.

Art. 7º Constituem cargos de provimento efetivo os ocupados por profissionais da Educação, conforme discriminados no Anexo I da presente Lei.



Gabinete do Prefeito

Art. 8º Os cargos de provimento efetivo do Quadro dos Profissionais da Educação compreenderão as seguintes classes:

I – ensino médio na modalidade normal – classe A; Ensino Superior – classe B, Especialização – classe C; Mestrado – classe D; e Doutorado – classe E, em se tratando do cargo de Professor da Educação Básica I;

II - ensino superior – classe A; Especialização – classe B; Mestrado – classe C; e Doutorado – classe D, em se tratando do cargo de Professor da Educação Básica II, de Supervisor Escolar, de Orientador Educacional, de Psicólogo Escolar e de Assistente Social Escolar.

CAPÍTULO II
DOS CARGOS DE LIVRE PROVIMENTO E DA CLASSIFICAÇÃO
DAS UNIDADES ESCOLARES

SEÇÃO I
DOS CARGOS DE PROVIMENTO EM COMISSÃO E DAS
FUNÇÕES DE CONFIANÇA

Art. 9º Constituem cargos em comissão de livre provimento, os de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Municipais, de acordo com o Anexo II da presente Lei.

Art. 10. Para efeito de nomeação dos cargos em comissão serão necessários preenchimentos dos requisitos e normas estabelecidos através das Leis Municipais nº 11.091 de 12 de julho de 2007 e nº 10.429/2005, com modificações posteriores.

Art. 11. A jornada de trabalho dos ocupantes dos cargos de provimento em comissão previstos no art. 9º da presente Lei será de 40 (quarenta) horas semanais.

SEÇÃO II
DA CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

Art. 12. A classificação das unidades escolares nos cargos criados na forma do artigo 9º obedecerá aos seguintes critérios:

I - às unidades de ensino tipo Padrão A serão compostas por 01 (um) diretor e 03 (três) vice-diretores, assim consideradas as que tiverem a sua capacidade máxima instalada em número de alunos e funcionarem nos 03 (três) turnos, com turmas de Educação Infantil e do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, Programas de Educação de Jovens e Adultos, ou, apenas, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental;

II – às unidades de ensino tipo Padrão B serão integradas por 01 (um) diretor e 02 (dois) vice-diretores, assim consideradas as que tiverem a sua capacidade máxima instalada em número de alunos e funcionarem nos 02 (dois) turnos, com turmas de Educação Infantil e do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, Programas de Educação de Jovens e Adultos, ou, apenas, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

III – serão também consideradas unidades de escolas tipo Padrão B, compostas por 01 (um) diretor e 02 (dois) vice-diretores, as que não tiverem a sua capacidade máxima instalada em número de alunos, mesmo que funcionem em três turnos, com turmas de Educação Infantil e do 1º (primeiro) ao 9º



(nono) ano do Ensino Fundamental, Programas de Educação de Jovens e Adultos, ou, apenas, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental;

IV – às unidades escolares serão avaliadas ao longo do ano letivo e poderão alterar sua classificação, caso não sejam obedecidos os critérios estabelecidos nos incisos I, II e III do presente artigo.

CAPÍTULO III DO INGRESSO NA CARREIRA

SEÇÃO I DO CONCURSO PÚBLICO

Art. 13. O ingresso na carreira dos profissionais da Educação Pública Municipal, na forma da presente Lei, dar-se-á por concurso público de provas, ou de provas e provas e títulos, devendo ocorrer no nível I da respectiva classe ou grupo.

Parágrafo Único. A Administração Pública, por ato discricionário, poderá optar por realizar concurso público de provas e provas e títulos, exigindo a titulação correspondente ao enquadramento inicial das classes definidas na presente Lei.

SEÇÃO II DA NOMEAÇÃO

Art. 14. A nomeação para os cargos de provimento efetivo da carreira dos Profissionais da Educação compete ao chefe do Poder Executivo Municipal, observadas a ordem de classificação obtida no concurso público de provas, ou de provas e títulos e a comprovação da habilitação profissional exigida para o cargo.

Parágrafo Único. O candidato aprovado que, no momento da nomeação, não apresentar prova de habilitação profissional e demais requisitos exigidos para o cargo será considerado desclassificado para todos os efeitos no referido concurso.

Art. 15. A nomeação para os cargos dos Profissionais da Educação exige como habilitação profissional mínima, os requisitos estabelecidos no Anexo III, desta Lei.

CAPÍTULO IV DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 16. A jornada básica de trabalho dos ocupantes dos cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação será de 25 (vinte e cinco) horas semanais.

§ 1º A jornada de trabalho do professor, no exercício da docência nas escolas da rede municipal e dos profissionais que oferecem suporte pedagógico, no exercício de suas atribuições nas escolas da rede municipal é de 20 (vinte) horas semanais de efetivo trabalho pedagógico, acrescido de 05 (cinco) horas semanais de atividades.

§ 2º As horas de atividades devem estar de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e são destinadas a:

- I – preparação e avaliação do trabalho didático;
- II – colaboração com a administração da escola;
- III – reuniões pedagógicas;
- IV – articulação com a comunidade;
- V – aperfeiçoamento e formação continuada.

CAPÍTULO V

DA PROGRESSÃO FUNCIONAL

Art. 17. A progressão na Carreira dos Profissionais da Educação será baseada exclusivamente na titulação e na qualificação do trabalho e poderá ocorrer:

- I – horizontalmente, de uma referência para outra, dentro da mesma classe;
- II – verticalmente, de uma classe para outra do mesmo cargo.

Art. 18. A progressão horizontal dos profissionais da educação a que se refere o Inciso I do Artigo 17, ocorrerá após o cumprimento do interstício de 03 (três) anos de efetivo exercício de suas funções, na referência em que se encontre posicionado e pela avaliação da qualificação do trabalho, conforme requisitos de pontuação que serão estabelecidos através de Decreto expedido pelo Chefe do Poder Executivo, e demais critérios determinados no Anexo IV, da presente Lei.

Parágrafo Único. Para efeito da progressão horizontal, conforme estabelece o artigo 17, Inciso I, da presente Lei, o servidor ao migrar de uma referência para a subsequente, obterá acréscimo de 3% (três) por cento em seus vencimentos, conforme Anexo VI desta Lei.

Art. 19. A progressão vertical far-se-á automaticamente, dispensados qualquer interstício, quando o profissional obtiver, em universidades ou institutos superiores de educação devidamente reconhecidos pelo MEC, a formação específica requerida para a classe, conforme Anexo V da presente lei.

§ 1º A progressão a que se refere o *caput* deste artigo far-se-á para a referência inicial da classe concernente à titulação obtida.

§ 2º A progressão vertical será efetivada mediante requerimento à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, SEDEC, ao qual deve ser anexada a documentação comprobatória da titulação obtida, desde que homologado o resultado e publicado através da Secretaria da Administração.

Art. 20. É vedada a concessão de progressão vertical ou horizontal ao servidor em estágio probatório, sendo assegurada a contagem do tempo de serviço para fins de posicionamento na etapa ou no nível correspondente após o término do estágio, salvo na hipótese de avaliação de desempenho insuficiente.



CAPÍTULO VI DA REMUNERAÇÃO

Art. 21. A remuneração dos Profissionais da Educação é composta pelo padrão do vencimento do cargo ocupado e demais vantagens pecuniárias, nos termos da legislação vigente.

Art. 22. Os valores dos vencimentos dos Profissionais da Educação do Município de João Pessoa, para a jornada básica de trabalho, são os estabelecidos no Anexo V desta Lei.

Art. 23. Às 05 (cinco) horas de atividades do professor efetivo no exercício da docência e dos profissionais de suporte pedagógico, no exercício de suas atribuições nas escolas municipais e/ou Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs, corresponderão a um adicional de 30% (trinta por cento) do respectivo vencimento, inclusive para os profissionais da educação acometidos das doenças classificadas pelos CID: I-10/I-15 (doenças hipertensivas); I-20/I-25 (doenças isquêmicas do coração); I-26/I-28 (doenças cardíacas pulmonares); I-30/I-52 (doenças do coração) I-60/I-69 (doenças cérebro vasculares); C-00/C-97 (neoplasia) e B-20/B-34 (AIDS), mediante comprovação de impedimento de exercer as atividades pedagógicas, por meio de licença médica, fornecida pela Junta Médica do Município e homologada pela Secretaria da Administração.

