



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Andréa King de Abreu Yamaguchi

**Valorização da formação no plano de carreira da Rede Municipal de
Educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores
municipais**

São Gonçalo

2024

Andréa King de Abreu Yamaguchi

**Valorização da formação no Plano de Carreira da Rede Municipal de Educação de
Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais**



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Y19 TESE	<p>Yamaguchi, Andréa King de Abreu. Valorização da formação no plano de carreira da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais / Andréa King de Abreu Yamaguchi. – 2024. 164f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Professores – Salários, etc. – Niterói (RJ) – Teses. 2. Professores – Formação – Niterói (RJ) – Teses. 3. Niterói (RJ) – Servidores públicos – Teses. 4. Educação e Estado – Teses. I. Lino, Lucília Augusta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB7 – 6150</p> <p>CDU 37.014(815.3)</p>
-------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andréa King de Abreu Yamaguchi

**Valorização da formação no plano de carreira da Rede Municipal de Educação de
Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais**

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

Aprovada em 27 de agosto de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Flávia Monteiro de Barros Araújo
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Yasuo (*in memoriam*) e Andreza, por tudo que sou hoje, ao meu esposo Leandro, que sempre acreditou em mim, e aos meus filhos, Tales e Susana, por me incentivarem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela minha vida e concretização de mais esta etapa concluída.

À Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino por acreditar na minha capacidade de desenvolver essa pesquisa, pelo apoio e paciência durante o processo de orientação e construção dessa dissertação.

Às professoras que compõem a banca de avaliação, Prof.^a Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda, Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares e Prof.^a Dra. Flávia Monteiro de Barros Araújo, pela análise detalhada e valiosa colaboração para o meu trabalho.

Às minhas diretoras, Fátima Correa, Luciana Kuhm e Bianca Jucar, pela compreensão e ajuda na configuração de ajustar estudo e trabalho.

Aos meus colegas do grupo de estudos GRUPEFOR pelos estudos partilhados, apoio e amizade.

Aos Professores Dra. Flávia Monteiro e Dr. Waldeck Carneiro pelos ensinamentos, acolhimento e disponibilidade de me concederem as entrevistas.

Ao Prof. Diogo de Oliveira pela disponibilidade de tempo para a entrevista

Ao meu esposo, Leandro Corrêa, por estar sempre ao meu lado e aos meus filhos, Susana Yamaguchi e Tales Yamaguchi, pelo apoio e incentivo.

Ao meu amigo Diones Motta, que sempre acreditou em mim, partilhou ensinamentos e por sua amizade.

Odeio os indiferentes. Creio, como Frederico Hebbel, que ‘viver quer dizer tomar partido’. Não podem existir os que são apenas *homens*, estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão, assumir um lado. Indiferença é apatia, parasitismo, velhacaria, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

Antônio Gramsci

RESUMO

YAMAGUCHI, A. K. A. *Valorização da formação no plano de carreira da Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos gestores municipais*. 2024. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação de mestrado é vinculada à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). O trabalho investigou como os Planos de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCV) dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Niterói incorporaram os princípios da valorização do magistério. Investigamos os processos de elaboração e implementação dos PCCVs de 2001, 2006 e 2013, focalizando a participação dos gestores da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Municipal de Educação. O município apresenta um dos melhores Planos de Carreira do estado do RJ no que se refere à valorização da formação inicial e continuada. Buscamos compreender que concepções de formação e valorização do magistério esses gestores têm, analisando as concepções formativas em disputa no campo educacional, destacando a concepção formativa da ANFOPE e as defendidas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAES 2014 e 2024) e no Plano Nacional de Educação. Em um momento histórico, no qual a formação docente e a escola pública estão ameaçadas, buscamos compreender o movimento pendular e as disputas de políticas públicas para os profissionais de educação. O estudo adotou um enfoque qualitativo a partir de uma análise respaldada em concepção sócio-histórica e crítica da educação, com base em Paulo Freire e Gramsci, e na base comum nacional da ANFOPE, em uma perspectiva emancipatória da educação. A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ/CNPq, coordenado pela orientadora, contribuiu para a apropriação do referencial teórico. O estudo realizado analisou os avanços dos PCCVs de 2006 e 2013, que incorporou as proposições dos movimentos sociais ligados ao campo educacional, em especial dos sindicatos docentes e das entidades nacionais, demonstrando que a SME, nas gestões investigadas, teve manifesta preocupação com a formação dos seus profissionais e com a valorização da carreira, contemplando a formação do profissional com aumentos significativos a cada nível de formação. A atuação dos gestores progressistas foi determinante para a inserção nos PCCVs de uma concepção de valorização articulada à formação de professores, com destaque para a atuação do movimento docente, para a efetivação dos avanços conquistados. Entretanto, a hegemonia do pensamento neoliberal na esfera pública nos diferentes níveis de governo apontou para os embates e disputas de concepção, colocando freios a efetivação dos direitos conquistados.

Palavras-chave: plano de carreira; valorização docente; rede pública; rede municipal; formação de professor.

ABSTRACT

YAMAGUCHI, A. K. A. *Valorization of training in the career plan of the Municipal Education Network of Niterói-RJ: an investigation into the role of municipal managers*. 2024. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This master's thesis is affiliated with the Research Line "Teacher Education, History, Memory, and Educational Practices" of the Graduate Program in Education, Formative Processes and Social Inequalities at the Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). The study investigates how the Career, Positions, and Salaries Plans (CPSP) of education professionals of Niterói Municipal Education Network incorporated the principles of valuing teaching. We investigated the processes of drafting and implementing of the CPSPs of 2001, 2006 and 2013, focusing on the participation of the managers from the Secretariat of Education, Science, and Technology and the Municipal Education Foundation. The municipality is recognized for having one of the best Career Plans of Rio de Janeiro State's, as regard to the valorization of initial and ongoing training. We seek to understand what conceptions of teacher's training and valuation these managers have, analyzing the formative conceptions in dispute within the educational field, highlighting the formative conception of Anfope, and those defended in the National Conferences on Education (Conaes 2014 and 2024) and in the National Education Plan. In a historic moment where teacher training and public schools are under threat, we seek to understand the pendulum movement and the disputes over public policies for education professionals. The study adopts a qualitative approach based on an analysis supported by a socio-historical and critical conception of education, based on the works of Paulo Freire and Gramsci, as well as the national common base of Anfope, in an emancipatory perspective on education. The participation in the Study and Research Group on Educational Policies, Teacher Training, Democracy, and the Right to Education - GRUPEFOR/UERJ/CNPq, coordinated by the advisor of this dissertation, contributed to the appropriation of the theoretical framework. The study conducted examines the advancements of the CPSPs from 2006 and 2013, which incorporated the proposals from social movements related to the educational field, particularly from teacher's unions and national entities. It showed that the MES, during the investigated administrations, demonstrated a clear concern for the training of its professionals and for the appreciation of the career, gratifying the professional development with significant increases at each level of formation. The actions of progressive managers were crucial for the inclusion of a concept of professional appreciation linked to teacher training in the CPSPs, with an emphasis on the performance of the teaching movement to implement the advances achieved. Nevertheless, the hegemony of neoliberal thinking in the public sphere at different levels of government points to clashes and disputes over concepts, placing obstacles to the realization of the rights that have been conquered.

Keywords: career plan; teacher appreciation; public network; municipal network; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1973-1974)	33
Quadro 2 -	Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1975-1988)	34
Quadro 3 -	Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI (1975-1996)	36
Quadro 4 -	Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1988-1996)	37
Quadro 5 -	Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (2004-2012)	39
Quadro 6 -	Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs (2005-2012)	40
Quadro 7 -	Escolas Municipalizadas	42
Quadro 8 -	Unidades Escolares Municipais criadas de 2013 a 2020	43
Quadro 9 -	Unidades Escolares Municipais criadas de 2013 a 2020	45
Quadro 10 -	Matrículas da Rede Municipal de Niterói em 2023	47
Gráfico 1 -	Evolução quantitativa das Unidades Escolares (1959-2022)	47
Quadro 11 -	Quantitativo do grupo do magistério e sua formação em maio de 2023	48
Quadro 12 -	Dissertações da Base BDTD/IBICT	90
Quadro 13 -	Dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	91
Quadro 14 -	Artigos da base de pesquisa SciElo	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPE	Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APERJ	Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro
ASPI-UFF	Associação do Professores Inativos da Universidade Federal Fluminense
ASSOCIEPS	Associação dos Funcionários dos Cieps
BCN	Base Comum Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCF	Base Nacional Comum de Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Creche Comunitária
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Centro Estadual de Professores
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONARCFE	Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COVID	Corona Virus Disease
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNFICPM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
DEB	Diretoria de Educação Básica
DIDaPE	Diretoria de Indicadores, Dados e Programas Educacionais
DPU	Defensoria Pública da União
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENAMEB	Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica
ESED	Escola de Educação
FE	Faculdade de Educação
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FSDE	Subsecretaria de Educação/ Superintendência de Desenvolvimento e Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB	Gabinete
GRUPEFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICBEU	Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP/SEB - REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
LABHOI	Laboratório de História Oral e Imagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHN	Museu Histórico Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Ministério Público
MPF	Ministério Público Federal
NAEI	Núcleo de Atendimento a Educação Infantil
NEST	Núcleo do Setor de Estágio
NF	Nível Fundamental
NM	Nível Médio
NRF	Novo Regime Fiscal
NS	Nível Superior
NUGEPPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OS	Organizações Sociais
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica
PCCV	Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
QEDU	Navegador de Dados da Educação Básica
RJ	Rio de Janeiro
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Educação
SBPN	Sociedade Brasileira de Pesquisadores negros
SciElo	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEP	Sociedade Estadual dos Professores
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMECT	Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UFERJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil
UPRJ	União de Professores do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICA	26
1.1	Breve contextualização histórico-geográfica e social de Niterói	27
1.2	Institucionalização da Rede: dos primórdios à FME	32
1.3	Rede Pública Municipal de Educação de Niterói: cenário atual	42
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES	50
2.1	Valorização da formação de professores: contexto legal	50
2.2	Formação de professores: concepções em disputa	63
2.3	ANFOPE: articulando a formação e a valorização dos professores	80
3	VALORIZANDO O MAGISTÉRIO: PLANOS DE CARREIRA EM PROCESSO	88
3.1	Articulando valorização e planos de carreira: breve revisão de literatura	88
3.2	Planos de carreira, cargos e salários do magistério e a legislação	93
3.3	Os planos de cargos, carreira e vencimentos de Niterói: 2001 e 2006	98
3.4	O PCCV de 2013: consolidando avanços	104
4	OS GESTORES COMO INTELLECTUAIS ORGÂNICOS	117
4.1	Para além dos planos de carreira: desafios da gestão democrática	117
4.2	Emancipação e concepções formativas: dialogando com os entrevistados	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A - Prefeitos de Niterói (1904-2024)	157
	APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista – Professor Waldeck Carneiro (2023)	159
	APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista – Professora Flávia Monteiro Araújo (2023)	160
	APÊNDICE D - Roteiro da entrevista – Professor Diogo Oliveira (2024)	161
	ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido: Waldeck Carneiro da Silva	162

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido: Flávia Monteiro de Barros Araújo	163
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido: Diogo de Oliveira	164

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/ UERJ). Ela investigou o processo de elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) do magistério da Rede Municipal de Educação de Niterói - RJ, analisando as políticas de promoção e valorização da formação docente implementadas no município no período de 2006-2020. Focalizamos, neste estudo, a atuação dos gestores municipais de educação diretamente envolvidos nesse processo, discutindo o papel¹ desempenhado por eles, como intelectuais orgânicos, suas ações e concepções formativas. Objetivamos, ainda, analisar como os gestores municipais se comprometeram com a implementação de uma política de incentivo à elevação da escolaridade em nível de graduação e pós-graduação, entendida, aqui, como uma forma de valorização da formação dos professores.

Nosso foco sobre essa Rede de Educação se deve ao seu destaque entre as demais Redes do estado do Rio de Janeiro, a valorização da formação dos professores, mais especificamente, no Plano de Carreira construído e implementado no período entre 2006/2013. Esse diferencial dispensado à formação no Plano de Carreira sinaliza que a Fundação Municipal de Educação - FME², associa a formação à elevação da qualidade do ensino, e tal pressuposto norteia as discussões e os PCCVs. Nesse sentido, acreditamos na potencialidade que uma pesquisa de mestrado assume, assim, este trabalho pode servir como referência para ampliar a discussão acadêmica e política sobre a valorização dos profissionais da educação e sua relação com a formação dos professores e a qualidade do ensino.

Como a investigação é sobre a Rede em que atuo como professora, consideramos ser pertinente iniciar com um breve relato memorial da minha trajetória profissional e suas imbricações com o objeto da pesquisa. O interesse pela temática e pelo objeto da investigação decorreu da condição de professora concursada nessa Rede específica e das inquietações sobre

¹ Nas ciências sociais, o papel/função social determina a configuração social, essencialmente, como um conjunto de princípios, direitos, obrigações e expectativas, que influenciam a conduta humana dos indivíduos em relação ao grupo ou dentro de uma organização. Esses mesmos papéis sociais possuem valor e significados correspondentes conferidos pela sociedade (Martins, 2010, p. 43).

² Fundação Municipal de Educação (FME), criada pela Lei 924 de 25/01/1991, é a autarquia municipal responsável pela administração da rede educacional pública do município de Niterói, Rio de Janeiro. É vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Niterói. Sua sede é o histórico prédio do Paço Municipal de Niterói, situado no Jardim São João, centro da cidade.

a valorização da carreira do magistério, em um cenário de desmonte e retrocesso dos direitos trabalhistas em contexto de desfinanciamento na educação pública.

Um breve memorial

Sou Andréa King de Abreu Yamaguchi, professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede pública Municipal de Niterói, mãe de dois filhos já adultos e, somente na idade madura, decidi investir na minha vocação para o magistério, buscando uma formação em Pedagogia e a carreira docente. Minha primeira graduação foi em Administração no Centro Universitário Plínio Leite, concluída em 1998. Essa opção foi feita por influência paterna, porém o magistério sempre esteve presente em minha vida por meio da minha mãe, professora de escola pública durante trinta anos e grande incentivadora para que eu seguisse a sua profissão.