§ 1º O pagamento correspondente às 05 (cinco) horas de atividades definidas no § 2º do artigo 16 e a que se refere o *caput* deste artigo fica condicionado a:

I – para professor, apresentação da frequência mensal da atividade de docência firmada pelo diretor do estabelecimento de ensino.

II – para os profissionais de suporte pedagógico, a apresentação da frequência mensal de atividade pedagógica, assinada pelo diretor de estabelecimento de ensino e a apresentação anual de plano de trabalho escolar, organizado coletivamente na escola, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

III – para os profissionais da educação, em readaptação de função, desde que disponível o cargo afim e mediante comprovação atestada pela Junta Médica do Município, ou órgão assemelhado, desde que homologada pela Secretaria da Administração e mediante comprovação mensal de atividade pedagógica, assinada pelo diretor do estabelecimento de ensino, bem como plano semestral de trabalho escolar, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

§ 2º O pagamento do adicional de 30% (trinta por cento) previsto no *caput* deste artigo será devido aos Diretores e Vice Diretores das escolas municipais.

TÍTULO IV DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES

CAPÍTULO I DAS FÉRIAS

Art. 24. Fica assegurado, aos Profissionais da Educação, o direito ao gozo de férias anuais, por:



I – 45 (quarenta e cinco) dias, para o Professor em efetivo exercício da docência nos estabelecimentos de ensino;

II – 30 (trinta) dias, para os demais profissionais da carreira;

Parágrafo Único. O Professor que se encontre temporariamente impedido do efetivo exercício de suas atividades gozará férias de 30 (trinta) dias.

CAPÍTULO II

DAS LICENÇAS E DOS AFASTAMENTOS

Art. 25. Além das licenças e afastamentos a que fazem jus todos os servidores públicos do município de João Pessoa, ao Profissional da Educação poderão ser concedidos:

I – licenças para frequentar cursos de formação ou capacitação profissional;

II – afastamentos para participar de congressos, simpósios e demais encontros técnicos ou científicos, relacionados a sua área de atuação no Sistema Municipal de Ensino;

III – concessão de licença para participação em congressos e eventos similares, de natureza profissional ou sindical, para os quais houver sido indicado pela categoria ou pela entidade sindical.

§ 1º As licenças e os afastamentos de que trata este artigo somente serão concedidos quando houver relação do curso ou evento com a formação do profissional ou com a sua área de atuação no Sistema Municipal de Ensino e mediante providências de substituição.

§ 2º Fica assegurado, na forma da legislação em vigor, o afastamento para participar da Diretoria Executiva da entidade de representação do magistério público municipal.

Art. 26. A licença para frequentar cursos de formação poderá ser concedida, assegurada percepção dos respectivos vencimentos:

I – na modalidade Mestrado, por (01) ano, podendo ser prorrogado por igual período, mediante justificativa da necessidade pela permanência do afastamento e demais exigências estabelecidas; na forma mencionada no art. 27, da presente lei;

II – na modalidade Doutorado, por 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado por mais 01 (um) ano, mediante justificativa da necessidade pela permanência do afastamento e demais exigências estabelecidas, na forma mencionada no art. 27, da presente lei.

Parágrafo Único. A concessão da licença para participação em cursos de formação priorizará:

a) áreas em que houver maior carência de profissionais habilitados ou menor índice de qualificação;

b) profissional com maior tempo de serviço a ser cumprido no Sistema Municipal de Ensino.

Art. 27. Os critérios e os percentuais máximos para concessão da licença de que trata o Artigo 26 serão estabelecidos em Portaria conjunta dos Secretários Municipais de Administração e de Educação e Cultura do Município.



Art. 28. A concessão da licença para freqüentar cursos de formação importa no compromisso do profissional, ao seu retorno, permanecer, obrigatoriamente, no Sistema Municipal de Ensino, por tempo igual ao da licença, sob pena de ressarcimento dos dispêndios efetuados.

§ 1º Apresentação de relatório sobre as atividades desenvolvidas durante o curso, bem como dissertação ou tese, quando couber.

§ 2º Qualquer outra licença, exceto para tratamento de saúde, somente será concedida após o tempo referido no *caput* deste artigo.

Art. 29. As concessões de licença para qualificação dependerão da disponibilidade orçamentária prevista para efeito de não comprometimento dos índices de responsabilidade fiscal previstos em lei.

TÍTULO V DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 30. Fica instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura a Comissão de Avaliação de Desempenho da Carreira dos Profissionais da Educação - COPERD, vinculada ao Sistema de Avaliação de Desempenho Funcional – SADEF, da Secretaria da Administração, à qual caberá:

I – prestar assessoramento aos Secretários Municipais de Educação e Cultura e de Administração, na elaboração das normas complementares a esta Lei;

II – acompanhar e avaliar a execução dos dispositivos desta Lei, propondo as alterações que se fizerem necessárias ao melhor alcance das suas finalidades;

III – avaliar o servidor para fins de aquisição da estabilidade no serviço público, conforme dispõe o Artigo 41, § 4º da Constituição Federal de 1988, com a redação determinada pela EC nº 41 de 19/12/2003;

IV – avaliar o desempenho funcional dos profissionais da Educação, com a finalidade de aplicar a progressão horizontal prevista no inciso I, artigo 19, da presente Lei.

§ 1º Decreto do Chefe do Executivo disporá sobre a composição, as competências e a forma de funcionamento da Comissão referida no *caput* do presente artigo, inclusive para efeito de regulamentação dos critérios de pontuação definidos no Anexo IV na tabela estabelecida para a aplicação da progressão horizontal.

§ 2º É vedada a percepção remuneratória para efeito de composição da Comissão referida no artigo 30 da presente Lei.

Art. 31. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com a colaboração dos órgãos competentes da União e do Estado, poderá implementar programas de desenvolvimento profissional dos servidores em exercício, em cursos de pós-graduação, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Parágrafo Único. A implementação dos programas de que trata o *caput* levará em consideração.



I – a situação funcional dos Profissionais da Educação, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no magistério público municipal;

II – a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos de Educação a Distância.

Art. 32. Poderá haver contratação de Professor Substituto por prazo determinado, na forma da legislação vigente, e respeitadas as exigências de qualificação previstas para o cargo de provimento efetivo.

CAPÍTULO II

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 33. Fica instituído o Quadro Especial dos Profissionais da Educação, integrado da seguinte forma:

I – professores com habilitação profissional em nível superior, obtida em curso de licenciatura de curta duração;

II – supervisores com habilitação em Supervisão Escolar, obtida em curso de licenciatura de curta duração.

§ 1º Os cargos do Quadro Especial dos Profissionais da Educação, de provimento isolado, serão automaticamente extintos, à medida de suas vacâncias.

§ 2º Os valores dos vencimentos dos integrantes do Quadro Especial são os estabelecidos no Anexo VII desta Lei.

§ 3º Os profissionais referidos neste artigo, ao obterem a formação específica estabelecida nesta Lei, serão, automaticamente, incluídos no quadro efetivo, no cargo e classe dos Profissionais da Educação correspondentes aos ocupados no Quadro Especial.

§ 4º A inclusão de que trata o parágrafo anterior somente será efetivada mediante requerimento à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ao qual deve ser anexada a comprovação da titulação obtida e homologada e publicada através da Secretaria da Administração.

Art. 34. Fica instituído o Quadro Suplementar dos Profissionais da Educação, para os servidores do magistério, que não se enquadrem nas hipóteses do art. 19 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, de acordo com a Lei Complementar nº 01 de 12 de dezembro de 1990 e art. 1º, inciso II da Lei Municipal nº 6.611 de 08 de abril de 1991.