Assim, voltei a estudar e me formei pedagoga na Universidade Estácio de Sá, em 2010. Tentando recuperar o tempo perdido, realizei um curso de especialização em “Profissionais da Escola e Práticas Curriculares” na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2009, e em “Gestão Escolar” na Faculdade Venda Nova dos Imigrantes - FAVENI, em 2020.

Iniciei minha atuação no campo educacional como estagiária, no ano de 2005, na Rede privada – Centro Educacional de Niterói. Em agosto de 2006, fui contratada como professora efetiva e atuei até 2018 nessa mesma instituição. No ano de 2010, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Niterói para o cargo de professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ingressando no ano de 2012. Em 2019, fui convocada para assumir minha segunda matrícula no município, no mesmo cargo, por outro concurso realizado em 2016.

Como professora, a questão da formação inicial e continuada dos professores e a valorização do magistério sempre me chamou a atenção, desde quando ingressei como docente na Rede pública Municipal de Educação de Niterói. Portanto, procurei estudar e voltar meus esforços de professora pesquisadora a esse tema bastante caro para mim. Desde a graduação até a última pós-graduação, concluída recentemente, busquei associar diversos temas, principalmente relativos à prática docente, com a formação inicial e continuada.

Em 2018, ingressei em um grupo de estudos, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, coordenado pelo professor Jorge Nassim Vieira Najjar, chamado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE), que iniciava uma pesquisa sobre a carreira docente no Brasil. Nesse mesmo ano, também fui aluna especial do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação da UFF, na disciplina

de Educação Brasileira, ministrada pelo caríssimo professor Jorge Najjar, que nos deixou no ano de 2020, por mim, considerada uma grande perda para educação.

No início de 2021, tive a oportunidade de ser aceita no Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação (GRUPEFOR), coordenado pela professora Lucília Augusta Lino. As discussões no GRUPEFOR me impulsionaram ainda mais a prosseguir na minha carreira acadêmica, pleiteando uma vaga em algum programa de Pós-Graduação *stricto sensu* com linhas de pesquisas afins ao tema de formação de professores. Assim, concorri a uma vaga para o mestrado, no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisa de Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Meu objetivo com o mestrado é contribuir para a minha formação e atuação como professora e aprofundar o meu conhecimento sobre a formação de professores.

Neste estudo, destaco como questão de pesquisa a investigação sobre qual é o valor atribuído à formação de professores pelo município de Niterói e de que maneira isso se exterioriza de forma concreta no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) dos professores. A Rede considera que a formação/valorização dos profissionais da educação repercute na elevação da qualidade do Ensino Fundamental. O processo de luta pela elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do município é nosso objeto de estudo, cujo foco é a atuação dos secretários municipais de educação nesse processo, tendo como recorte temporal as duas últimas décadas (2001 a 2020).

A investigação: questões e objetivos

A formação de professores e a valorização da carreira do magistério são dois elementos intrinsecamente vinculados à melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica. A importância que a gestão municipal confere a esses dois aspectos, que se materializam em Planos de Carreira e nos salários, entre outras medidas, diz muito sobre as concepções de Estado e de Educação dos dirigentes municipais.

A formação – tanto inicial quanto continuada - associada à valorização de professores, é um tema que não se esgota e se reveste de atualidade. Entretanto, apesar de altamente relevante, a questão não recebe a atenção devida dos elaboradores dos orçamentos e das políticas educacionais, nas diferentes esferas administrativas. Nesse sentido, essa questão merece ganhar uma maior notoriedade nos municípios, em especial Niterói, que apresenta um

número crescente de professores ingressantes na carreira, bem como de alunos matriculados, segundo dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2023).

A luta pela elevação da formação de professores e pela valorização da carreira do magistério, associada à melhoria dos índices salariais e condições de trabalho e saúde, assim como pela elaboração de Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos, não é apenas uma preocupação dos sindicatos, mas objeto de investigação dos que se preocupam com a elevação da qualidade da Educação Básica. Além disso, a partir da promulgação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os cursos de licenciatura passaram a ser a formação mínima exigida para o ingresso na carreira do magistério, ampliando a demanda pela formação em nível superior. No entanto, cabe mencionar que algumas Redes com atuação na Educação Infantil ainda permitem ingresso de profissionais com a formação em nível médio (magistério), aproveitando a brecha que a LDB disponibiliza em seu art. 62³, mesmo que grande parte das Redes tenham estabelecido o Ensino Superior como titulação mínima.

Entre as entidades nacionais com atuação no campo educacional e intervenção nas políticas públicas, destaco a ANFOPE⁴ – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – como intelectual coletivo, a qual vem estudando a construção de políticas públicas que contemplem a formação e a valorização de professores de forma indissociável.

Ressalto, também, o interesse que esse tema tem suscitado na Universidade e a produção acadêmica acumulada. Dentre os autores que vem se debruçando sobre a formação de professores no nosso recorte temporal, destaco Helena de Freitas (2007, 2014, 2018, 2019), Iria Brzezinski (2008, 2018) e colaboradores (2020), Leda Scheibe (2019), professoras vinculadas à ANFOPE, cujos textos nortearam nosso estudo e sobre os quais me debruço ao longo deste trabalho. No momento, quero salientar algumas especificidades da cidade de Niterói no contexto das políticas públicas de educação.

Em Niterói, no período pós-LDB, alguns gestores municipais, sensíveis às reivindicações dos movimentos de educadores, aprimoraram Planos de Carreira e introduziram elementos que contemplavam o incentivo à formação continuada em nível de graduação e pós-

³ Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

⁴ A ANFOPE é uma entidade nacional, fundada no dia 27 de julho 1990, no V Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), em Belo Horizonte (MG). A entidade foi edificada no movimento pedagógico iniciado no fim dos anos 70, em meio à batalha pela reconquista da democracia do país, em um período de discussões e confrontos pelo ensino nacional (Lino, 2019, p. 18).

graduação, com progressiva elevação salarial. Essas gestões tiveram à frente secretários municipais de educação, alinhados com os movimentos docentes e recrutados dentre o quadro de docentes da UFF – a Universidade Federal situada no município. Parto, assim, do pressuposto que o papel desempenhado por esses agentes durante a sua gestão à frente da Secretaria de Educação manifesta posições políticas e concepções formativas coerentes com o esperado de um intelectual orgânico, segundo o conceito gramsciano. Neste estudo, a implementação de ações e medidas referentes à valorização da formação dos profissionais da educação do município se materializam no PCCV.

O contexto de valorização dos profissionais da educação, de instituição de Planos de Carreira e de elevação da formação dos professores é um objeto de estudo que articula concepções formativas, melhoria da qualidade do ensino e o papel político de intelectuais orgânicos nessa conquista (Gramsci, 2001).

Assim, as concepções formativas defendidas pela ANFOPE, o conceito de intelectual orgânico proposto por Gramsci e o pensamento de Paulo Freire são referências para a construção desta investigação, que busca entender como se deu a articulação entre a formação e a valorização dos professores nas políticas educacionais implementadas em Niterói, mais especificamente, no PCCV de 2006-2013. Nesse sentido, foram elaborados questões e objetivos.

Já que a formação de professores é atribuída a cada vez maior ‘centralidade’ nos desafios da Educação Básica, perguntamo-nos, inicialmente, qual seria a situação da formação de professores no município de Niterói, ou melhor, qual formação os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede pública de Niterói possuem.

A partir dessas inquietações iniciais, comecei este estudo, intrigada com uma questão que consideramos uma simplificação do problema da formação e, hoje, orienta a reconfiguração da formação de professores no país: os professores são malformados ou essa formação não dá conta das demandas formativas das crianças e adolescentes.

Partindo do pressuposto de que a promoção e valorização da formação dos profissionais da educação deve ser objeto de preocupação dos elaboradores das políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual e municipal, e dos gestores das Redes públicas, tendo em vista sua relação com a qualidade do ensino e a elevação dos níveis de desempenho dos estudantes, esta investigação apresenta os seguintes objetivos:

O **objetivo geral** da pesquisa pretendida:

- ✓ Analisar as políticas de promoção e valorização da formação implementadas pela Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ, durante a gestão dos Secretários municipais de

Educação investigados no período de 2006-2020, averiguando o processo de elaboração e implementação dessas políticas, em especial do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCV) vigente, discutindo o papel desempenhado por esses gestores, suas ações, concepções e atuações como intelectuais orgânicos.

Os objetivos específicos:

- ✓ Levantar dados referentes à formação inicial dos professores, traçando um panorama geral da formação da Rede Municipal de ensino de Niterói-RJ;
- ✓ Identificar as ações de promoção e valorização do magistério empreendidas no período, historicizando as políticas de formação e valorização da FME e sua materialização na Rede de Niterói no PCCS;
- ✓ Analisar as gestões dos secretários de Educação que estiveram à frente da FME, à época da criação e implementação do PCCS, no que se refere à formação e valorização do magistério, mediante os dados obtidos através das entrevistas.

Com os objetivos acima descritos, busquei construir um trabalho que, como já destacado, não esgota, mas favorece a discussão presente e futura sobre a formação inicial e continuada dos professores e os processos de valorização do magistério público. Assim, pretendi captar os tensionamentos das diferentes arenas políticas, em nível nacional, estadual e municipal, investigando a situação da formação de professores em um município fluminense que apresenta relevância em âmbito estadual – foi a capital do estado do RJ, e ainda possui uma imagem, disseminada na mídia, de desenvolvimento humano e qualidade de vida elevada em comparação com os municípios vizinhos.

Julgo ser urgente a efetivação de pesquisas em Redes municipais de ensino que propiciem a construção do conhecimento frente à formação de professores, que venham favorecer a discussão e construção de políticas de formação inicial e continuada de professores, alternativas a imposição curricular em curso e que, de forma indissociável, articulem-se com a valorização profissional da categoria, a melhoria das condições de trabalho e saúde dos professores e com a elevação salarial do magistério.

Assim, muito além de entendermos esses arranjos políticos, é importante ampliar nossa compreensão sobre os processos de luta pela valorização do magistério, em especial, a elaboração e materialização das políticas de promoção da formação inicial e continuada do professor dos anos iniciais da Educação Básica.

Sobre a abordagem metodológica e os dados

Esta investigação se define como uma pesquisa qualitativa, a mais indicada para o escopo do projeto, visto que, segundo Minayo (2000, p. 48),

As pesquisas qualitativas podem ser então compreendidas como "aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

Assim, em consonância com a pesquisa qualitativa, para o desenvolvimento desta dissertação, utilizei duas abordagens metodológicas para a coleta de dados: primeiramente, a pesquisa documental de legislação nacional e municipal e, em um segundo momento, a realização de entrevistas semiestruturadas com dois gestores e uma liderança atual do SEPE/Niterói.

A análise de documentos municipais permitiu elaborar o primeiro capítulo desta dissertação. Recorri a leitura de leis e documentos públicos, conseguidos em sites e/ou fornecidos pela própria FME⁵. Também, coube efetuar a análise documental da legislação nacional, para a compreensão da política educacional no período investigado.

Esses foram os documentos encontrados e analisados, visando apurar os acontecimentos e melhor analisar o período investigado:

- ✓ Manual da Escola do Nosso Tempo. Niterói: FME, 1999b.
- ✓ Registros das Conferências do Plano Municipal de Educação: rumo à Cidade Educadora, 2004b.
- ✓ Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói (Documento preliminar), Niterói, 2007b.
- ✓ Livros de registros das formações oferecidas pela FME a partir do ano de 2005 a 2020.
- ✓ Histórico atualizado 2012.
- ✓ Histórico atualizado 2023.
- ✓ Tabela de Consolidação do mapa de abril de 2023.
- ✓ Tabela das escolas divididas por região de Niterói.

Quanto à realização das entrevistas semiestruturadas, foram projetadas com dois gestores municipais, ex-secretários de educação do Município de Niterói, e uma liderança atual do SEPE/Niterói, que esteve presente à frente do sindicato desde 2012. O primeiro entrevistado

⁵ Mediante autorização com uma solicitação prévia por carta de apresentação do PPGEDU/UERJ e outros documentos entregues no Núcleo do Setor de Estágio - NEST da FME/Niterói.

participou ativamente da construção e implementação do Plano de Carreira, Cargos e Salários, tendo sido gestor em dois momentos (2005-2008 e 2013-2014). A primeira gestão desse secretário se deu no governo do Prefeito Godofredo Pinto. A segunda entrevistada foi Secretária Municipal de Educação nos últimos anos do período investigado (2014 a 2021).

Os dois gestores entrevistados têm carreiras acadêmica e política vinculadas à educação. Os dois Secretários, que são professores da Universidade Federal Fluminense - UFF⁶, tem em comum a docência superior no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação desta Universidade, ainda, possuem longa trajetória e produção no campo da formação, bem como tiveram ampla participação em entidades e fóruns de educação, tendo o primeiro exercido mandatos parlamentares, como vereador e deputado estadual. O terceiro entrevistado é professor da Rede estadual, que integrou a diretoria do SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, em dois períodos distintos: de 2012 a 2018 e a partir do segundo semestre de 2022 até os dias de hoje.

Para realizar as entrevistas, agendei com os três entrevistados data, hora e local mais convenientes para eles. O primeiro foi o professor Waldeck Carneiro, que nos recebeu em seu escritório⁷, no dia 25 de abril de 2023, às 10h. Posteriormente, a entrevista com a professora Flávia Monteiro foi no dia 06 de junho de 2023, às 19h, no formato on-line pelo aplicativo Zoom da Microsoft. E, para finalizar, a entrevista concedida pelo professor Diogo Oliveira, aconteceu no dia 22 de maio de 2024, às 17h30, na Câmara Municipal de Niterói, situada na Avenida Amaral Peixoto, no Centro da cidade de Niterói.

Nossa hipótese era que, com base na concepção de Gramsci (1978), os três entrevistados atuam como intelectuais orgânicos nos diferentes espaços: a Universidade e a Escola, a Secretaria Municipal e o Sindicato, Fóruns e entidades, com uma atuação em defesa da educação pública. Em relação aos dois gestores, buscou-se uma articulação entre as concepções formativas e suas opções de gestão, cujo papel na elaboração e implementação das políticas de formação do município consideramos pertinentes ao perfil de intelectual orgânico.