§ 1º Os cargos do Quadro Suplementar dos Profissionais da Educação, de provimento isolado, serão automaticamente extintos, à medida de suas vacâncias.

§ 2º Os valores dos vencimentos dos integrantes do Quadro Suplementar são os estabelecidos no Anexo VIII desta Lei.



Art. 35. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com a colaboração da União e do Estado, implementará programas, visando a assegurar que, até 31 de dezembro de 2010, os Regentes de Ensino obtenham a formação profissional mínima exigida, para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único. Será assegurada readaptação funcional ao Regente de Ensino que, no prazo fixado no *caput* deste artigo, não obtiver a referida formação profissional.

Art. 36. Não se aplica aos integrantes do Quadro Suplementar o disposto nesta Lei sobre progressão funcional.

Art. 37. São partes integrantes desta Lei os Anexos de I a VIII.

Art. 38. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta do orçamento próprio do Poder Executivo, suplementadas se necessário.

Art. 39. Revogam-se as disposições em contrário, especificamente a Lei Municipal nº 8.682, de 28 de dezembro de 1998.

Art. 40. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, convalidando seus efeitos a partir de 01 de março de 2010.

PAÇO DO GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, em 29 de março de 2010.


RICARDO VIEIRA COUTINHO
PREFEITO

PUBLICADO NO SEMANÁRIO

OFICIAL N.º 1211

de 26 de 03 de 04 de 10


SFG-AP



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO I

CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO

DENOMINAÇÃO	NÚMERO
Professor da Educação Básica I	1.350
Professor da Educação Básica II	1.900
Supervisor Escolar	220
Orientador Educacional	150
Psicólogo Escolar	150
Assistente Social Escolar	120

RE



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO II

Cargos de Provimento em Comissão de Direção em Estabelecimentos de Ensino

Cargo	Numero
Diretor	100
Vice Diretor	327

RP



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO III

CARGO	INGRESSO CLASSE	FORMAÇÃO
Professor da Educação Básica I	A	- nível médio, modalidade normal
	B	-nível superior de graduação plena em Pedagogia, com habilitação específica para docência na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental : ou - Ensino médio, modalidade normal, acrescido de nível superior de graduação plena
Professor da Educação Básica II	A	- nível superior de Graduação Plena, com habilitação específica em área própria
Supervisor Escolar	A	
Orientador Educacional	A	- nível superior de Graduação Plena em Pedagogia
Psicólogo Escolar	A	- nível superior de Graduação em Formação de Psicólogo
Assistente Social Escolar	A	- nível superior de graduação em Serviço social

pl



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO IV
Critérios de Avaliação para o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

Para efeito da integralização da avaliação no **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração**, serão consideradas as atividades realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Seção I
Avaliação para progressão horizontal de Professores e Especialistas

Para a progressão horizontal a cada 03 (três) anos, o professor ou o especialista deverá apresentar relatório dos três anos letivos, avaliados a cada ano, por uma comissão específica criada na escola municipal, devendo obter um mínimo de 300 pontos distribuídos nos 06 (seis) semestres avaliados. Com relação às atividades de ensino, o professor ou o especialista deverá totalizar um mínimo de 60 pontos por ano. Devem ser observados os seguintes critérios:

1. Atividades relacionadas ao ensino

1.1. PROFESSOR

a. MINISTRAÇÃO DE AULAS (no mínimo 40 pontos por ano)

20 horas-aula semanais em sala de aula, durante dois semestres letivos	Equivalente a 40 pontos atribuídos durante dois semestres, a cada ano letivo.
--	---

b. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EXTRA-CLASSE (no mínimo 20 pontos por ano)

05 horas-aula para planejamento; correção de provas, trabalhos e exercícios; atendimento ao aluno; formação continuada.	Equivalente a 20 pontos atribuídos durante dois semestres, a cada ano letivo.
---	---

Para este conjunto de atividades, o professor deverá comprovar por meio de cópia dos Diários de Classe e das frequências emitidas pelo Chefe imediato e pelo CECAPRO no que diz respeito à Formação Continuada.

1. 2.SUPERVISOR ESCOLAR, ORIENTADOR EDUCACIONAL, PSICÓLOGO ESCOLAR E ASSISTENTE SOCIAL

a. ATIVIDADES RELACIONADAS AO ENSINO (no mínimo 40 pontos por ano)

20 horas-aula para coordenação de planejamento, orientação e supervisão; atendimento ao aluno; elaboração de relatórios; coordenação das atividades relacionadas ao PPP e ao PDE.	Equivalente a no máximo 40 pontos atribuídos durante dois semestres, a cada ano letivo.
---	---

b. OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS (no máximo 20 pontos por ano)

RL



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Gabinete do Prefeito

05 horas-aula para formação continuada; acompanhamento e orientação à família.	Equivalente a no máximo 20 pontos atribuídos durante dois semestres, a cada ano letivo.
--	---

Para este conjunto de atividades, o especialista deverá comprovar por meio de declarações e das frequências emitidas pelo Chefe imediato e pelo CECAPRO no que diz respeito à Formação Continuada.

2. Extensão: programas e projetos de interesse da Secretaria da Educação e Cultura

2.1. PROFESSORES E ESPECIALISTAS (SUPERVISOR ESCOLAR, ORIENTADOR EDUCACIONAL, PSICÓLOGO E ASSISTENTE SOCIAL)

TIPO DA ATIVIDADE	Nº DE PONTOS
1. Coordenação de programa ou projeto que conste no PPP e/ou no PDE, com declaração.	15 pontos por projeto em cada semestre
2. Participação em programa ou projeto que conste no PPP e/ou PDE, com declaração.	10 pontos por projeto em cada semestre
3. Coordenação de programa ou projeto de ação permanente aprovados pela SEDEC, com declaração.	15 pontos por projeto em cada semestre
4. Participação de programa ou projeto de ação permanente aprovados pela SEDEC, com declaração.	10 pontos por projeto em cada semestre
5. Participação enquanto ministrante em cursos, com carga horária acima de 15 horas, com certificação.	15 pontos por projeto em cada semestre
6. Participação enquanto palestrante em Cursos, Congressos, eventos técnicos específicos ou similares da área em que atua, com certificação.	15 pontos por projeto em cada semestre
7. Participação em Cursos, Congressos, eventos técnicos específicos ou similares da área em que atua, com certificação.	10 pontos por atividade em cada semestre

3. Produção Intelectual

3.1. PROFESSORES E ESPECIALISTAS (SUPERVISOR ESCOLAR, ORIENTADOR EDUCACIONAL, PSICÓLOGO ESCOLAR E ASSISTENTE SOCIAL)

TIPO DE PRODUÇÃO	Nº DE PONTOS	
Bibliográfica	Publicação de livros como autor	20 por livro
	Publicação de capítulo de livro	10 por livro
	Organização de livro	08 por livro
	Artigos técnicos ou científicos publicados em periódicos indexados internacionalmente	10 por artigo
	Artigos técnicos ou científicos publicados em periódicos de circulação nacional	08 por artigo
	Trabalhos completos publicados em anais de eventos internacionais	08 por trabalho
	Trabalhos completos publicados em anais de	06 por trabalho

PR



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Gabinete do Prefeito

Artística	eventos nacionais	
	Resumos publicados em anais de eventos internacionais	05 por resumo
	Resumos publicados em anais de eventos nacionais	04 por resumo
	Obras artísticas ou culturais premiadas internacionalmente	10 pontos
	Obras artísticas ou culturais premiadas nacionalmente	08 pontos
	Obras artísticas ou culturais apresentadas ou publicadas nacionalmente	08 pontos
	Obras artísticas ou culturais apresentadas ou publicadas regionalmente	06 pontos
	Obras artísticas ou culturais premiadas localmente	05 pontos
	Obras artísticas ou culturais apresentadas ou publicadas localmente	04 pontos

R



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO V

Cargo	Classe	Formação
Professor da Educação Básica I	A	Ensino médio , modalidade normal
	B	Ensino superior , graduação plena
	C	Ensino superior, graduação plena e especialização
	D	Ensino Superior, graduação plena e mestrado
	E	Ensino superior , graduação plena e doutorado
Professor da Educação Básica II	A	Ensino superior, graduação plena, na área específica.
	B	Ensino superior, graduação plena e especialização.
	C	Ensino superior, graduação plena e mestrado .
	D	Ensino superior, graduação plena e doutorado .
Supervisor Escolar	A	Ensino superior, graduação plena, em Pedagogia
	B	Ensino superior, graduação plena em Pedagogia e especialização na área .
	C	Ensino superior, graduação plena em Pedagogia e mestrado . na área
	D	Ensino superior, graduação plena em Pedagogia e doutorado . na área
Orientador Educacional	A	Ensino superior, graduação plena, na área específica.
	B	Ensino superior, graduação plena e especialização, na área
	C	Ensino superior, graduação plena e mestrado, na área
	D	Ensino superior, graduação plena e doutorado, na área
Psicólogo Escolar	A	Ensino superior, graduação de formação em Psicologia
	B	Ensino superior, graduação plena e especialização, na área
	C	Ensino superior, graduação de formação em Psicologia e mestrado, na área
	D	Ensino superior, graduação de formação em Psicologia e doutorado, na área.
Assistente Social Escolar	A	Ensino superior, graduação em Serviço Social .
	B	Ensino superior, graduação em Serviço Social e especialização, na área.
	C	Ensino superior, graduação em Serviço Social e mestrado, na área.
	D	Ensino superior, graduação em Serviço Social e doutorado, na área.

PR



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO VII

TABELA DE VENCIMENTO DO QUADRO ESPECIAL DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO

CARGO	REFERÊNCIA							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Professor - Licenciatura Curta	805,30	829,46	854,34	879,97	906,37	933,56	961,57	990,41
Supervisor Escolar - Licenciatura Curta	805,30	829,46	854,34	879,97	906,37	933,56	961,57	990,41

obs: tabela atualizada com base na Lei de aumento geral

RL



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
Gabinete do Prefeito

ANEXO VIII

**QUADRO SUPLEMENTAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
TABELA DE VENCIMENTO**

Cargos	vencimento
PROFESSOR A	693,28
PROFESSOR B	738,32
PROFESSOR C	885,83
PROFESSOR D	924,34
PROFESSOR E	942,83
REGENTE DE ENSINO I, II E III	693,28
ADMINISTRADOR ESCOLAR A	885,83
ADMINISTRADOR ESCOLAR B	924,34
ADMINISTRADOR ESCOLAR C	942,83
SUPERVISOR ESCOLAR A	885,83
SUPERVISOR ESCOLAR B	924,34
SUPERVISOR ESCOLAR C	942,83
PSICOLOGO ESCOLAR A	885,83
PSICOLOGO ESCOLAR B	924,34
PSICOLOGO ESCOLAR C	942,83
ASSISTENTE SOCIAL ESCOLAR A	885,83
ASSISTENTE SOCIAL ESCOLAR B	924,34
ORIENTADOR ESCOLAR A	885,83
ORIENTADOR ESCOLAR B	924,34

obs: tabela atualizada com base na Lei de aumento geral

ANEXO F – Tabela Salarial dos profissionais da educação do Município de João Pessoa, conforme informativo de novembro de 2015 do SINTEM

QUADRO DEMONSTRATIVO DE AUMENTO DO FUNDEB A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PISO		
FUNDEB 2008	FUNDEB 2014	AUMENTO DO PERÍODO
R\$ 71.222.290,80	R\$ 155.804.919,35	118,75%

QUADRO DE ELEVACÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO NO MESMO PERÍODO				
ANOS	2008	2014	% 2008/2014	2015 mais 8,21%
PROFESSOR POLIVALENTE	R\$ 744,80	R\$ 1.824,92	145,02%	R\$ 1.974,80
PROFESSOR LICENCIADO	R\$ 992,43	R\$ 2.433,36	145,02%	R\$ 2.633,19
PROFESSOR ESPECIALISTA	R\$ 1.173,65	R\$ 3.142,43	167,75%	R\$ 3.400,50

TABELA SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EFETIVOS QUADRO PERMANENTE 2015 SETEMBRO								
OS VALORES CORRESPONDENTES A VPNI E OUTRAS GRATIFICAÇÕES DEVEM SER ADICIONADAS AOS CÁLCULOS DESTA TABELA								
NÍVEIS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
CLASSE A								
CLASSE A	1519,08	1564,65	1611,56	1659,90	1709,71	1761,02	1813,82	1868,24
NORMAL docência	455,72	469,40	483,47	497,96	512,91	528,31	544,15	560,47
2015 SETEMBRO ED. BÁSICA I								
	1974,80	2034,05	2095,05	2157,86	2222,62	2289,33	2357,97	2428,71
CLASSE B								
CLASSE B	2025,53	2066,28	2146,87	2213,35	2279,74	2348,13	2416,57	2491,13
LICENCIADO docência	597,86	625,89	644,66	664,00	683,92	704,44	725,57	747,34
2015 SETEMBRO ED. BÁSICA II								
	2633,19	2712,17	2793,53	2877,35	2963,66	3052,57	3144,14	3238,47
CLASSE C								
CLASSE C	2615,77	2694,23	2775,05	2858,30	2944,07	3032,39	3123,38	3217,06
ESPECIALIZAÇÃO docência	784,73	808,27	832,52	857,49	883,22	909,72	937,01	965,11
2015 SETEMBRO ED. BÁSICA III								
	3400,50	3502,50	3607,57	3715,79	3827,29	3942,11	4060,37	4182,17
CLASSE D								
CLASSE D	3377,99	3479,33	3583,72	3691,23	3801,96	3916,01	4033,49	4154,48
MESTRADO docência	1013,40	1043,80	1075,12	1107,37	1140,59	1174,80	1210,05	1246,34
2015 SETEMBRO ED. BÁSICA IV								
	4391,39	4523,13	4658,84	4798,60	4942,55	5090,81	5243,54	5400,83
CLASSE E								
CLASSE E	4362,35	4493,21	4628,00	4766,85	4909,86	5057,15	5208,86	5365,13
DOCTORADO docência	1306,70	1347,96	1388,4	1430,05	1472,96	1517,14	1562,66	1609,54
2015 SETEMBRO ED. BÁSICA V								
	5671,05	5841,17	6016,40	6196,90	6382,82	6574,29	6771,52	6974,67

TABELA SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUADRO SUPLEMENTAR		
PROFESSOR A	1519,08	405,72
PROFESSOR B	2025,53	455,72
PROFESSOR C	2615,77	597,86
PROFESSOR D	3377,99	1013,40
PROFESSOR E	4362,35	1306,70

PROFESSOR A	1519,08	405,72	1924,80
PROFESSOR B	2025,53	455,72	2481,25
PROFESSOR C	2615,77	597,86	3213,63
PROFESSOR D	3377,99	1013,40	4391,39
PROFESSOR E	4362,35	1306,70	5669,05

PROFESSOR A	1519,08	405,72	1924,80
PROFESSOR B	2025,53	455,72	2481,25
PROFESSOR C	2615,77	597,86	3213,63
PROFESSOR D	3377,99	1013,40	4391,39
PROFESSOR E	4362,35	1306,70	5669,05

PROFESSOR A	1519,08	405,72	1924,80
PROFESSOR B	2025,53	455,72	2481,25
PROFESSOR C	2615,77	597,86	3213,63
PROFESSOR D	3377,99	1013,40	4391,39
PROFESSOR E	4362,35	1306,70	5669,05

ANEXO G - Títulos iniciais da Lei nº 2380 que dispõe sobre o Estatuto dos funcionários do Município de João Pessoa

LEI N.º 2.380, DE 26 DE MARÇO DE 1979.

Dispõe sobre o Estatuto dos
Funcionários Públicos do
Município.

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA
PARAÍBA,
FAÇO SABER OUE O PODER LEGISLATIVO DEGRETA E EU
SANCIONO A SEGUINTE LEI:**

**TITULO I
CAPÍTULO ÚNICO
Disposições Preliminares**

Art. 1.º - Esta Lei regula o provimento e a vacância dos cargos públicos, os direitos e as vantagens, os deveres e as responsabilidades dos funcionários públicos civis do Município.