A abordagem metodológica utilizada conjuga a seleção e análise de documentos – relatórios e legislações municipais – com o relato dos sujeitos entrevistados, permitindo reconstruir a memória da educação municipal.

⁶ Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói. De acordo com Couto (2022), apesar de oficialmente ser fundada em 18 de dezembro de 1960, quando aprovada a Lei 3.848, que estabeleceu a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), nome atribuído anteriormente a Universidade Federal Fluminense (UFF) com sede em Niterói, o processo de sua criação remonta aos anos 50.

⁷ Localizado na Avenida Amaral Peixoto, principal rua do Centro de Niterói.

Como diz Cellard (2012), os documentos são onde ficam registrados, cronologicamente, toda evolução da sociedade de uma época, seu contexto sociopolítico, econômico e cultural. Há vários tipos de documentos, fotos, entrevistas, textos, gráficos, que registram os fatos.

Nesse sentido, a análise de documentos deve ser criteriosa. Deve-se saber onde foi adquirido aquele documento, quem o escreveu, quais as condições foram escritas, a sua representatividade, sua credibilidade, para que possa ser reproduzido o que realmente ocorreu. Recomenda-se tomar muitos cuidados para que a análise seja confiável e as explicações sejam válidas. A avaliação crítica se aplica em cinco dimensões da análise documental. É necessário fazer uma análise preliminar dos documentos, um exame crítico, pois estes não podem ser alterados, mesmo que sejam incompletos, pois são as únicas fontes que podem explicar os acontecimentos daquele período (Cellard, 2012).

O primeiro passo é a análise do contexto social global, no qual foi elaborado o documento, depois vem o seguinte, identificar quem o redigiu, para quem foi elaborado e em que época, se ele falava em nome próprio ou representava alguém ou uma classe trabalhadora, empresa ou governo. Saber quem escreveu auxilia na credibilidade do documento. É preciso saber ler nas entrelinhas, para que a análise não seja superficial (Cellard, 2012, p. 300). Não importa há quanto tempo o texto tenha sido escrito, é importante que essa análise seja feita.

O pesquisador necessita ter uma visão do contexto cultural, político, social e econômico, para que possa fazer uma análise pautada na realidade da época. É imprescindível que haja um distanciamento do pesquisador na análise dos documentos. É possível identificar as pessoas, grupos sociais, locais e fatos aos quais se faz alusão etc. (Cellard, 2012, p. 299).

Averiguar a autenticidade e a confiabilidade do texto, também, é uma das etapas que não pode ser pulada, para informar a origem, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. Cellard (2012) nos diz que é muito importante garantir a qualidade da informação transmitida, não se esquecendo de verificar de onde veio o documento.

Assim, como os procedimentos anteriores, o pesquisador deve avisar ao leitor a procedência do texto e as dificuldades enfrentadas para extrair os resultados. Se foi ético, foi prudente, obedeceu a todas as etapas e critérios da análise. Se confiou na sua intuição. Essa confiança se conquista com o tempo de pesquisa.

E, fechando toda a análise, deve-se prestar atenção e avaliar a importância e o sentido dos conceitos-chave nos textos, como eles se desenvolveram, pois isso poderá ser útil em uma futura comparação de documentos de uma mesma natureza.

Com o trabalho da análise preliminar feito, que consiste em selecionar e reunir os elementos, cabe ao pesquisador oferecer uma interpretação coerente do documento. O processo

de pesquisa não se detém a uma simples leitura de documentos, mas ao avanço das relações deles com seu contexto histórico.

A realização das entrevistas com os gestores municipais permitiu compreender melhor a análise dos documentos. Entrevistas com três pessoas, dentre as quais duas estiveram envolvidas no processo de construção e implementação do Plano de Carreira dos professores à época e outra à frente do sindicato da categoria da Rede.

Quanto às entrevistas, foram semiestruturadas, porque existiam perguntas que precisavam ser feitas, pois eram apoiadas em teorias, dados que não poderiam deixar de ser registrados, ainda, questionamentos básicos. Porém, no decorrer da entrevista, de acordo com as respostas obtidas, foram surgindo outras perguntas pertinentes ao tema. Para Triviños (1987, 152),

Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Assim, em um exercício de problematização e construção do conhecimento teórico, a partir do campo empírico e dos autores estudados, foi possível conhecer as políticas de promoção e valorização da formação implementadas pela Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ, buscando traçar um panorama geral da formação dos professores e possíveis efeitos na elevação da qualidade de ensino.

O desenho da dissertação

O trabalho se iniciou com a elaboração de um breve histórico sobre o surgimento da Rede escolar na cidade de Niterói, que remonta ao início do século XX, mais precisamente, 1914, quando surge a primeira escola na cidade, e como essa se desenvolveu até os dias de hoje, passando por sua institucionalização, de forma a localizar o leitor. A criação da Fundação Municipal de Niterói (FME), em 1991, inaugurou uma nova etapa da educação municipal. Em 2001, impactando a formação e a carreira dos professores, tivemos a aprovação do 1º Plano de Carreira, instituído pela Lei nº 1.837/01, que tem esse nome, mas foi elaborado com a intenção realizar um detalhamento maior sobre como pagar o suplemento do FUNDEF, em função da nova emenda constitucional. Destacamos essa ação, pois foi uma medida que, enfim, instituiu

parâmetros para organizar a carreira dos professores da Rede. Esse é o início do recorte temporal da nossa investigação.

Assim, esta dissertação está subdividida, além da Introdução e das Considerações finais, em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o histórico da Rede Municipal de ensino, com breve relato sobre as gestões do município e a evolução da Rede física escolar, até o momento atual. Tem destaque, nesse capítulo, o período investigado, a saber: a partir da elaboração do primeiro Plano de Carreira, em 2001 até 2020, um período de 20 anos, sendo que enfatizamos as gestões dos entrevistados.

Assim, elaboramos, no primeiro capítulo, um levantamento histórico das gestões municipais e da ampliação da rede escolar, a partir de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, e apresentamos os dados atuais da Rede de Educação de Niterói. Vimos, no histórico apresentado, que, a partir de 1989, houve uma preocupação com o fortalecimento das equipes pedagógicas através de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação.

Ao longo da pesquisa, ainda que esses não fossem novos objetivos específicos, ampliamos a compilação dos dados até os dias atuais, abarcando não só a ampliação da parte física da Rede, com a criação/reforma de unidades escolares, mas também elencamos as propostas de formação, planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas no âmbito da FME/SME.

O segundo capítulo trata das concepções de professores e das políticas educacionais, trazendo as discussões e disputas nesse campo, em âmbito nacional, enfatizando a concepção da ANFOPE, que articula, de forma indissociável, a formação inicial e continuada com valorização da carreira do magistério, bem como os avanços e retrocessos pós-LDB no campo da política educacional de formação.

O terceiro capítulo traz alguns conceitos e categorias de análise, à luz do pensamento freiriano, nosso referencial teórico centrado na educação como prática política, emancipatória, e na necessidade de conscientização do profissional da educação, em interface com o princípio da **base comum nacional** da ANFOPE – compromisso social e político do educador com a transformação da sociedade, à luz da concepção sócio-histórica e da leitura da realidade.

Por fim, o quarto e último capítulo, com as análises das entrevistas, os achados da investigação e a discussão sobre as conquistas alcançadas nos Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) dos professores da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói e, o mais importante, se essas conquistas se perpetuam até os dias de hoje.

1 CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICA

Compreendendo a importância de conhecer o objeto a ser investigado, inicio este trabalho de pesquisa com o levantamento histórico da constituição da Rede Municipal de Educação de Niterói, desde o início do século XX, visando a contextualização histórico-política da educação no município.

As informações fornecidas, aqui, encontram-se no documento Histórico da Rede Física Escolar 2012⁸ e no Histórico da Rede Física Escolar – Atualizado 2023⁹. Esses documentos trazem um levantamento sobre a evolução da Rede física escolar ao longo do século XX. O primeiro documento tem como marco inicial desse histórico o ano de 1914 e se estende até o final do ano de 2012, na gestão do Prefeito Jorge Roberto Silveira (Niterói, 2012). O segundo Histórico, versão atualizada, apresenta os dados da Rede a partir de 2013, na gestão do Prefeito Rodrigo Neves, até 2020, no final do seu segundo mandato (Niterói, 2023).

Ressaltamos que os decretos criadores das Unidades Escolares, nos quais se encontram registradas as referidas datas de criação e a identificação do Prefeito que as inaugurou, foram utilizados como fontes documentais de consulta.

É importante destacar que atribuímos a expansão da Rede pública escolar de Niterói ao processo de democratização da sociedade brasileira, com a Constituição Federal, e a gestão municipal e a atuação dos Secretários de Educação. Assim, a Prefeitura de Niterói, durante 32 anos, esteve a cargo de gestores alinhados ao campo progressista, filiados a dois partidos de centro-esquerda, o Partido Democrático Trabalhista – PDT, que geriu o município durante os anos de 1989-2002; 2009-2012 e 2013-2020, e o Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2002-2008. Nesse período, a ação de Secretários de Educação, preocupados com a valorização do magistério público, fez com que Niterói ostentasse elevados índices de qualidade de vida e de

⁸ Documento produzido pelos professores do setor de Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais – AEPE, da Subsecretaria de Educação/ Superintendência de Desenvolvimento e Ensino – FSDE (extinta em 2021): Anete Moraes (até 2008), Luiza Maranhão, Nelson Ricardo da Costa e Silva e Rita de Cássia Paes Alves Pereira (até 2008).

⁹ Documento produzido pela Diretoria de Indicadores, Dados e Programas Educacionais – DIDAPE, atualizado pelos professores: Nelson Ricardo da Costa e Silva (até 2021) e Regina Coeli Soares Pereira (a partir de fevereiro de 2013). A partir de janeiro de 2021, o trabalho de atualização esteve a cargo de Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos, André Luiz Abreu de Mattos, Luiz Gustavo dos Santos Chrispino, Osmarina Barros de Oliveira Linhares e Solange Tubino Schuindt.

educação, tornando-se o município com um dos melhores Planos de Carreira do magistério fluminense.

Antes de apresentarmos a Rede de Educação de Niterói, sua expansão e as gestões da Secretaria Municipal de Educação, cabe caracterizar a cidade de Niterói geograficamente, indicando sua extensão territorial e limites geográficos, dados demográficos e socioeconômicos, para melhor contextualizar o lócus da investigação.

1.1 Breve contextualização histórico-geográfica e social de Niterói

Niterói está localizada na região Metropolitana do Rio de Janeiro, distante cerca de 19 quilômetros da capital, a cidade do Rio de Janeiro. As duas cidades são ligadas pela Ponte Presidente Costa e Silva, mais conhecida como Ponte Rio-Niterói, com catorze quilômetros de extensão, e pelo serviço de Barcas e Catamarãs¹⁰. Niterói faz divisa por terra, ao norte, com a cidade de São Gonçalo e, ao leste, com a cidade de Maricá. É banhada pelo Oceano Atlântico ao sul e pela Baía de Guanabara a oeste.

Segundo o último censo, realizado em 2022, a cidade de Niterói tem 481.749 habitantes e possui 133.757 km² de área¹¹. O seu Produto Interno Bruto (PIB), apurado no ano de 2021, é de R\$128.333,01. Segundo o IBGE¹², até esse ano, Niterói era o 13º município mais rico do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro ocupava a segunda posição e Maricá a oitava. Segundo essa listagem, Duque de Caxias ocupava o 20º lugar e Campos de Goytacazes o 31º. Nenhum outro município fluminense foi listado entre os 50 mais prósperos do país.

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,837, sendo o sétimo município com o índice mais elevado do país e do estado do Rio de Janeiro – a capital Rio de Janeiro vinha na segunda posição com 0,799. No site do IBGE, não consta o IDHM atualizado de Niterói¹³.

¹⁰ Lanchas rápidas.

¹¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em: 08 abr. 2024.

¹² Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que ordenou os municípios brasileiros de acordo com o PIB - Produto Interno Bruto nominal, segundo os valores apurados em 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/e20dd3361ea8b74ed6274b5240d3c3cb.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024.

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/37/30255?tipo=ranking&ano=2010>. No site, em relação a 2021 ou anos anteriores, temos a seguinte mensagem: “Nenhum valor para exibir”.

Niterói é uma das cidades histórico-culturais mais relevantes do estado, sendo a terceira a receber mais turistas, ficando atrás da capital, Rio de Janeiro, e de Búzios¹⁴ somente. As praias da Região Oceânica são consideradas as melhores, garantindo o turismo dessa região, como Itacoatiara, Camboinhas, Piratininga e Itaipu, as mais famosas e visitadas. Dentre as praias banhadas pela Baía de Guanabara, temos a praia de Icaraí, que, assim como Copacabana, é a única a receber até 30 shows por ano. Também, possui duas lagoas: a de Itaipu, ligada ao mar através de um canal construído em 1979, e a de Piratininga, que se liga à outra pelo canal de Cambuatá, aberto, em 1946, pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento.

Além das praias, Niterói conta com áreas com restingas e mangue. A Mata Atlântica era a vegetação predominante na época do descobrimento, mas, hoje, é apenas encontrada em alguns locais, como o Parque da Serra da Tiririca. O Parque da Cidade é uma reserva biológica e florestal do município numa altitude de 270 m, ocupando uma área de 149.388,90 m², que possui um mirante de onde se pode ter uma visão panorâmica da Região Oceânica e Icaraí, da Baía de Guanabara, em toda a sua extensão e do mar aberto. Niterói possui um Horto Botânico, criado em 1906, onde funciona o Jardim Zoológico da cidade.

Niterói tem outros pontos de grande atração turística e apelo cultural, como o MAC, Museu de Arte Contemporânea, principal cartão postal da cidade, projetado por Oscar Niemeyer; a Fortaleza de Santa Cruz, um grande centro histórico e cultural; o Museu de Arqueologia de Itaipu, que abriga vestígios pré-históricos; o Teatro João Cetano; a Estação da Cantareira, um monumento arquitetônico muito belo, local de shows e grandes feiras livres; a Ilha de Boa Viagem, entre outros.