Art. 2.º - Para efeito deste Estatuto;

I - Funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público;

II - Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a um determinado servidor vinculado ao regime estatutário;

III - Classe é o conjunto de cargas de idênticas atribuições e responsabilidades;

IV - Categoria funcional é o conjunto de classes da mesma natureza funcional e hierarquizadas segundo os níveis de atribuições e responsabilidades;

V - Classe singular é o conjunto de cargos. idênticas atribuições e responsabilidades, isoladas que não integram categoria funcional;

VI - Grupo Ocupacional é o conjunto de categorias funcionais segundo a correlação e afinidade entre as atividades de cada uma, a natureza de trabalho e/ou grau de conhecimento necessárias ao desempenho das atribuições que lhe são inerentes;

VII - Lotação é o número de cargos e classes singulares integrantes de cada grupo Ocupacional, distribuído por Secretaria, fixada em decreto.

Art. 3.º - O vencimento de cargos públicos obedecerá a níveis fixados em lei, consideradas as atribuições e responsabilidades de cada um, especificados em regulamentos.

Art., 4º - Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, obedecidas as exigências estabelecidas em lei.

Art. 5.º - É vedada a prestação de serviços gratuitos.

TITULO II
Dos Cargos e da Função Gratificada
CAPÍTULO I
Dos Cargos
SEÇÃO I
Disposições Preliminares

Art. 6.º - Os cargos podem ser de provimento efetivo ou de provimento em comissão.

§ 1.º - Os cargos de provimento efetivo se dispõem em classes singulares de categorias funcionais; .

§ 2.º - Os cargos de provimento em comissão compreendem:

I - Os de direção e Assessoramento superiores;

II - Os de direção e Assessoramento intermediários.

Art. 7.º - Cargo de nível superior é aquele cujo provimento se exija diploma de curso superior de graduação ou equivalente.

Art. 8.º - Cargo de nível médio é aquele cujo provimento se exija diploma ou certificado de conclusão de curso de 2.º grau ou equivalente.

Art. 9.º - Nos casos dos artigos 7.º e 8.º será exigida a correlação entre as atribuições do cargo e os conhecimentos específicos de habilitação profissional.

Art. 10.º - Cada grupo Ocupacional abrangendo várias atividades compreenderá:

I - Os cargos de direção e assessoramento superiores, diretamente subordinados ao Chefe do Poder Executivo, cujo Provimento deva ser regido pelo critério de confiança e que tenham atividades de planejamento, orientação, coordenação e controle com vistas á formulação de programas, diretrizes e normas para a administração Municipal.

II - Os cargos de direção e assessoramento intermediários, representados pela Chefia e unidades do segundo e terceiro escalões hierárquicos, quer pertencentes ás atividades meios e cujo provimento deva ser regido pelo critério de confiança.

Art. 11 - Os cargos de provimento em comissão serão preenchidos por servidores da Prefeitura ou postos à sua disposição, por livre escolha e nomeação do Chefe da Poder Executivo Municipal, desde que satisfaçam os requisitos previstos em lei e nas especificações dos respectivos Grupos.

Art. 12 - Salvo os casos de aposentadoria por invalidez é permitido ao funcionário aposentado exercer cargos de provimento em comissão, desde que seja julgado apto em inspeção de saúde que precederá a passe.

CAPÍTULO II

Da Função Gratificada

Art. 13 - As funções gratificadas serão cometidas aos funcionários municipais, sendo-lhes atribuídos vantagens acessória ao vencimento, com base em nível próprio.

§ Único - As funções gratificadas terão seus titulares escolhidos e designados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, dentre os seus servidores.

Art. 14 - O desempenho de função gratificada será atribuído ao funcionário mediante ato expresso.

Art. 15 - O exercício de função gratificada fica sempre condicionado ao interesse e conveniência da administração.

Art. 16 - E vedado o exercício de função gratificada por funcionário aposentada.

TÍTULO III

Do Provimento e da Vacância

CAPÍTULO I

Do Provimento

Art. 17 - Os cargos públicas serão providos por:

I - nomeação;

II - progressão funcional;

III - ascensão funcional;

IV - transferência;

v - reintegração;

VI - aproveitamento;

VII - substituição;

VIII - reversão;

IX - readaptação.

Ari. 18 - O ato de provimento deverá indicar a existência de vaga, a vista dos quantitativos fixados Por Decreto,

Art. 19 - Não havendo candidato habilitado ao concurso, os cargos poderão ser providas por ato do Chefe do Poder Executivo, em caráter temporário, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos, considerando-se, então, findo o provimento e vedado novo preenchimento sem concurso.

SEÇÃO I

Da Nomeação

SUBSEÇÃO I

Disposições Gerais

Art. 20 - A nomeação será feita:

I - Em caráter efetivo, quando se tratar de cargos de classe única ou de cargo de classe inicial de série de classes:

II - Em comissão, quando se tratar de cargo que em virtude de lei, assim deva ser provido;

III - Em substituição, no impedimento temporário do ocupante de cargo efetivo ou em comissão.

Art. 21 - A nomeação em caráter efetivo para cargo público, dependerá de habilitação ou de provas e títulos.

Art. 22 - será considerada sem efeito a nomeação, se, por ato ou omissão de que for responsável o nomeado, a posse não se verificar no prazo para esse fim fixado.

Art. 23 - Não poderá ser nomeado para cargo público municipal aquele que houver sido condenado por furto, roubo, abuso de confiança, falência fraudulenta, falsidade ou crime cometido contra a administração pública ou a defesa nacional.

SUBSEÇÃO II

Do Concurso

Art. 24 - A primeira investidura em cargo depende de aprovação em concurso público de provas ou de provas de títulos, salvo os casos indicados em lei,

Art. 25 - A aprovação em concurso não cria direito a nomeação, mas esta, quando se der, respeitará a ordem de classificação dos candidatos habilitados.

§ 1.º - Terá Preferência para a nomeação, em caso de empate na classificação, o candidato já pertencente ao serviço público municipal, e, havendo de mais de um com este requisito, o mais antigo.

Art. 26 - A realização dos concursos para provimento efetivo de cargo especificada como classe singular ou inicial de série de classes será centralizada em órgão próprio, salvo as exceções estabelecidas em lei.

Art. 27 - Regulamento próprio expedido por decreto, disciplinará os requisitos para inscrição, o processo de realização, o prazo de validade, os critérios de classificação, os recursos e a homologação dos concursos.

Art. 28 - Ressalvados os casos em que lei específica dispuser o contrário, é fixada em 50 anos a idade limite para inscrição em concurso de candidato á investidura em cargo público municipal.

Art. 29 - Os concursos serão realizados quando a Administração julgar oportuno e terão validade por 2 [dois] anos, a contar da publicação da homologação, prorrogável por 1 [um] ano, a critério da administração.

Art. 30 - Não será aberto concurso para preenchimento de cargo público, enquanto houver em disponibilidade, funcional de igual categoria á do cargo a ser provido.

ANEXO H – Página de Apoio ao Processo Legislativo da Câmara Municipal de João Pessoa

Sistema de Apoio ao Pro: x

177.200.32.195:9673/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=47876

Apps ArtRage Download Media Go Sony Outros

 **Câmara Municipal de João Pessoa**
Sistema de Apoio ao Processo Legislativo

Busca por palavra-chave

[início](#) [voltar](#) [PDF](#) [impressão](#) [manual](#) [acessar](#)

Mesa Diretora
Comissões
Parlamentares
Pauta da Sessão
Sessão Plenária
Matérias Legislativas
Normas Jurídicas
Relatórios

Projeto de Emenda à Lei Orgânica 20/2015 [pdf](#)

Identificação Básica

Tipo: PELOR - Projeto de Emenda à Lei Orgânica **Número: 20/2015**

Data: 15/10/2015

Ementa: ALTERA O INCISO XVII DO ART. 70 DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.

Indexação: ALTERA O INCISO XVII DO ART. 70 DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.

Autor: Lucas Clemente de Brito Pereira

Despacho Inicial: CCJRLP - Comissão de Constituição, Justiça, Redação e Legis. Part.

Texto Integral: 

Pesquisar no LexML



Outras Informações

Apelido: ALTERA A LEI ORGÂNICA

Objeto: ALTERA O INCISO XVII DO ART. 70 DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.

Em Tramitação? Não **Matéria Polêmica? Não** **Regime Tramitação: Normal**

14/

ANEXO I - Proposta de Emenda à Lei Orgânica de João Pessoa nº 001/2015

**CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA****Casa de Napoleão Laureano****Gabinete do Vereador Lucas de Brito****PROPOSTA DE EMENDA À LEI ORGÂNICA DE JOÃO PESSOA Nº 001/2015****AUTOR DA EMENDA: VEREADOR LUCAS DE BRITO – DEM**

Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal de João Pessoa

O Vereador que esta subscreve, com assento nesta Casa Legislativa, nos termos dos arts. 27, I, e 28¹ da Lei Orgânica de João Pessoa, propõe a seguinte emenda à Lei Orgânica da cidade de João Pessoa.

I - EMENDA ADITIVA

O inciso XVII do artigo 70 da Lei Orgânica do Município de João Pessoa passará a ter a seguinte redação, *verbis*:

XVII – Lei poderá estabelecer a relação entre a maior e a menor remuneração dos servidores públicos, observados, como limite máximo, os valores percebidos a título de maior remuneração paga ao Magistério Público Municipal.

§ 1º Lei complementar delimitará os reajustes das remunerações dos membros do Magistério Público Municipal para que estes atinjam os valores devidos em até 15 (quinze) anos da publicação desta Emenda a Lei Orgânica do Município de João Pessoa.

§2º Findo o prazo, sem publicação da lei complementar, é permitida a fixação dos reajustes administrativamente ou através do instrumento a que se refere o inciso LXXI do art. 5º da Constituição Federal.

¹ **Art.27** - O processo legislativo municipal compreende a elaboração:

I - emendas à Lei Orgânica Municipal;

Art. 28 - A Lei Orgânica Municipal poderá ser emendada mediante proposta:

I - de um terço no mínimo dos membros da Câmara Municipal;

II - do Prefeito Municipal;

III - de iniciativa popular.

§ 1º - A proposta de emenda à Lei Orgânica Municipal será discutida e votada em dois turnos de discussão e votação, considerando-se aprovada quando obtiver, em ambos, dois terços dos votos dos membros da Câmara.

§ 2º - A emenda à Lei Orgânica Municipal será promulgada pela mesa da Câmara com respectivo número de ordem.

JUSTIFICATIVA:

O presente projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município de João Pessoa visa a modificar o parâmetro tido como limite máximo do valor da remuneração do servidor público municipal, o qual tinha como teto o valor do subsídio do Prefeito Municipal e agora passa a ter como referência o valor da maior remuneração paga aos Magistério Público Municipal.

A educação precisa ser prioridade, valorizando-se a educação pública no Município de João Pessoa.

A base deste projeto é a Proposta de Emenda à Constituição Federal, proposição do Deputado Federal Pedro Cunha Lima, que delimita o subsídio do Magistério Público Nacional como limite superior da remuneração dos agentes administrativos públicos federais.

Por isso, buscamos acompanhar a ideia de incentivo aos professores e à educação como um todo, principalmente a educação básica prestada no âmbito municipal, sem a qual não se pode falar em desenvolvimento social. O mundo nos apresenta os exemplos da Coreia do Sul e do Japão como modelos de países que deram certo priorizando a educação.

Pelo exposto, espera-se a aprovação da proposta de emenda em tela pelos nobres pares.

Plenário da Câmara de Vereadores de João Pessoa, 15 de outubro de 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado na pesquisa de campo



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutoranda Leila Barbosa Costa¹

Orientação de tese Prof^o. Dr.^o Wilson Honorato Aragão

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Metodologia de investigação: Pesquisa-ação participante

Prezado (a) educador (a),

Iniciamos, em 2011, uma proposta de pesquisa referente à percepção que os profissionais da educação, com titulação de mestrado, possuem a respeito de sua carreira e atuação profissional na educação básica. Nesse sentido, solicitamos sua contribuição respondendo a este questionário. Os participantes não serão identificados. Estamos à disposição para esclarecimentos. Obrigada pela compreensão e participação voluntária.

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: _____ sexo: _____ masculino () feminino ()

Tempo de profissão: _____

Vínculo profissional/institucional: () contrato () concurso público

Formação inicial: _____ Licenciatura () Bacharelado ()

Graduação: _____

Pós-graduação: () especialização () mestrado () doutorado em curso

() doutorado concluído () outras

Especifique:

QUESTÕES

1-Quais são suas perspectivas futuras com relação a carreira profissional na educação básica no que se refere a formação, permanência e aposentadoria?

2-Quais são os principais problemas enfrentados, coletivamente, na instituição onde trabalha?

3-Qual sua compreensão do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede municipal onde trabalha?

4-Como você avalia as políticas nacionais e locais para a educação básica?

5-Quais são suas considerações sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME 2015-2025)?

6-Qual sua forma de participação na política educacional de seu município, estado ou país?

7-Na sua opinião, quais os maiores desafios enfrentados pela educação básica no que se refere as condições de trabalho:

8-Quais os avanços legislativos que você considera mais significativos para a educação básica?

9-O que você defende como proposta de transformação para a melhoria das condições de trabalho na educação:

10-Quais são as redes de relacionamento que você utiliza para atualização profissional, comunicação, compartilhamento de informações como também para o acesso as publicações das páginas institucionais?

() LinkedIn () Google + () Twitter () Facebook () Instagram ()
Outros

APÊNDICE B - Informações básicas do projeto de doutorado submetido a Plataforma Brasil conforme critérios de exigência do Comitê de Ética e Pesquisa

MESTRES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E DA PESQUISA-AÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Resumo

A proposta de tese em desenvolvimento refere-se a pesquisa qualitativa e social que discute temas da política educacional brasileira, tais como: a formação dos profissionais da educação básica; as condições de trabalho oferecidas nas escolas do país; perspectivas da carreira profissional e qualidade da educação no Brasil. A partir desse referencial temático e direcionamento metodológico da pesquisa-ação, estamos estudando a questão dos profissionais da educação básica com titulação de mestrado atuando na rede pública municipal de João Pessoa. Objetivamos aplicar o questionário semiaberto com o maior número possível desses profissionais, visitando as escolas do município a partir das informações disponibilizadas na página on-line da prefeitura de João Pessoa e também dos dados fornecidos pela secretaria de administração do município sobre o número de educadores com pós-graduação *stricto sensu* na rede. Outros dados e documentos tem relevante contribuição para construção de nossa argumentação, tais como: os dados do IBGE, INEP e Educacenso. Relatórios gerais sobre a caracterização da educação básica no Brasil compõe nossa reflexão que terá maior dimensão compreensiva e relacional, em escala local, com a aplicação dos instrumentos para coleta de informações sobre política educacional a partir da argumentação dos educadores mestres do município de João Pessoa, como também perspectivas futuras da carreira na educação básica e avaliação das políticas educacionais brasileiras. Utilizaremos a teoria da complexidade proposta por Edgar Morin para compreensão dos fenômenos históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem à educação. Trataremos o conteúdo da pesquisa de campo e as comparações contextuais com referência na análise de conteúdo explicitada por Bardin.