Na área educacional, além da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói conta com alguns Centros Universitários e instituições privadas locais, como Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Plínio Leite (UNIPLI), Maria Thereza (FAMATH), Salesiano (UNILASALLE), entre outros.

A taxa de escolarização de 06 a 14 anos, apurada em 2010¹⁵, foi de 97% e, em 2021, o IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede pública foi 5,6 e dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede pública foi de 4,7.

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://www.achetudoeregiao.com.br/rj/niteroi/localizacao.htm>. Acesso em: 08 maio 2024.

¹⁵ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>.

Ao investigar a origem da cidade de Niterói, acessamos informações que desmentem que ela seja a aldeia fundada por Araribóia¹⁶, em 1573. Entretanto, nada acrescenta a investigação efetuar esse recuo temporal e, portanto, centraremos nossa contextualização a partir da perda do status de capital do estado do Rio de Janeiro. Cabe, no entanto, registrar a construção de uma imagem de cidade próspera e aprazível, que permanece ao longo do século XX.

Como capital do estado, Niterói passou por uma reforma urbanística, conhecida como “Renascença Fluminense”, nos moldes da obra de Pereira Passos, no Distrito Federal, durante o governo Nilo Peçanha (1903-1906), com alargamento e calçamento de ruas, construção de prédios públicos, iluminação elétrica e “novas linhas de bondes elétricos modernizando as comunicações marítimas com a capital”, entre outras obras. (Ferreira, 1997, p. 90). Com o Estado Novo, a gestão do interventor Amaral Peixoto, “tratou de centralizar a política em Niterói, fazendo com que esta cidade exercesse de fato o papel de centro político do estado”, contribuindo para seu desenvolvimento, que não foi abalado com a transferência da capital federal para Brasília, a criação do estado da Guanabara, em 1960, e o golpe militar de 1964 (Ferreira, 1997, p. 93).

Contudo, ainda sob a égide do regime militar, um ano após a inauguração da Ponte Presidente Costa e Silva, popularizada como Ponte Rio-Niterói¹⁷, que efetivou a ligação rodoviária das duas capitais, ocorreu a fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, em um processo extremamente acelerado¹⁸, que afetou negativamente o desenvolvimento da cidade. Segundo Tinoco (2022, p. 147), a fusão, decretada em 12 de julho de 1974 e implantada a partir de 1º de março de 1975, foi um processo realizado “sem qualquer consulta ou participação dos senadores e governadores dos dois estados”, e nem da população, típico de um

¹⁶ O cacique Araribóia, chefe da tribo Temiminós, fundou a Aldeia de São Lourenço dos Índios, situada no Morro de São Lourenço, em 22 de novembro de 1573, data proclamada como da fundação de Niterói, que, após sua morte, foi abandonada. Um povoado longe da aldeia indígena se desenvolveu em São Domingos, sendo elevado à Vila Real da Praia Grande, em 1819, e, posteriormente, em 1835, à capital da Província, com o nome de Niterói (Apolinário, 2023).

¹⁷ A Ponte Rio-Niterói, inaugurada em março de 1974, cuja construção durou 6 anos, encurtou a distância entre as duas capitais, com uma travessia que pode ser realizada em cerca de 13 minutos. Anteriormente, a travessia rodoviária exigia um trajeto de mais de 100km, circundando toda a Baía de Guanabara, atravessando vários municípios. A outra opção, ainda bastante utilizada pela população, era a via marítima, acessível pela Estação das Barcas.

¹⁸ Em 03/06/1974, menos de 3 meses após a posse de Ernesto Geisel como Presidente da República, este encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar da fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, aprovado no dia 27/06/1974, e publicada, em 01/07/1974, como Lei Complementar Federal nº 20, que autorizava a criação do “novo estado do Rio de Janeiro”, sendo que em 10/09/1974, o Almirante Faria Lima era indicado para o cargo de governador (Tinoco, 2022, p. 147).

regime de exceção. Com a fusão, Niterói, até então a capital do estado do Rio de Janeiro, perdeu esse status para a cidade do Rio de Janeiro (antigo estado da Guanabara).

Segundo Jorge Roberto da Silveira (2008, p. 19), ex-prefeito de Niterói, “a palavra “fusão”, nem sempre consegue abarcar com precisão a riqueza dos eventos relacionados a “reunião” dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro antigo em uma nova entidade federativa”. A fusão foi um evento inédito, pois fundiu “pela primeira vez na história brasileira, dois estados autônomos politicamente; embora, geográfica e historicamente, ligados”, o que exigiu “enorme quantidade de leis e atos administrativos, de esforço humano e institucional” (Silveira, 2008, p. 19).

Em 1975, em consequência da fusão, iniciou-se um processo de esvaziamento econômico, político e cultural de Niterói, que, ao deixar de ser a sede do governo estadual, sofreu com a retirada de diversos órgãos e instituições, o que impactou negativamente o setor de comércio e serviços, a renda e o fluxo de pessoas, entre outros efeitos. A população logo percebeu que os impactos para a cidade iriam além do fechamento do Palácio do Ingá, sede do governo estadual, onde Governador despachava e morava, pois diversos órgãos e secretarias, que faziam parte do arcabouço estatal, foram transferidos para o outro lado da Baía, como a Assembleia Legislativa, o Tribunal de Justiça, o Tribunal de Contas, o Ministério Público e os comandos da Polícia Militar, dos Bombeiros, entre outros (Monteiro, 2023).

Com o deslocamento em massa do aparato governamental, diversas empresas e instituições também aderiram ao movimento, incluindo os principais jornais do Rio, que fecharam suas filiais em Niterói, assim como advogados e outros profissionais autônomos, que transferiram seus escritórios para ficarem próximos à nova sede do governo estadual, agora, a antiga Guanabara. As pessoas que viviam nos demais 63 municípios do antigo estado do Rio de Janeiro¹⁹, incluindo as gestões municipais, para acessar serviços burocráticos estatais, também passaram a se deslocar para a nova capital – o Rio de Janeiro. A Ponte Rio-Niterói facilitou o trajeto dos que eram obrigados a cruzar a Baía, como os residentes nos municípios de parte da Região Serrana, da Baixada Litorânea, Norte e Noroeste do RJ (Monteiro, 2023).

Ademais, com a transferência da capital, a quantidade considerável de prédios desocupados e a diminuição significativa do fluxo de pessoas provocaram o esvaziamento econômico e social do centro de Niterói, e o setor comercial sentiu o impacto da queda nas

¹⁹ Esse era o quantitativo na época da fusão. Esse número cresceu paulatinamente até atingir os atuais 92 municípios, processo intensificado a partir do movimento de emancipação, especialmente, nos anos 1990.

vendas. Especificamente, a rua da Conceição, a mais afetada, pois diversas lojas de vestuário e o polo gastronômico²⁰ perderam seu principal público (Monteiro, 2023).

Com o tempo, novas funções foram dadas aos antigos prédios públicos. Em 1977, o Museu Histórico do Estado do Rio de Janeiro foi estabelecido no Palácio do Ingá com o objetivo de preservar registros históricos do estado antes da fusão de 1975. Em 1983, a Secretaria Municipal de Educação passou a ocupar o antigo Paço Municipal, localizado na Rua Visconde de Uruguai, no Centro. Em seguida, em 1986, o Centro Administrativo de Niterói foi construído na Rua Barão de Sepetiba, tornando-se a nova sede da Prefeitura. O antigo Palácio Araribóia, que abrigava a Prefeitura anteriormente, passou a ser utilizado exclusivamente pela Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico, além da Secretaria de Esporte e Lazer (Monteiro, 2023).

Somente na década de 1990, Niterói começou a se recuperar da perda de seu status de capital, ganhando destaque nacional como uma das cidades com melhor qualidade de vida do país. A cidade, que parece se orgulhar de preservar a imagem nostálgica de “cidade sorriso”, ostenta um dos melhores índices educacionais do RJ e um cenário cultural invejável, com Museus, Centro Culturais²¹ e a presença da Universidade Federal Fluminense. Destaca-se uma crescente preocupação com a preservação ambiental²², a par das belezas naturais, como as praias oceânicas, as quais garantem que Niterói seja a terceira cidade do estado a receber mais turistas, ficando atrás da capital Rio de Janeiro e de Búzios apenas.

Hoje, quase cinco décadas após a fusão, Niterói vem recuperando seu crescimento econômico, ainda que persista certa dependência econômica da capital, com uma significativa parcela da população se deslocando, diariamente, para uma série de atividades na “Cidade Maravilhosa”, comprovado pelo fluxo diário intenso na Ponte Rio-Niterói e nas Barcas. O novo

²⁰ Diversos restaurantes e lanchonetes tradicionais, frequentados por membros da classe política, empresarial e da sociedade em geral, como o Restaurante Monteiro, a Leitaria Brasil, a famosa Sportiva, a Italiana e o Bar Municipal, ali localizados, fecharam as suas portas (Monteiro, 2023).

²¹ Em 1991, o Museu Histórico do Estado do Rio de Janeiro incorporou o Museu de Artes e Tradições Populares, com a denominação de Museu de História e Arte do Estado do Rio de Janeiro; em 1995, o Teatro municipal de Niterói, antigo Teatro Santa Teresa, foi reinaugurado após restauração; e, em 1996, foi inaugurado o Museu de Arte Contemporânea (MAC), obra de Oscar Niemeyer. Em 2001, o Solar do Jambeiro, no Ingá, transformou-se em centro cultural; e foi iniciado o projeto do Caminho Niemeyer, visando remodelar a orla de Niterói com construções modernas, sendo inaugurado, em 2004, o Terminal Hidroviário de Charitas e, em 2007, o Teatro Popular. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/História_de_Niterói/Fusão#cite_note-3 Acesso em: 20 ago. 2023.

²² Em 1991, foi criado o Parque Estadual da Serra da Tiririca, protegendo uma grande área de mata atlântica, e a praia do Sossego, tombada por ser um dos últimos refúgios da típica vegetação de restinga na cidade, sendo transformada, em 2002, por Lei municipal, em monumento natural. Em 1993, foi criada uma área de proteção ambiental no entorno da Lagoa de Itaipu, na região oceânica da cidade.

crescimento da cidade também traz problemas, como o aumento do número de favelas e construções irregulares em áreas de risco, com inúmeros desastres, como desabamentos de encostas, com elevada perda de vidas.

1.2 Institucionalização da Rede: dos primórdios à FME

Niterói está na história da educação brasileira com a criação da primeira escola normal do país, em 1835, que “apesar da sua breve existência de 16 anos (1835-1851)”, é considerada “um marco importante no processo de institucionalização e legitimação da escola Normal” (Martins, 2009, p. 178). Sabemos que, durante o período monárquico (1822-1889), não havia uma efetiva preocupação do Poder central com a educação elementar e, a partir do Ato Institucional de 1834, que implantou uma descentralização administrativa, “cada província tornou-se responsável pela organização dos seus sistemas de ensino primário e secundário”, em consequência, “criou-se uma grande diversidade no incremento da instrução elementar e secundária”, pois a maioria das províncias não dispunham de recursos financeiros e/ou interesse na “implantação da instrução primária e secundária” (Martins, 2009, p. 176-177).

Segundo o Histórico da Rede Física Escolar 2012, entre 1914 e 1918, temos os primeiros indícios de uma escola pública elementar na cidade de Niterói, no Morro do Atalaia. Somente no governo de Manuel Ribeiro de Almeida, entre 1927 e 1929, quando receberam validade nacional, os cursos secundários dos colégios Brazil, Salesiano e Bittencourt Silva foram equiparados aos cursos do Colégio Pedro II, e a Rede Física Escolar Municipal de Niterói voltou a apresentar registro. Porém, de 1929 a 1959, retornou a escassez de registros e informações, o que aponta para o desinteresse de preservar a história das instituições escolares no país e compromete a realização de maiores análises sobre o período.

No final da gestão do governo Wilson Pereira de Oliveira (31/01/1959 a 13/01/1961), tem-se notícias da concessão de bolsas de estudo para cumprir a obrigatoriedade de gratuidade no ensino primário (posteriormente, denominado de ensino de primeiro grau) e a construção de duas novas escolas²³: uma no Morro do Estado e a outra no Morro do Castro. É a partir dessa época, na década de 1960, foram criados os primeiros órgãos públicos para acompanhar e gerir

²³ Essa construção de escolas municipais teve continuidade nos governos de Dalmo Oberlander, Sílvio Picanço, Emílio Abunaman e José Pitombo.

a Educação Pública Municipal, são eles: o Grupo Coordenador de Educação e Cultura (1969)²⁴, a Divisão de Educação e Cultura (1964)²⁵ e o Departamento de Educação e Cultura (1969)²⁶. Em 1971, por meio da cessão, aluguel e adaptação de prédios públicos, foram criadas treze unidades escolares, mas sem a identificação exata de em qual período ocorreu a criação de cada uma delas.

A construção dos primeiros prédios públicos e a aquisição de terrenos destinados à Educação Municipal para a construção de novas unidades, para substituir aqueles alugados ou cedidos, deu-se no governo de Ivan Fernandes de Barros, a partir de 1972. Essa primeira expansão pode ser observada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1973-1974)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
05/02/73	Decreto 1961/73	EM Vera Lúcia Machado
25/06/73	Decreto 1997/73	EM Santos Dumont
29/03/74	Decreto 2054/74	EM Tiradentes
02/04/74	Decreto 2055/74	EM Leonel Franca
18/09/74	Decreto 2085/74	EM Helena Antipoff
23/10/74	Decreto 2097/74	EM Altivo Cesar
28/11/74	Decreto 2105/74	EM Levi Carneiro

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

Como vimos no histórico do Município, Niterói passou por significativas transformações ao perder a função de capital do estado do Rio de Janeiro, com a fusão, em 1975. O primeiro Prefeito da cidade após a fusão, Ronaldo Arthur da Cruz Fabrício (15/03/1975 a 30/01/1977), foi nomeado pelo Governador para um mandato de transição até as eleições municipais, que ocorreriam em calendário comum, em todo o país. No seu governo, foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura²⁷, tendo como seu primeiro Secretário de Educação o professor Hélder Barcellos, com notória presença na vida cultural e educacional de

²⁴ Criado pelo Decreto nº. 1.231, de 15 de fevereiro de 1960, do Grupo Coordenador de Educação e Cultura (Prefeito Wilson de Oliveira).

²⁵ Criado pelo Decreto nº. 2.452, de 22 de julho de 1964, da Divisão de Educação e Cultura (Prefeito Sílvio Picanço).

²⁶ Resultante da transformação da Divisão de Educação e Cultura em Departamento de Educação e Cultura, pelo Decreto nº. 1.739, de 02 abril 1969 (Prefeito Emílio Abunahman).

²⁷ Criada pelo Decreto nº. 2.194, de 17 de julho de 1975, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Prefeito Ronaldo Fabrício).

Niterói e São Gonçalo²⁸. Nessa gestão, houve ainda a ampliação da Rede física de Niterói, com mais sete unidades seguindo o padrão das anteriores, que substituíram algumas. Cabe destacar, ainda nessa gestão, a criação de duas unidades para atender a demanda da “Pré-Escola”: os J.I. Rosalina Araújo Costa e J.I. Antônio Vieira da Rocha.

O primeiro Prefeito eleito da cidade após a fusão foi Wellington Moreira Franco (31/01/1977 a 31/01/1983), em cujo governo foram inauguradas três novas unidades de Ensino de 1º Grau, hoje, denominado Ensino Fundamental. Foram Secretários de Educação nesse governo: Ataliba Vianna Crespo, Rivo Gianini, Prof. Álvaro Fernandes, Sr. Francisco Lomelino, Prof.^a Léa Leite e Prof. Roberto Santos. Chama a atenção que, em um período de apenas 6 anos, a pasta da educação teve 6 gestores.

No governo seguinte, de Waldenir de Bragança, entre 1983 e 1988, foram inauguradas outras duas unidades escolares de Ensino de 1º Grau. No Quadro 2, podemos ver a criação de 11 escolas municipais e 2 Jardins de Infância (JI), a partir da fusão, em 1975 até o final de 1988.

Quadro 2 - Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1975-1988)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
07/03/75	Decreto 2132/75	EM Honorina de Carvalho
12/09/75	Decreto 2263/75	EM Adelino Magalhães
13/11/75	Decreto 2354/75	EM Francisco Portugal Neves
07/01/77	Decreto 2790/77	EM <u>Rachide</u> da Glória Salim Saker
09/01/77	Decreto 2788/77	EM João <u>Brazil</u>
09/01/77	Decreto 2789/77	EM José de Anchieta
29/09/77	Decreto 2994/77	EM Maestro Heitor Villa-Lobos
25/04/78	Decreto 3064/78	EM Infante Dom Henrique
19/06/81	Resolução 1088/81	EM Ernani Moreira Franco
23/09/86	Lei 628/86	EM Eulália da Silveira Bragança
05/11/88	Decreto 5499/88	EM Alberto Francisco Torres

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

²⁸ Helter Jeronymo Barcellos (1936-2021) foi secretário de Educação de Niterói (1983-1988), no governo do ex-prefeito Waldenir Bragança, também, secretário de Educação de São Gonçalo (2001-2004), no governo do ex-prefeito Henry Charles. Foi presidente do Conselho Estadual de Educação durante o governo de Geremias de Mattos Fontes (1967-1971). Merece destaque sua atuação no ensino superior público, pois foi fundador e primeiro diretor da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e o primeiro diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi um dos proprietários do histórico Colégio São Gonçalo, fundador do Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos (ICBEU) de São Gonçalo; fundador e presidente do Instituto Gonçalense de Memória, Pesquisa e Promoções Culturais; foi fundador da Academia Gonçalense de Letras; foi presidente do Sindicato de Estabelecimentos do estado do Rio de Janeiro; organizou e foi presidente, por vinte e cinco anos, da Aliança Francesa de São Gonçalo; foi membro fundador da Academia Fluminense de Educação; presidiu o Rotary Club de São Gonçalo.

Cabe mencionar, observando o Quadro 2, que a maior ampliação da Rede escolar, no período, ocorreu nos dois primeiros anos após a fusão. Os dois governos seguintes, apesar de 12 anos de gestão, criaram apenas 5 novas escolas.

Em síntese, vimos que a evolução da Rede de ensino de Niterói passou, ao longo dos anos de 1960, 1970 e 1980, por um lento processo de institucionalização, com destaque para a desvinculação, em 1986, das Secretarias Municipais de Educação e de Cultura.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, que tornou a educação um direito de todos, marcou um período de intensa ampliação da escolarização no Brasil, na década de 1990, que alcançou um patamar próximo a universalização do Ensino Fundamental, na faixa etária obrigatória de 7 a 14 anos, no início da década seguinte. No entanto, apesar da crescente demanda, a educação dos sujeitos fora da faixa etária de obrigatoriedade escolar sofria com o descaso dos governos, atingindo as crianças com menos de 7 anos de idade e os jovens e adultos que não se beneficiaram da escolarização na infância.

Entretanto, ainda que fora da oferta obrigatória, a demanda pela “Pré-Escola” crescia e tornou-se objeto de preocupação, dada a crescente pressão popular. Em Niterói, as crianças abaixo de 7 anos eram assistidas em apenas duas unidades, criadas no primeiro governo após a fusão, também, em algumas “classes anexas” nas Unidades de Ensino de 1º Grau. O Secretário de Educação desse governo foi o Prof. Horácio Pacheco.

Segundo os elaboradores do histórico, a escolarização de adultos e jovens, a oferta do Supletivo, começava a se delinear para atender a necessidade de dar continuidade aos estudos dos alunos que cursavam o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Apenas com a LDB, esse formato foi superado, com a criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas sem o caráter anterior de suplência.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal e convocadas as primeiras eleições diretas para presidente, após um regime autoritário que durou 21 anos. Nesse mesmo ano, nas eleições municipais, foi eleito, como Prefeito, Jorge Roberto da Silveira²⁹. Nesse governo, ocorreu a criação da Fundação de Educação de Niterói, em 1991, que consideramos a culminância do longo processo de instituição da Rede Municipal de ensino.

Em seu primeiro governo, Jorge Roberto Silveira (1989–1993) continuou a assistir o que chamamos hoje de Educação Infantil, dando uma atenção mais direcionada a essa modalidade de ensino. Nessa época, o Prefeito transferiu três creches municipais da Secretaria de Bem-Estar Social para competência exclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Esse

²⁹ Político fluminense de família com tradição na política: seu pai foi governador do estado do Rio de Janeiro (1959-1961).

movimento teve como fundamento a mudança do conceito de atendimento à criança de 0 a 6 anos que, a partir desse momento, passou a ter um caráter mais pedagógico e menos assistencialista.

À época, priorizou-se a construção de creches municipais e, posteriormente, a assinatura de convênios com entidades da sociedade civil, que atendiam a mesma modalidade de ensino (por meio do Programa Criança na Creche³⁰).

Para ilustrar o crescimento da Educação Infantil no município, vemos no Quadro 3 as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) criadas em Niterói, entre 1975 e 1996.

Quadro 3 - Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI (1975-1996)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
12/11/75	Decreto 2353/75	UMEI Rosalina de Araújo Costa
07/01/77	Decreto 2787/77	UMEI Antônio Vieira da Rocha
07/11/88	Decreto 5498/88	Cria a Creche de Sta. Bárbara Marly Sarney
21/11/91	Decreto 6235/91	UMEI Marly Sarney (transf. da Sec.Munic. Bem Estar Soc)
21/11/91	Decreto 6235/91	UMEI Olga Benário Prestes (transf. da Sec.Munic. Bem Estar Soc)
21/11/91	Decreto 6235/91	UMEI Paulo César Pimentel (transf. da Sec.Munic. Bem Estar Soc)
03/04/95	Decreto 7143/95	UMEI Neuza Brizola
03/04/95	Decreto 7143/95	UMEI Gabriela Mistral
27/06/96	Lei 1518/96	UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio
27/06/96	Lei 1518/96	UMEI Renata Gonçalves Magaldi

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

Nesse período, durante o primeiro governo de Jorge Roberto Silveira, foi criada a Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, pelo Decreto nº. 6.172, de 20 de agosto de 1991, visando agilizar seus serviços, bem como garantir autonomia. A Secretária de Educação, que acumulava a função de Presidente da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, era a Prof.^a Lia Ciomar Macedo de Faria³¹.

Consolidando a tendência do governo anterior, João Sampaio, Prefeito entre 1993 e 1996, continuou a priorizar a Educação Infantil, construiu quatro creches municipais,

³⁰ O Programa Criança na Creche foi criado em Niterói, em 1994, com o objetivo de ampliar o atendimento à primeira infância, para crianças de 0 a 5 anos.

³¹ Professora da rede estadual, dirigente sindical e, posteriormente, Deputada estadual, ocupou a função de Secretária Municipal de Educação de Niterói de 1990 a 1998; posteriormente, ocupou, na Secretaria Estadual de Educação, os cargos de Subsecretária (jan./nov.1999) e Secretária de Estado de Educação (nov./1999 – jan./2001). Foi Diretora da Faculdade de Educação da UERJ (2008-2012).

municipalizou três unidades estaduais de Educação Infantil e assinou cinco convênios com creches comunitárias. A Presidente/Secretária da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói continuou sendo a Prof.^a Lia Faria.

Vemos no Quadro 4, a seguir, a continuidade do processo de criação de unidades escolares no período de 1988 a 1996.

Quadro 4 - Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (1988-1996)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
28/12/88	Decreto 5560/88	EM Horácio Pacheco (criação)
19/12/89	Decreto 5784/89	EM Cantagalo (denomina)
31/03/06	Decreto 9803/06	EM Prof. Horácio Pacheco (denomina)
17/09/90	Decreto 5982/90	EM Mestra Fininha
05/01/93	Port. FME/006/93	EM Nossa Senhora da Penha (transferência)
19/03/93	Decreto 6585/93	EM Governador Roberto Silveira
28/06/93	Decreto 6649/93	No Sítio do Ipê (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Sítio do Ipê (denomina)
28/06/93	Decreto 6649/93	No Morro do Estado (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Morro do Estado (denomina)
12/02/96	Decreto 7312/96	EM Ayrton Senna (denomina)
28/06/93	Decreto 6649/93	Em Várzea das Moças (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Várzea das Moças (denomina)
21/05/08	Decreto 10304/08	EM Heloneida Studart (mudança de nome)
28/06/93	Decreto 6649/93	Em Cafubá (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Maralegre (denomina)
28/06/93	Decreto 6649/93	Em Viçoso Jardim (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Viçoso Jardim (denomina)
		EM Sebastiana Gonçalves Pinho (mudança de nome)
28/06/93	Decreto 6649/93	EM Matapaca (cria)
28/02/94	Decreto 6845/94	EM Diógenes Ribeiro de Mendonça (denomina)
15/10/96	Decreto 7433/96	EM Djalma Coutinho de Oliveira (mudança de nome)

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

Em 1996, Jorge Roberto Silveira foi novamente eleito Prefeito de Niterói e, em seu segundo (1997 a 2000) e terceiro mandato³² (2001 a 2004), continuou priorizando o crescimento da Educação Infantil e assinou convênios com mais quatorze creches comunitárias inseridas no Programa Criança na Creche.

Durante o seu primeiro mandato, a Presidente/Secretária da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói à época continuou sendo a Prof.^a Lia Faria (2000-2002). Posteriormente, nesse intervalo de dois anos, a presidência passou a ser dividida entre ela e o

³² Mandato interrompido quando ele se desincompatibilizou, em 04/04/2002, para concorrer ao governo do estado do RJ, assumindo o cargo o vice-Prefeito, Professor Godofredo Pinto, que completou o seu mandato.

Secretário Eduardo Travassos. Posteriormente, teve vários sucessores, como o Secretário/Presidente Plínio Comte Leite Bittencourt³³, Secretário/Presidente Reynaldo Mattoso³⁴, Presidente Reynaldo Mattoso e Secretário Fernando de Oliveira Rodrigues³⁵, Presidente Artur Santa Rosa³⁶ e Secretário Raul de Oliveira Rodrigues.

Nos diversos governos, desde 1989, a preocupação não ficou só na expansão física da Rede Municipal de Educação. De acordo com os elaboradores do histórico, houve uma preocupação com a modernização da gestão administrativa, com a informatização da Sede da SME/FME e da Rede Municipal, além do fortalecimento das equipes pedagógicas, através de investimentos na Formação Continuada dos profissionais da educação.

Godofredo Saturnino da Silva Pinto foi Prefeito de Niterói por dois mandatos, sendo o primeiro de 2002 a 2004, quando deu continuidade ao mandato de Jorge Roberto Silveira, e o segundo, de 2005 até 2008, com sua reeleição no ano de 2004. Nessas duas gestões municipais, apesar de ainda apresentar-se crescente a demanda pela Educação Infantil, há um equilíbrio entre essa e o Ensino Fundamental, pois foram criadas ou municipalizadas mais oito unidades dessa última.

A Presidente da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói à época foi a Prof.^a Maria Inês Azevedo de Oliveira³⁷, sendo a Secretária de Educação a Prof.^a Maria Felisberta Baptista da Trindade³⁸, que, posteriormente, assumiu o cargo de Presidente, acumulando as

³³ Político e professor, atualmente, é o Presidente nacional do Cidadania (ex-PPS). Foi Vereador de Niterói (1992-2002), Secretário Municipal de Educação e Presidente da FME, Deputado estadual por quatro mandatos (2003-2019), ocupando o cargo de Presidente da Comissão de Educação da ALERJ. Foi vice-Prefeito de Niterói na gestão de Godofredo Pinto (2005-2008) e, por um ano, na segunda gestão de Rodrigo Neves (2017). Foi Secretário Estadual de Educação do RJ (set.2020-jun.2021).

³⁴ Reynaldo Mattoso Cavalcanti, pedagogo e advogado, foi Secretário de Educação de Niterói (1998-2002), acumulando por um tempo a presidência da FEN (1998-2002). Atualmente, é Diretor do Colégio Marília Mattoso.

³⁵ Vereador de Niterói, eleito em 2004, foi, por breve período, Secretário Municipal de Educação.