Introdução

Esta proposta de pesquisa faz parte de um processo histórico mais amplo de discussão e defesa por qualidade na educação brasileira. O projeto de investigação tem por perspectivas fazer um levantamento identificando o total de profissionais da educação com titulação *stricto sensu* que atuam na educação básica da rede pública municipal de João Pessoa, utilizando como amostra os educadores com mestrado, visto que a educação da capital pode ser uma referência para os

municípios do Estado da Paraíba pelos índices atrativos com relação ao plano de cargos, carreira e remuneração. Compreendemos que a atividade e missão do educador esta identificada na ministração do conhecimento atuando como mestre na orientação dos saberes e pesquisador na identificação científica pela aprendizagem. Os profissionais da educação precisam estar intelectualmente munidos, diante da crise que caracteriza a educação, com a mais alta titulação que comprove o caráter sistematizado de sua busca por uma formação contemporânea capaz de dialogar com toda sociedade em suas muitas diversificações; de forma a estabelecer as articulações com o grupo profissional que pertence; e, constantemente, tencionar o poder público representativo pelas transformações necessárias nas instituições que compartilham a responsabilidade junto aos mestres por uma educação pública de qualidade mediada pelo controle social. Após o ingresso no doutorado fizemos a análise do projeto de tese em constante diálogo com as leituras proporcionadas nas disciplinas cursadas, tais como: pesquisa social; teoria da educação; pesquisa em políticas educacionais; seminários em políticas educacionais; prática de pesquisa em políticas educacionais; diversidade, exclusão e inclusão social; educação popular e pesquisa-ação; educação em direitos humanos e pedagogias Paulo Freire. As leituras aprofundadas das principais obras de Paulo Freire, se constituíram em constantes diálogos na compreensão do ser sujeito, na precedência da leitura de mundo e dialogação em que a educação esteja fundamentada com fins para decisão, responsabilidade social, política e democratização. Educação nos princípios de Freire (1994) que possibilite aos educandos, educadores, cientistas e técnicos educacionais uma postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e espaço, resultando na inserção histórica enquanto sujeitos, sendo um ser de relações e não somente de contatos, em que a pluralidade se manifeste na própria singularidade, na presença da criticidade, integração social e possibilidade de intervenção política.

A contribuição de autores contemporâneos como Edgar Morin sobre a teoria do pensamento complexo nos remete a pensar a sociedade contemporânea e sua relação de complexidade com a educação diante dos desafios históricos a serem ainda superados. Melo Neto (2013) explica que a “educação é um fenômeno para a criação. A partir dessa concepção ter significado a concepção de Freire de uma educação que promova a liberdade das pessoas, uma educação como prática para a liberdade, superadora da alienação no próprio interior escolar. ” (p.37). Já a argumentação de Gramsci (1978) nos direciona a reflexão sobre o intelectual e a organização da cultura bem como o papel da educação na compreensão desse intelectual e a formação integral do sujeito, movimentando e possibilitando um provocativo e atualizado debate político. É verificável em nosso país e, em outros semelhantes à situação econômica emergente, que se incorpora ao pensamento social, de forma acentuada, uma ideia estabelecida que o professor

mestre ou doutor não prossiga sua carreira na educação básica, após seus diligentes anos de estudo em curso de pós-graduação, notadamente, mestrado e doutorado. Este tema é relevante estudar, principalmente, no âmbito das políticas educacionais a fim de envolvermos a formação cidadã e, também reflexiva, dos educadores mestres com a questão da transformação da educação brasileira em sua busca por qualidade social. De acordo com Gatti (2011), na pesquisa publicada no livro “Políticas docentes no Brasil um estado da arte” a formação dos profissionais do magistério da educação básica e o delineamento do sistema nacional de educação constituem elementos importantes das políticas do país, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade na educação brasileira. Destacamos como pressuposto geral que os processos que envolvem a formação, a prática e a permanência de mestres na educação básica, em nossas escolas brasileiras, estão, direta e indiretamente, relacionados aos modelos históricos sedimentados, aos contextos sociais, políticos e organizacionais e as contradições dos modelos de universidade e, sobretudo, de escola. Historicamente, no Brasil o tímido incentivo estatal para que os profissionais da educação tenham uma formação prática, crítica e reflexiva equivalente as exigências sociais e a demanda de seu ofício ainda é um fenômeno a ser estudado. A perspectiva de repensar a formação dos docentes da escola brasileira, uma vez que os estudos recentes de políticas educacionais mostraram que a maioria desses profissionais já possuem graduação, provocaria resultados satisfatórios para romper com a imagem de fracasso presente na sociedade a respeito da qualidade da educação pública no Brasil e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos. A iniciativa, como política de estado, em investir no nível de escolaridade dos profissionais da educação básica a fim de garantir a permanência, somadas a qualidade da escola pública e as mudanças nas condições de trabalho desses, significa uma mudança, sobretudo estrutural, de dimensão econômico-social-cultural a partir da devolução desse investimento a sociedade, por meio da atuação, finalmente ou devolutivamente reconhecida, desses profissionais nas comunidades onde as instituições escolares estão inseridas.

Hipótese

A permanência dos educadores com Pós-graduação *Stricto Sensu* na Educação Básica nas escolas públicas do país está relacionada aos fatores políticos no que se refere as iniciativas e investimentos do poder público, de forma a proporcionar melhorias institucionais nas condições de trabalho; viabilizar a valorização desses profissionais em conjunto com a sociedade; e considerá-los nas decisões políticas pedagógicas em um processo democrático que assegure sua atuação e contribuição, enquanto educadores mestres, no direcionamento e perspectiva da transformação social de crianças, adolescentes, jovens e idosos em situações de variadas vulnerabilidades.

Objetivo primário

Ampliar a discussão sobre a formação dos profissionais da educação básica e as condições de trabalho oferecidas no Brasil a partir da teoria da complexidade e da pesquisa-ação desenvolvida na rede pública de João Pessoa a fim de serem viabilizadas propostas de transformações que apontem para a qualidade social.

Objetivo secundário

Afirmar a importância dos profissionais da educação com titulação de mestrado na contribuição das políticas educacionais em construção para o país como também para o município de João Pessoa.

Metodologia proposta

Diferente de outras concepções de pesquisa que resistiram a pós-modernidade, a pesquisa-ação frente às metodologias da contemporaneidade, se destaca pela descentralização. Em boa parte das pesquisas convencionais, verifica-se uma apropriação de poder por parte de um intelectual. Grasmci (1982) em “os intelectuais e a organização da cultura”, considera a perspectiva de que o pesquisador faz parte da complexidade humana, social, histórica, geográfica, política, econômica e cultural. Portanto, é necessário refletir sobre descentralização do papel do pesquisador ao passo que os então pesquisados participem da construção da pesquisa, na ocasião da pesquisa-ação que possibilita metodologicamente esse objetivo. Thiollent coloca que a pesquisa-ação e análise da linguagem, pode ser um caminho interessante para encontrarmos as pontes com diferentes pensamentos. Outros autores argumentam, exemplo Macke (2006) ao dizer que a pesquisa-ação é uma estratégia de condução de pesquisa aplicada de natureza participativa. Preocupa-se com a elaboração, identificação de problemas e solução dos mesmos, por isso ser adequado a realização da pesquisa-ação em educação, tendo em vista a necessidade por participação de um grupo de profissionais muitas vezes excluídos das decisões políticas no que se refere à democratização e melhorias de suas condições de trabalho. A pesquisa-ação também é uma concepção de pesquisa e intervenção que utiliza a participação para promover os processos de mudança. Thiollent (1986) argumenta que os conhecimentos, métodos e técnicas são diferenciados dos recursos intelectuais da pesquisa básica, principalmente no que se refere às habilidades de comunicação e o trato com as pessoas e grupos. A pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social de base empírica. Para sistematização da pesquisa, os procedimentos metodológicos compreenderão as seguintes etapas: Observação-participante; pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações, teses e livros que tenham uma aproximação com o tema abordado; seleção de autores que trabalham com os temas, educação básica, escola pública e formação docente, como objeto central de sua

pesquisa; levantamento da legislação da educação; aplicação de questionários com os Professores Mestres que atuam na Educação Básica da rede municipal de João Pessoa, como também divulgação da pesquisa na secretaria da educação do município, entre líderes sindicais, representantes políticos e instituições que partilham da responsabilidade da educação pública. Os recursos tecnológicos somados a observação participante são instrumentos imprescindíveis no acompanhamento e análise das decisões políticas referentes as propostas para a educação básica, por meio dos veículos de informação da transmissão nacional do senado federal, câmaras legislativas, páginas institucionais e páginas dos representantes políticos nas redes sociais. Esses recursos, pela velocidade e tempo que os fatos ocorrem, proporcionam uma leitura atualizada e participação contextualizada da construção das políticas educacionais relacionando a pesquisa-ação em desenvolvimento e a teoria da complexidade.