³⁶ Professor aposentado da UFF, foi possível obter muita pouca informação através de pesquisas na internet e na própria FME. Foi membro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e da Associação dos Professores Inativos da UFF.

³⁷ Foi professora nas redes municipal de Campos e estadual do Rio de Janeiro, quando começou a ter contato com a gestão educacional, sendo Diretora da Escola Estadual Nilo Peçanha, em Campos. Em 1989, transferiu-se para Niterói e, após aposentar-se da rede estadual, foi trabalhar na FME na equipe de Lia Faria, vindo a ser Secretária e Presidente da FME – por indicação de Comte Bittencourt – em períodos diversos. No último mandato, foi Secretária de Educação enquanto Cláudio Mendonça era o Presidente da FME.

³⁸ Professora emérita da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde foi coordenadora do Curso de Pedagogia e Diretora da Faculdade de Educação. Foi pioneira do Partido Comunista em Niterói e ativa militante das lutas sociais, entre as quais a defesa da nacionalização do petróleo; a criação das Ligas Femininas; a luta contra o regime ditatorial instalado no Brasil no período de 1964 a 1985, tendo sido presa diversas vezes. Teve intensa e grandiosa participação no Fórum de Mulheres, criado em 1986, e na instalação do Conselho dos Direitos da Mulher, além

duas funções.

No segundo governo de Godofredo Pinto (2005-2008), uma das maiores preocupações da gestão era não deixar de atender a demanda da Educação Infantil, também ter como acomodá-la, posteriormente, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Ao findar o ano de 2008, foram municipalizadas nove escolas estaduais, que tiveram suas atividades iniciadas no ano de 2009. O Presidente da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói à época era o Prof. Waldeck Carneiro da Silva³⁹ (2005 a abril 2008), acumulando o cargo de Secretário e, posteriormente, assumiu o Presidente Filinto Branco (abril a 31 dezembro 2008), sendo substituído pela Secretária Alina Tinoco (abril a 31 dezembro 2008).

No terceiro e último governo de Jorge Roberto da Silveira (01/01/2009 a 31/12/2012), foram criadas onze Unidades Escolares, que se dividiam para atender o público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e assinados convênios com creches comunitárias, sendo que três Unidades dessas de Educação Infantil já construídas só foram inauguradas em 2013.

Os presidentes da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói à época foram: José Bandeira de Mello Júnior (01/01/2009 a 01/08/09), Claudio Roberto Mendonça Schiphorst (02/10/09 a 09/02/2012) e Luiz Fernandes Braga (01/07/2012 a 31/12/2012), porém teve apenas uma Secretária, a Prof.^a Maria Inês Azevedo de Oliveira (2009/2012).

Quadro 5 - Decretos de criação Unidades Escolares Municipais (2004-2012)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
06/01/04	Decreto 9181/04	EM. Prof ^a . Maria Ângela Moreira Pinto
11/05/04	Decreto 9276/04	EM. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis
29/07/05	Decreto 9620/05	EM. Prof ^a . Lúcia Maria Silveira Rocha
20/12/05	Decreto 9727/05	EM. Prof ^a . Bolívia de L. Gaétho
06/01/04	Decreto 9180/04	EM. Paulo Freire
27/02/08	Decreto 10252/08	EM Prof. André Trouche
06/04/11	Decreto 10918/11	EM Maria de Lourdes Barbosa Santos
22/12/11	Decreto 11073/11	EM Elvira Lúcia Esteves de Vasconcelos
13/12/12	Decreto 11281/12	EM Professor Oswaldo Salles Lima (instala)

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

de destacada atuação no movimento em prol da permanência da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM/Niterói) e na luta pela educação pública. No período de 2003 a 2005, exerceu conjuntamente os cargos de Secretária Municipal de Educação e de Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Foi vice-Presidente da ASPI-UFF (Associação do Professores Inativos da Universidade Federal Fluminense).

³⁹ Foi Diretor da Faculdade de Educação da UFF, Presidente do FORUMDIR, entidade nacional, e Deputado estadual (2018-2022).

Comparando o Quadro 4 e o Quadro 5, podemos observar que, entre 1996 e 2003, nenhuma unidade escolar nova foi criada. Da mesma forma, entre 1996 e 2005, nenhuma UMEI foi criada. Após 2004, entretanto, como podemos verificar nos Quadros 5 e 6, houve uma expansão da Rede Municipal, muito provavelmente pelo incremento do Governo Federal à Educação Infantil e à expansão do acesso a escolarização básica.

No Quadro 6, vemos as UMEIs criadas a partir de 2005.

Quadro 6 - Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs (2005-2012)

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
21/12/05	Decreto 9730/05	UMEI Prof. Nilo Neves
23/08/06	Decreto 9918/06	Casa da Criança do Ingá (convênio Mitra) UMEI Profª. Denise Mendes Córdia (denomina)
23/08/06	Decreto 9917/06	UMEI Prof. Írio Molinari
31/01/07	Decreto 10.044/07	UMEI Vice-Prefeito Luiz Eduardo Travassos do Carmo
24/04/07	Decreto 10.092/07	UMEI Senador Vasconcelos Torres
09/02/08	Portaria FME 37/08	NAEI Vila da Ipiranga
09/02/08 02/06/08	Portaria FME 37/08 Decreto 10312/08	NAEI Santa Rosa UMEI Geraldo M. Bezerra de Menezes (mudança de nome)
09/06/08	Decreto 10317/08	UMEI Elenir Ramos Meireles
30/12/08	Decreto 10447/06	UMEI Professor Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes
06/04/11	Decreto 10918/11	UMEI Professora Lisaura Machado Ruas
22/12/11	Decreto 11073/11	UMEI Professora Margareth Flores UMEI Professora Hilka de Araújo Peçanha
13/12/12	Decreto 11281/12	UMEI Professora Maria José Barbosa Mansur (instala) UMEI Professora Áurea Trindade Pimentel de Menezes (instala)

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

Em uma perspectiva quantitativa geral⁴⁰, tem-se que o desenvolvimento da Rede pública de Educação Municipal de Niterói ocorreu dentre os anos de 1959 a 2012, sendo mais visível em determinadas gestões. Nesse período, foram criadas 124 Unidades Escolares, instaladas em prédios cedidos, alugados, próprios, improvisados, conveniados ou, até mesmo, construídos com a finalidade específica de atender à educação. Além desses, mais 3 unidades foram

⁴⁰ Retirado do documento Histórico da Rede Física Escolar, 2012.

instaladas e encontravam-se aptas a funcionarem no decorrer do ano de 2013. Desse total de unidades, ao menos 18 sofreram alterações ao longo das diferentes administrações municipais.

Nesse processo, cabe registrar o fenômeno das escolas municipalizadas, isto é, escolas estaduais encampadas pelo município, em processo capitaneado pelo Estado, que entregou as escolas que ofertavam o Ensino Fundamental para a gestão e responsabilidade das Redes municipais. Por efeito da LDB, após 1996, o Ensino Fundamental passou a ser atribuição dos municípios e a Rede estadual começou, paulatinamente, a transferir para o Município os alunos matriculados do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental, o que também ocorreu com várias unidades escolares.

A Constituição de 1988 estabelece, em seu art. 211 e no seu parágrafo 2º, que “Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996), cabendo à União e aos estados prestarem a articulação administrativa e financeira necessárias aos municípios, que são, por excelência, a base para a construção da democracia e do desenvolvimento da cidadania. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) estabeleceram o papel do município, como entidade federativa independente, na questão da elaboração e da administração da política educacional, com a instituição do seu próprio sistema de ensino.

Assim, o cenário da educação, a partir dos anos de 1990, foi sendo redesenhado, incrementando a participação das cidades em programas de colaboração e os acordos entre estados e municípios, com o objetivo de transportar estudantes, fornecer alimentação escolar, realizar obras em escolas. A municipalização da educação aproxima as decisões, tanto pedagógicas quanto de destinação de recursos, das verdadeiras necessidades locais e, segundo Hamze (s/d), a descentralização da Educação promove a gestão autônoma do ensino, com a colaboração de variados setores, como a escola, a saúde, a previdência social, a assistência social e os serviços essenciais.

Também, contribuiu para o processo de expansão da Rede Municipal o fato de diversas escolas comunitária ou privadas, geralmente de Educação Infantil, terem sido municipalizadas, isto é, encampadas pela Secretaria Municipal de Educação, como as Escolas Conveniadas/Privadas, segundo dados fornecidos pelo DIDaPE, em abril 2023: C.C. Alarico de Souza, C.C. Amigos do Jacaré, C.C. Anália Franco, C.C. Betânia, C.C. Cidade dos Menores, C.C. Clélia Rocha, C.C. Dom Orione, C.C. Esperança em Cristo, C.C. Eulina Félix, C.C. Geraldo Cavalcante, C.C. Instituto Dr. March, C.C. Irmã Catarina, C.C. Jurujuba, C.C. Kairós, C.C. Me. Mary Marceline, C.C. Medalha Milagrosa, C.C. Meimei, C.C. Minha Querência, C.C. N.S. Aparecida e C.C. São Vicente de Paulo.

O Quadro 7, a seguir, apresenta as escolas estaduais municipalizadas e UMEIs que tiveram sua municipalização (convênio) renovada.

Quadro 7 - Escolas Municipalizadas

DATA	CONVÊNIO DECIDIDO NO PROCESSO N.º	UNIDADE ESCOLAR
15/06/94 11/04/02 14/09/05	E-03/6674/94 E-03/2616/02 Decreto 9650/05	UMEI Casa da Criança Itaipu Renovação de municipalização UMEI Prof. Odete Rosa da Mota (denomina)
15/06/94 11/04/02 09/03/10	E-03/6674/94 E-03/2616/02 Decreto 10.687/10	UMEI Casa da Criança Santa Bárbara Renovação de municipalização UMEI Hermógenes Reis (denomina)
15/07/94 11/04/02	E03/6674/94 E-03/2616/02	UMEI J.I. Alberto de Oliveira Renovação de municipalização
15/07/94 11/04/02	E03/6674/94 E-03/2616/02	UMEI J.I. Portugal Pequeno Renovação de municipalização
11/04/02	E-03/2121/01 e E-03/2616/02	EM Prof. Paulo de Almeida Campos
27/04/06	E-03/09721/05 Decreto 9825/06	EM Antônio Azevedo Coutinho E.M. Dr. Antônio Coutinho de Azevedo (denomina)
2008/2009	Documentação Pendente	EE Alberto Brandão EE Júlia Cortines EE Demenciano Antônio de Moura EE Dom José Pereira Alves EE Jacinta Medela EE Noronha Santos EE Vila Costa Monteiro EE Felisberto de Carvalho JI Julieta Botelho
27/12/2016	Renovação Municipalização E-03/1.362/2012	CIEP 447 Antônia Silveira Miranda CIEP 445 Jacy Pacheco Anexo IEPIC (sala p/6º ano da EM Anísio Teixeira)

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2023)

1.3 Rede Pública Municipal de Educação de Niterói: cenário atual

Nos últimos anos, a Rede Municipal de Educação de Niterói continuou a sua expansão. Durante o primeiro e segundo governo de Rodrigo Neves (2013-2016, 2017-2020), foram construídas mais de duas dezenas de Unidades Escolares em Niterói. Foram 18 UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil, e 3 Unidades Escolares Municipais para o Ensino Fundamental, totalizando 21 unidades de ensino, criadas entre 2013 e 2020, municipalizadas

ou reformadas/ adequadas em 8 anos de mandato, como demonstra, detalhadamente, o Quadro 8.

Quadro 8 - Unidades Escolares Municipais criadas de 2013 a 2020

Governo		Escolas Criadas no período	Escolas Criadas, Municipalizadas, Conveniadas e Substituídas	Escolas e Convênios Extintos Substituições
Período	Prefeito			
01/01/2013 a 31/12/2016	<u>Prefeito:</u> Rodrigo Neves Barreto	20	<u>Criadas:</u> 1- UMEI Professora Maria José Barbosa Mansur 2- UMEI Professora Áurea Trindade Pimentel de Menezes 3- UMEI Professora Marilza da Conceição Rocha Medina 4- UMEI Vinícius de Moraes 5- UMEI Zilda Ams Neumann 6- NAEI Almir Garcia da Silva (UMEI) 7- NAEI Sebastião Luiz Tatagiba 8- UMEI Lizete Fernandes Maciel 9- UMEI Rosalda Paim 10- EM Antinéia Silveira Miranda 11- NAEI Angela Fernandes 12- EM Anísio Teixeira 13- UMEI Jacy Pacheco 14- EM Professor Dario de Souza Castello 15- UMEI Professora Nina Rita Torres 16- NAEI Maria Vitória Ayres Neves 17- UMEI Governador Eduardo Campos (criada em 12/05/2016) 18- UMEI Regina Leite Garcia (criada em 23/09/16) 19- UMEI Darcy Ribeiro (Instalada em 22-23/11/2018) 20- UMEI Vale Feliz (Instalada em 18/12/2019) 21- UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar (instalada 10/10/20)	*A E.M. Padre Leonel Franca mudou de endereço (2013). <u>Extinção de convênio:</u> CC Cristo Vive CC Ercílio Marques CC Lírios do Campo CC Recomeçar CC Joias de Cristo CC Prof. Lenilda Soares Cunha CC São Lourenço (2015) 6- Substituí a CC Maceió – Transformada em UMEI Almir Garcia (2014) 8-Substituí a CC Lizete Fernandes Maciel 9-Substituí a CC Rosalda Paim 11-Substituí a CC Cafubá 16 – Transformada em UMEI Maria Vitória Ayres Neves
				1- <u>Secretário</u> Prof. Waldeck Cameiro da Silva (01/01/2013 a 04/04/2014) 2- <u>Secretária</u> Profª. Flávia Monteiro de Barros Araújo (05/04/2014) 3- <u>Presidente</u> José Henrique Antunes (01/01/2013) 4- <u>Presidente</u> Bruno Ribeiro (24/03/2016)
01/01/2017 a 31/12/2020	<u>Prefeito:</u> Rodrigo Neves Barreto 1- <u>Secretária</u> Profª. Flávia Monteiro de Barros Araújo (até 05/01/2021) 2- <u>Presidente</u> Bruno Ribeiro (24/03/2016) 3- <u>Presidente</u> Fernando Cruz (01/04/2020 até 05/01/2021)			

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2023).

Como se evidencia nos dados apresentados no Quadro 8, na gestão de oito anos do Prefeito Rodrigo Neves (2013-2020), a Rede Municipal de ensino teve uma grande expansão direcionada às UMEIS. Muitas substituíram as Creches Comunitárias devido à extinção de seus convênios.

O Secretário de Educação em seu primeiro mandato, no período de 01/01/2013 a 04/04/2014, foi o Prof. Waldeck Carneiro da Silva, um dos sujeitos desta investigação. Dando continuidade à sua gestão, assumiu como Secretária a Prof.^a Flávia Monteiro de Barros Araújo (05/04/2014 a 31/12/2016), que acompanhou o governo de Rodrigo Neves em seu segundo mandato.

Em 2013, o Decreto 11.333, de 2 de janeiro, alterou as atribuições e a denominação da Secretaria Municipal de Educação (SME), que passou a chamar-se Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT), organização que persistiu até 2021, quando a Lei 3.575 a transformou novamente em SME.

A Prof.^a Flavia Monteiro, uma das entrevistadas nesta investigação, continuou como Secretária de Educação de 01/01/2017 a 31/12/2020, tendo como Presidentes da FME José Henrique Antunes (01/01/2013), Bruno Ribeiro (24/03/2016) e Fernando Cruz (01/04/2020 até 05/01/2021), na sua segunda gestão.

No Quadro 9, a seguir, temos os Decretos de criação das novas unidades.

Quadro 9 - Unidades Escolares Municipais criadas de 2013 a 2020

DATA DE CRIAÇÃO	DECRETO	UNIDADE ESCOLAR
08/02/13	Decreto 11.353/13	UMEI Marilza da Conceição Rocha (no endereço ocupado pela UMEI Professora Maria José I Mansur)
28/05/13	Decreto 11.402/13	UMEI Vinicius de Moraes (instala) UMEI Zilda Arns Neumann (instala)
09/08/13 02/04/14	Portaria FME 657/13 Decreto 11.611/14	NAEI Almir Garcia da Silva (antiga CC Cafubá) Transforma para UMEI
20/08/13	Portaria FME 688/13	NAEI Sebastião Luiz Tatagiba
22/08/13	Decreto 11.461/13	UMEI Lizete Fernandes Maciel (instala) ant Lizete Fernandes Maciel UMEI Rosalda Paim (antiga CC Rosalda Paim)
11/02/14	Portaria FME 88/14	NAEI Ângela Fernandes (antiga CC Cafubá)
18/07/14	Decreto 11.683/14	UMEI Jacy Pacheco (CIEP 445 Jacy Pacheco) Municipalização CIEP 445
06/11/14 09/01/14	Decreto 11.768/2014 Decreto 11.559/14	UMEI Professora Nina Rita Torres EM Antinéa Silveira Miranda
08/03/14	Decreto 11.585/14	EM Anísio Teixeira
06/11/14	Decreto 11.768/2014	EM Prof. Dario de Souza Castello
06/11/14	Decreto 11.768/2014	UMEI Profª Nina Rita Torres
05/02/2015	Portaria 147/15	UMEI Maria Vitória Ayres Neves
13/05/2016	Decreto 12.267/16	UMEI Governador Eduardo Campos
23/09/2016	Decreto 12.431/16	UMEI Regina Leite Garcia
22/11/2018	Decreto 13.105/18	UMEI Darcy Ribeiro
12/12/2019	Decreto 13.418/19	UMEI Vale Feliz
10/10/2020	Decreto 13.775/20	UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar

Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2023).

No ano de 2020, foi eleito como Prefeito Axel Graef, e a educação municipal de Niterói tomou outros rumos. Esse governo municipal atual (01/01/2021-atual), que foi, anteriormente, o vice-Prefeito de Rodrigo Neves, no seu primeiro mandato, não é objeto desta investigação, não cabendo, portanto, o registro ou análise de sua atuação. Entretanto, vale mencionar que a

gestão da educação municipal tem enfrentado um momento de crise, com trocas de Secretários e medidas polêmicas, a partir da pandemia, que afetou a educação escolar em todo o país.

O seu primeiro Secretário de Educação foi o Prof. Vinícius Wu (de 05/01/21 a 23/03/22), tendo como Presidente da FME Fernando Cruz (de 05/01/2021 a 21/09/2022) e Felipe Leal Bellot respondendo pela FME (de 21/09/2022 a 02/02/23). O segundo Secretário foi o Prof. Lincoln de Araújo Santos (de 29/03/22 a 02/02/2023). O terceiro e atual Secretário de Educação, Ubirajara Bento Marques, que assumiu, também, a função Presidente da FME, foi nomeado em 02/02/2023.

Até o final do ano de 2023, nenhuma escola foi criada na gestão do atual Prefeito Axel Grael. Entretanto, ressaltamos que, pelo Decreto 14.298/2022, a EM Infante Dom Henrique passou a se denominar EM Prof.^a Maria Felisberta Baptista da Trindade⁴¹, em merecida homenagem a ex-secretária de Educação, falecida em 2021. Esta professora teve um papel de destaque na educação niteroiense, tanto por sua militância sindical quanto por sua gestão da Faculdade de Educação da UFF, principalmente, por sua atuação à frente da Secretaria Municipal de Educação, e posteriormente, Presidente do Conselho Municipal de Educação dentre outras relevantes funções públicas. Por sua atuação destacada, sua gestão será resgatada, em capítulo posterior, ao tratarmos do PCCS.

De acordo com o QEDU⁴², a Rede Municipal de Educação de Niterói, no ano de 2023, tinha um total de 94 Unidades Escolares (UE), entre elas Umeis, Naes⁴³ e de Ensino Fundamental.

No Quadro 10, podemos ver o quantitativo de matrículas da Rede Municipal de Niterói no ano de 2023.

⁴¹ Fonte: Histórico da Rede Física Escolar, 2023.

⁴² Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/3303302-niteroi/censo-escolar>.

⁴³ Núcleo de Atendimento a Educação Infantil.

Quadro 10 - Matrículas da Rede Municipal de Niterói em 2023

Creche	2.450
Pré – escola	4.206
Anos iniciais	15.306
Anos finais	4.859
Ensino Médio	0
EJA	825
Educação Especial	1.734
Total de Alunos	29.380

Fonte: A autora, 2024.

Ao longo de diferenciadas gestões municipais, a Rede física escolar passou por várias alterações, chegando ao ano de 2023 com 94 escolas em funcionamento, porém ela conta com aporte de 20 Creches e Pré-escola, privadas/conveniadas, o que totaliza 114 Unidades Escolares.

Gráfico 1 – Evolução quantitativa das Unidade Escolares (1959-2022)



Fonte: Extraído do Histórico da Rede Física Escolar, 2023.

O Gráfico 1, acima, demonstra, de forma clara, essa evolução da Rede. A Rede evoluiu, paulatinamente, ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, quase triplicando seu quantitativo de escolas. Entretanto, um total de 29 escolas, em 1992, não condizia com uma cidade do porte

de Niterói, que, inclusive, havia sido a capital do estado. A partir dos anos 1990, esse crescimento se tornou mais significativo e, entre os anos de 1993 e 2002, a Rede duplicou, chegando a 64 unidades escolares. Parte desse crescimento da Rede Municipal foi devido ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, descrito anteriormente. Entre 2002 e 2008, a Rede cresceu mais de 80%, com 49 escolas criadas em apenas 8 anos, chegando a 103 escolas. Na década seguinte, o crescimento continuou, mas de forma mais lenta, com 11 novas escolas criadas entre 2009 e 2022, totalizando as atuais 114 unidades. Não perdendo de vista que, nesse total de 114 unidades, 20 são creches comunitárias conveniadas ou particulares.

Com esse panorama histórico da Rede Municipal de ensino, vimos a expansão da escolarização e a materialização do direito à educação no município de Niterói. As ameaças de retrocesso dos últimos anos deixam mais clara a percepção de que a valorização dos profissionais da educação somente germina em solo democrático.

De acordo com os dados coletados na Superintendência de Gestão de Pessoas, no ano de 2023, a Rede Municipal de Educação de Niterói, no grupo do magistério, contava com 3.851 profissionais. No Quadro 11, temos a descrição do quantitativo de profissionais do grupo do magistério com o nível de formação acadêmica separados pelos cargos.

Quadro 11 - Quantitativo do grupo do magistério e sua formação em maio de 2023

CARGO E FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO - MAIO 2023						
DESCRIÇÃO DO CARGO	FORMAÇÃO					
	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR	ESPECIALISTA	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
ORIENT. EDUCACIONAL	0	5	36	3	1	45
PEDAGOGO	0	21	55	24	13	113
PROFESSOR I	182	255	1.927	210	34	2.608
PROF. I APOIO ESPEC.	24	23	306	28	1	382
PROFESSOR II	0	108	268	193	67	636
SUPERV. EDUCACIONAL	0	5	41	15	6	67
TOTAL	206	417	2.633	473	122	3.851

Fonte: A autora, 2024.

Observando o Quadro 11, vemos que o quantitativo de Professor I e Professor I de Apoio Especializado, em maio de 2023, com apenas o nível médio, configura um total de 206, que se deve, em parte, a entrada deles em 2021, através do Concurso Público realizado em 2019, e ainda estão na vigência do estágio probatório de 3 anos, sem poderem ser enquadrados a real formação que têm. A quantidade de profissionais que possuem grau de especialista é maior do que as que possuem mestrado e doutorado, aproximadamente 68% dos profissionais com esse nível.

Apresentada a Rede e sua organização, cabe analisar que concepções de formação informam as políticas educacionais no período investigado, recorrendo aos estudos no campo da formação de professores e da política educacional.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

Após apresentarmos o contexto histórico e administrativo da Rede pública de ensino de Niterói, locus da nossa investigação, ressaltamos que o foco deste trabalho é a formação de professores, ou melhor, a valorização da formação de professores na Rede Municipal de Educação de Niterói, e como essa se materializou no processo de elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) do magistério municipal nas últimas duas décadas.

Como vimos na Introdução e no capítulo anterior, o foco da investigação sobre a Rede de ensino de Niterói recai na valorização que o PCCS, em especial em sua última versão de 2013, dispensa à formação, associando a formação à elevação da qualidade do ensino. Parte-se do pressuposto que essa associação, a par da luta dos educadores, organizados em torno do sindicato, na reivindicação de seus direitos à formação e valorização profissional, deve-se, também, à sensibilidade de gestores oriundos dos movimentos sociais, que comungam de concepções de formação progressistas.

O foco da análise dessa valorização da formação no PCCV incide sobre a carreira dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói, historicamente desvalorizados em termos salariais, cuja formação inicial mínima exigida, até poucos anos, era o Curso Normal, modalidade do Ensino Médio.

Iniciamos este capítulo com a discussão sobre as concepções de formação que orientam as políticas e a legislação, também, sobre a valorização dos professores, os avanços e retrocessos na legislação, ainda, no que se refere à luta pela elevação da formação dos professores das séries iniciais em nível superior.

2.1 Valorização da formação de professores: contexto legal

Partimos do pressuposto de que o histórico descaso com a formação de professores e, conseqüentemente, com a valorização da carreira do magistério apenas começou a ser enfrentado a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, nos anos 1980, e, no plano legal, com a Constituição Federal de 1988.

Assim, consideramos que o descaso com a formação de professores e a valorização da carreira do magistério tem sido uma constante, ao longo do século XX, e essa atitude política adentrou as primeiras décadas do século XXI, em diferentes governos nos âmbitos federal, estadual e municipal. As políticas de formação parecem ser sempre “a prioridade postergada”, como evidência Helena de Freitas (2007).

Esse descaso ou secundarização ainda persiste, atualizado em diversos formatos, entretanto, a discussão sobre a formação inicial de professores não é nova. A ausência de um Plano Nacional e de uma preocupação efetiva do Poder Central com a educação e a formação de professores havia sido apontada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Os pioneiros já estavam atentos para a necessidade de uma formação inicial adequada aos professores, inclusive em nível superior, sinalizando que a valorização da carreira também era fundamental para que a educação pudesse avançar no país.

Cabe destacar que a formação de professores no Brasil, marcada por um histórico atraso e pelo descaso do poder central, só se tornou efetivo objeto de preocupação legal a partir da chamada Revolução de 1930, um marco no processo de modernização da sociedade brasileira. A institucionalização das Universidades no país, em 1931⁴⁴, introduziu a dualidade da formação de professores: em nível superior, nos cursos de licenciatura, para formar os professores do nível secundário, e em nível médio, no Curso Normal, para formar os professores para o antigo Curso Primário, ou os anos iniciais do Ensino Fundamental, como a denominação atual. Antes da década de 1930, a formação de professores era feita exclusivamente no Curso Normal, em um modelo formativo, apenas consolidado após a República, nos anos 1920.

Saviani (2005) ressalta três fases que julga serem cruciais para compreendermos a evolução histórica da formação dos professores no Brasil. A primeira fase é aquela caracterizada pela modificação da Escola Normal de São Paulo, ocorrida em 1890, que serviu de referência para o país, e se estende até 1930. A segunda fase se inicia nos anos 1930, a partir de duas reformas educacionais que propõem mudanças na educação: i) na capital federal, em 1932, sob a liderança de Anísio Teixeira; ii) no estado de São Paulo, em 1933, comandada por Fernando de Azevedo. Estabeleceu-se, então, o padrão de Escola Normal que foi implementado por diversos estados brasileiros e incluído na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946. Além disso, também foi incluído pela legislação educacional nessa fase o padrão de formação de professores para trabalhar no Ensino Secundário, estabelecido a partir de 1939, com a implementação dos cursos de graduação e de licenciatura (3+1), incluindo o de Pedagogia. A

⁴⁴ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos.

terceira fase foi caracterizada pela reestruturação do sistema educacional, em 1971, com a mudança do modelo da Escola Normal, ao ser introduzida a habilitação do magistério (HEM), pela Lei 5.692. Essas três fases anteciparam um novo momento, que teve início com o término do regime militar (Saviani, 2005).