Critério de inclusão

Aplicar questionário com os profissionais da educação da rede pública do município de João Pessoa com titulação de mestrado.

Critério de exclusão

Consideramos de muita relevância o trabalho de todos os profissionais da educação, na rede pública, sejam doutores, mestres, graduados ou ainda os antigos normalistas com formação de magistério em nível médio. Entretanto, por questões de natureza acadêmica quanto ao universo e amostra da pesquisa, tivemos que selecionar o perfil de formação dos profissionais de acordo com o critério da titulação, tendo em vista ser considerável o número de educadores com mestrado no município de João Pessoa e tendência ao aumento desse número considerando as prerrogativas do Plano Nacional de Educação e os incentivos do Plano de Cargos Carreira e Remuneração municipal. Reconhecemos a importância das várias graduações que constituem a educação enquanto proposição do trabalho em equipe, tais como: a Pedagogia, Psicologia, Assistência social, Nutrição, Informática e, principalmente, as Licenciaturas específicas em Geografia, Matemática, História, Ciências, Física, Química, Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Educação física e Educação artística. Entretanto o critério de investigação não está na graduação e sim na titulação, tendo em vista a perspectiva de convicção dos sujeitos participantes na área da educação e aprofundamento do profissional já graduado. Por compreender que pesquisar a formação por titulação tem uma dimensão mais abrangente com relação a diferentes graduações, temos como amostra os profissionais da educação com mestrado pois envolve de forma representativa as diferentes graduações dos educadores que atuam no espaço escolar municipal ou nas instituições públicas relacionadas a educação.

Riscos

A proposta de pesquisa em desenvolvimento não oferece riscos aos seus participantes. A disposição dos profissionais da educação em participar do questionário aplicado nas escolas é voluntária e os sujeitos participantes não serão identificados em nenhuma etapa da pesquisa e nem na ocasião da publicação.

Benefícios

A pesquisa em andamento possibilita o incentivo aos participantes voluntários para conhecimento das políticas educacionais vigentes no país; a inclusão representativa dos mestres nas discussões dos projetos, planos e propostas legislativas em desenvolvimento; como também fazer perceber a contribuição dos participantes da pesquisa em apresentar sugestões de transformações para a educação pública uma vez que as questões do instrumento da pesquisa provocam uma reflexão sobre o debate a respeito da carreira profissional e das condições de trabalho na educação básica.

Metodologia de análise de dados

A metodologia para a apreciação de dados será a análise de conteúdo definida a partir de Bardin (1977) como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Faremos aproximações também qualitativas, pois na perspectiva instrumental o significado fundamental não é apenas aquilo que a mensagem diz à primeira vista, inclui uma relação criteriosa dos dados ao seu contexto e as suas circunstâncias, possibilitando uma leitura e compreensão mais ampla.

Desfecho primário

Levantamento do número de profissionais da educação com mestrado atuando na rede pública do município de João Pessoa e sistematização dos dados dos questionário aplicado com os profissionais da educação com titulação de mestrado.

Desfecho secundário

Análise da documentação legislativa e novos projetos de lei sobre propostas de melhoria na educação básica em escala local, nacional e internacional.

Tamanho da amostra no Brasil: Profissionais da educação básica que atuam na rede pública municipal e possuem a titulação de mestre (a) conferida por universidade pública em Programa de Pós-Graduação reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Data do primeiro recrutamento

Ano de 2015

Número de participantes da pesquisa: Aproximadamente 150 profissionais da educação do município de João Pessoa devem ser consultados sobre a possibilidade de contribuir, de forma voluntária, com o questionário da pesquisa.

1- Detalhamento das fontes secundárias

Justificativa:

A pesquisa em desenvolvimento tem como recorte temporal o período de 2010 a 2016, tendo significativa relevância a documentação legislativa sobre a Educação Básica e os dados estatísticos produzidos nesse período a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dos levantamentos desenvolvidos pela UNESCO. A elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e do Plano Municipal de Educação do município de João Pessoa (PME 2015-2025) constituem fontes e referências de estudo, visto que são documentos norteadores no que se refere ao planejamento da educação brasileira e municipal. Utilizaremos também os relatórios anuais da Unesco como uma caracterização geral da educação em diferentes países, sendo possível obtermos uma visão ampliada do contexto internacional que o Brasil está inserido no que se refere aos aspectos sociais, econômicos e políticos. Ainda somam a nossa análise o anuário brasileiro da educação básica elaborado pelo “Movimento todos pela Educação”, por se tratar de um documento que traz um panorama amplo e uma caracterização atualizada desde a Educação Infantil até a Pós-graduação tendo como finalidade monitorar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação em vigência.

2- Número de participantes: Estima-se 100 sujeitos participantes, representando um total aproximado de mais de 50% dos profissionais da educação básica com titulação de mestrado atuando na rede pública municipal de João Pessoa como professores, especialistas ou gestores.

3- Ano 2015 e 2016

4- Orçamento financeiro

Aproximadamente 5 mil reais investimentos na pesquisa de campo.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France: 1977.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BRASIL. Marilda Almeida Marfan. Coordenadora Comissão Científica (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.
- CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação**. Documento referência [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, 2005.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus editora, 1966.
- FONTOURA, Amaral. **Legislação Brasileira de Educação: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Volume I, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LEWIN, Kurt. **Action Research and Minority Problems.** in <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract>.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo.** Tradução de Miriam Moreira Leite. Editora cultrix: São Paulo, 1970.

MACKE, Janaína. **A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa.** In: GODÓI, Cristiane, klinúbing (org). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. Saraíva: 2006.

MACLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial.** Tradução Helena Beatriz Marcarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

MELO NETO, José Francisco. **Educação na Paraíba: Fragmentos.** João Pessoa: Mídia Gráfica e editora, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho (org). 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org). **Pesquisa-ação: Princípios e métodos.** João Pessoa: Editora universitária, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 10. Ed. – São Paulo – Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; V.54).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004– (Coleção Questões da nossa época; v. 120).

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2ª edição. João Pessoa: Editora universitária, 1999.

STEPHEN, J. Ball. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos.** Relatório de monitoramento global de educação para todos. 2013/2014. Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura: 2014.

WAJSKOP, G. **A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino.** Brasil: Fundação SM/OEI, 2009.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante (a)

Esta pesquisa intitulada **Mestres na educação básica: reflexão a partir das políticas educacionais no Brasil e da pesquisa-ação na rede pública municipal de João Pessoa** está sendo desenvolvida pela pesquisadora Leila Barbosa Costa, aluna do curso de doutorado, linha Políticas Educacionais, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão. Os objetivos compreendem ampliar a discussão sobre a formação dos profissionais da educação básica a partir da teoria da complexidade e da metodologia da pesquisa-ação a fim de serem viabilizadas propostas de transformações que apontem para a qualidade social da escola pública brasileira.

Solicitamos a sua colaboração para participação no questionário da pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo. Na ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Doutoranda Leila Barbosa Costa
Orientador da pesquisa Professor Doutor Wilson Honorato Aragão
Centro de Educação- PPGE- UFPB-Telefone: +55 (83) 3216-7444

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

APÊNDICE D - Situação das escolas em João Pessoa quanto ao número de biblioteca

Escolas em João Pessoa de acordo com a rede de ensino	Número de escolas apresentadas	Número de escolas que declararam possuir biblioteca	Percentual de escolas com biblioteca	Percentual de escolas sem biblioteca
Escolas federais	3	3	100%	0%
Escolas estaduais	116	79	68,1%	31,9%
Escolas municipais	173	82	47,4%	52,6%
Escolas privadas	188	118	62,8%	37,2%

Fonte: Dados referentes a 2015- Subgerência de Estatística da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.