Não trataremos, aqui, do histórico da formação de professores, tanto na modalidade Normal quanto nos cursos de licenciatura, entre 1930 e 1980, nem dos persistentes processos de desvalorização da carreira do Magistério. Centramos nossa discussão na elaboração coletiva pelo movimento dos educadores, da concepção da **base comum nacional**, que orienta este trabalho. Tal constructo tem sua origem a partir da eclosão dos movimentos docentes inseridos no processo de lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, na virada dos anos 1970/1980, nos últimos anos da ditadura civil-militar (1964-1985).

Os debates que resultaram na criação de uma **Base Comum Nacional** começaram como uma oposição às reformas educacionais do regime militar: a Reforma Universitária, de 1968, e a Reforma do ensino de Primeiro e Segundo Grau, de 1971. Segundo Scheibe (2019, p. 8), no final dos anos 1970, um novo padrão de formação já estava em discussão entre os educadores. O Movimento Pró-Formação do Educador se organizou, em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas. Nesse momento de enfrentamentos contra o regime militar, em apoio à anistia ampla e irrestrita pela democratização do país, o movimento se insurgia contra as deliberações do Conselho Federal de Educação, que afetavam a formação dos docentes e o curso de Pedagogia, e procurava suplantiar as diretrizes governamentais que previam para os graduados em Pedagogia uma formação desmembrada, separada em áreas específicas e de caráter tecnocrático (Freitas *et al.*, 2019, p. 2).

A resistência à secundarização da relevância da formação e os históricos processos de desvalorização da carreira docente forjou o que ficou conhecido como movimento dos educadores, que a par da retomada do movimento sindical⁴⁵ dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, com a realização de grandes greves reivindicando melhores salários e a valorização da carreira do magistério, e despontava a discussão sobre a formação de professores.

No momento em que as diferentes forças sociais estavam engajadas na batalha pela democratização do país, o Movimento Pró-Formação do Educador se transformou, em 1983,

⁴⁵ Os professores das redes públicas começam, na segunda metade dos anos 1970, a se reorganizar em entidades representativas da categoria, que, posteriormente, se transformaram em sindicatos. Até a Constituição de 1988, a organização sindical era vetada aos funcionários públicos.

na Comissão Nacional de Reestruturação dos cursos de Formação do Educador - Conarcfe⁴⁶, que, ao longo dos anos 1980, teve um papel significativo na elaboração coletiva da concepção formativa, denominada como **base comum nacional**.

No bojo desse movimento que apontou a centralidade da questão da formação de professores, associando-a com a valorização do magistério, na virada da década de 1980/1990, cresceu a demanda pela criação de uma entidade, em âmbito nacional, que articulasse a militância com a pesquisa acadêmica sobre o campo da formação de professores – a ANFOPE.

Scheibe e Aguiar (1999) afirmam que nas discussões acerca da formação do professor, no Curso Normal, nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, na virada dos anos 1970/1980, buscava-se um elemento unificador de educadores e instituições de ensino. As autoras ressaltam que a expressão **base comum nacional**, foi pronunciada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, que aconteceu em novembro de 1983, em Belo Horizonte. Nesse encontro, como tese central da **base comum nacional**, foi firmado o princípio de que a docência se constituía na base da identidade profissional de todo educador (Conarcfe, 1983, p. 4). Nessa concepção, defende-se que os currículos dos cursos de formação de professores, superando propostas reducionistas como os currículos mínimos, possibilitem o acesso a um corpo comum de conhecimentos fundamentais, já que todos os cursos de licenciatura e de pedagogias deverão ter uma base comum, pois são todos professores.

Assim, a par das lutas políticas em defesa da formação de professores e da valorização da carreira do Magistério, a partir dos anos 1980, com a solidificação da pós-graduação no Brasil, a formação de professores vem se constituindo como campo da pesquisa, ocupando, cada vez mais, um lugar de destaque dada a sua relevância para a elevação da qualidade do ensino da escola básica.

Considerando a atual discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034, em fase de aprovação no Congresso Nacional, recorremos ao Documento Final da Geral da Conferência Nacional Extraordinária de Educação (CONAEE) 2024. Este documento, considerado pelo próprio MEC como a base para a elaboração do PNE 2024-2034, traz as sínteses das proposições coletivas das entidades nacionais e dos movimentos organizados, em defesa da educação pública. Interessa-nos, neste trabalho, apontar a relação entre a formação de professores e a valorização da carreira docente. Para tanto, analisamos

⁴⁶ Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe), derivada do Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1980. A Conarcfe organizou cinco encontros nacionais e mobilizou os educadores até a criação da ANFOPE como Associação Nacional, em 1990 (Lino, 2019).

como a legislação indica essa articulação. Retomamos, em outras sessões, de forma mais detalhada, o debate sobre a **base comum nacional**.

Após a Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira passou a pontuar a formação e valorização do professor como requisito para uma educação pública de qualidade. Em seu artigo 206, entre os seus princípios sobre educação, destaca-se o 5º princípio, que versa sobre a *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*⁴⁷ (Brasil, 1988). O Art. 206, originalmente, tinha 7 princípios, mas teve o acréscimo de mais dois, sendo que, pela EC 53/2006, há o destaque como Princípio VIII - *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal*⁴⁸; que originalmente estava inserido no Princípio V (Brasil, 1988).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996, confirma, no art. 3º, o princípio constitucional da “valorização do profissional da educação escolar”, e estabelece o compromisso dos sistemas de ensino com a valorização dos profissionais da educação, no artigo 67, “assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Cabe ainda destacar que, apesar da LDB estabelecer, no art. 62, que a “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, esse mantém a permissão de se admitir-se “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996a).

Sheibe (2019, p. 8) aponta que a Constituição promulgada em 1988 também impulsionou a elaboração e aprovação de uma nova legislação de diretrizes e bases da educação

⁴⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, cuja redação original (1988) se referia aos “profissionais do ensino”. O inciso V assegurava o “regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”, mas esta garantia foi suprimida pela EC 19/1998.

⁴⁸ Incluído pela EC 53/2006, que destaca como princípio o que, originalmente, constava do Princípio V.

(Brasil, 1996), em vigor até os dias de hoje. A LDB poderia, conforme argumenta Saviani (2005), constituir-se em um novo marco crucial com a valorização da formação de educadores de todos os níveis da Educação Básica, elevando-os ao Ensino Superior. Entretanto, incongruências e imperfeições recorrentes na legislação não garantiram que esses avanços se materializassem na elevação da formação do magistério da Educação Básica no Ensino Superior.

Outra legislação que reafirma a valorização da carreira é a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo art. 9º determina que os entes federados deverão, no prazo de seis meses, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, assegurando:

- I - a remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996b).

Esse artigo ainda propõe *investimentos na capacitação dos professores leigos*, assegurando *prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes*, sendo que, após este prazo de 5 anos, as redes de ensino não deveriam mais ter professores sem habilitação em seu quadro permanente (Brasil, 1996b).

Posteriormente, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica - FUNDEB⁴⁹. A Lei nº 11.494/2007 ampliou os recursos, abarcando toda a Educação Básica, estabelecendo que o montante do valor anual por aluno será o parâmetro para a remuneração dos profissionais da educação, incrementando o índice de destinação da verba, assim como o número de tributos incluídos. Para Brito (2018), a criação do FUNDEB (Brasil, 2006) configurou um avanço em relação ao FUNDEF e reafirmou mais uma vez a valorização dos profissionais da educação pela implementação de planos de carreira.

Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), estabelecendo no art. 6º que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009,

⁴⁹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 2009).

Como avalia o Documento Final da CONAEE 2024, a Lei nº 11.738/2008 foi, efetivamente, uma conquista importante ao estabelecer piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, incluindo aqueles com formação mínima em nível médio, e determinando uma carga horária máxima de trabalho de 40 horas semanais. Essa Lei estabelece que, no máximo, dois terços da jornada sejam destinados a atividades de interação com alunos e, no mínimo, um terço para atividades extraclasse, isto é, as “demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos(as) estudantes” (CONAEE, 2024, p. 163).

Entretanto, no que consta do Documento Final da Conaee 2024 (p. 163), em parcela considerável de municípios, a Lei do Piso não vem sendo cumprida, segundo dados do IBGE, os quais indicam que, em 2021, cerca de 40% dos estados e dos municípios não pagavam o piso salarial nacional aos professores. Assim, vemos que, apesar dos avanços no campo legislativo, com normativas de amplitude nacional, as quais estipulam e ordenam a elaboração de Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos em todos os sistemas públicos de ensino, sua implementação, nos termos da Lei, ainda deve ser objeto de luta.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), aponta ações indispensáveis para alcançar a melhoria da qualidade da educação. O PNE é composto por 10 diretrizes gerais, 20 metas e 244 estratégias, que, segundo Dourado (2017), demandam um processo de monitoramento e verificação pela comunidade civil e política para seu cumprimento. Das 20 metas, quatro trazem diretrizes e estratégias para a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica, a saber: as metas 15 e 16 abordam os processos de formação inicial e continuada; a meta 17 refere-se à remuneração; e a meta 18 dispõe sobre os planos de carreira e o piso salarial nacional profissional.

A Meta 15 trata, especificamente, de uma política nacional de formação inicial dos profissionais da educação, a qual assegure que todos os professores/as da Educação Básica “possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014). A Meta 15 estabelece, ainda, o prazo de 12 meses para a criação de diretrizes nacionais de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

A Meta 16 trata da formação continuada, destacando a pós-graduação, garantindo a “todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Nenhuma dessas duas metas foram alcançadas, na sua integralidade, nos prazos estipulados.

Já a Meta 17 trata especificamente da valorização dos/das profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, estabelecendo que seu rendimento médio seja equiparado ao dos/das demais profissionais com escolaridade equivalente, no prazo de seis anos, o que também não foi cumprido.

A Meta 18 determina um prazo de 2 (dois) anos para que todos os sistemas de ensino elaborem e implementem planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública, e que esses tenham como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal (Brasil, 2008). O PNE 2014-2024 chega ao final da sua vigência sem o cumprimento das metas estabelecidas.

Dourado (2017) sustenta que essas metas, em harmonia com a ideia de valorização dos educadores, aprovadas na CONAE 2010 e reafirmada na CONAE 2014, conectam formação inicial, carreira, remuneração e condições de trabalho, sendo que essa articulação indissociável foi contemplada na Resolução CNE/CP 02/2015, que instituiu as DCNs para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Cabe destacar que as DCNs aprovadas em 2019 e 2020 desconsideraram essa associação, constituindo um retrocesso, além de desrespeitar o estabelecido no PNE 2014-2024.

Seguindo a legislação, Niterói construiu o PCCS dos professores em 2006 e, posteriormente, a formulação de outro, em 2013, contemplando toda a legislação que versava sobre valorização e formação dos profissionais da educação.

Cabe, aqui, esclarecer o conceito de valorização da carreira que utilizamos neste trabalho, que está em consonância com o explicitado nos princípios da ANFOPE e nas Conferências Nacionais de Educação⁵⁰ (CONAEEs), que vem sendo, historicamente, construído e ampliado, como observamos nas atualizações dos PCCS investigados. O documento final da CONAEE 2024 define: “A concepção de valorização dos/das trabalhadores(as), profissionais da educação básica e superior, comporta a indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde” (CONAEE, 2024, p. 160).

⁵⁰ Especificamente, nós nos referimos à CONAE 2010 e CONAE 2014, às Conferências Nacionais Populares de Educação - CONAPE 2018 e CONAPE 2022 -, e, finalmente, a recente Conferência Nacional de Educação Extraordinária - CONAEE 2024.

Nesse mesmo documento, há a distinção de dois termos que constituem categorias distintas: os/as trabalhadores(as) da educação, um termo mais abrangente que “engloba aqueles(as) que atuam no campo da educação, ou seja, professores(as), técnicos(as) administrativos(as) e/ ou funcionários(as) de escola”; e profissionais da educação, um termo que define “todos(as) aqueles(as) que atuam no espaço educacional, sendo habilitado com formação específica, correspondente à exigência do cargo e/ ou função, seja professor(a), funcionário(a), técnico(a) administrativo(a)”, conforme art. 61 da Lei nº 9.394/1996 (CONAEE, 2024, p. 160).

Cabe, ainda, destacar que, em relação à Lei do Piso e outras normativas que impactam a elaboração dos Planos de Carreira, não abrange os/as demais trabalhadores/as da educação, como, por exemplo, os/as funcionários/as da escola, contemplando somente os(as) profissionais do magistério da Educação Básica. A CONAEE 2024, avaliou que “pouco, ou quase nada se avançou no atendimento das metas nos planos anteriores”, portanto, na agenda do PNE 2024/2034, persiste a “necessidade da definição de políticas de Estado que garantam a valorização dos(as) profissionais da educação”, e que também incluam os/as demais trabalhadores/as da escola (CONAEE, 2024, p. 160).

Pode-se constatar nos documentos finais das Conferências Nacionais de Educação, como a CONAE 2010, 2014, CONAPE 2018 e 2022, e, finalmente, a CONAEE 2024, o conceito de valorização dos profissionais de educação vem sendo ampliado. Desde as CONAE 2010 e CONAE 2014, a ideia de valorização dos trabalhadores/profissionais da Educação Básica e Superior (docentes, especialistas, colaboradores administrativos e de suporte) foi adotada “por comportar a articulação e a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração e condições de trabalho” (CONAPE, 2022, p. 50). Tendo em vista “o contexto das lutas dos/as trabalhadores/as da educação, a partir da CONAPE 2018, foi incorporada [...] a dimensão da saúde”, e o aumento da demanda⁵¹ para que os entes federados garantam “atendimento à saúde integral aos trabalhadores/as da educação” (CONAPE, 2022, p. 50).

Assim, nesse processo histórico para definir o que é a valorização dos(das) trabalhadores(as)/profissionais da educação, cabe considerar um conjunto de aspectos, de caráter objetivo e subjetivo. A dimensão objetiva da valorização contempla, como explicita o

⁵¹ A elevada taxa de profissionais sofrendo de enfermidades e patologias ocasionadas pelo excesso de trabalho, violências e assédios, demanda um maior comprometimento social dos órgãos públicos, para assegurar acesso pleno aos cuidados de saúde e a proteção contra quaisquer formas de abusos e intimidações. Ver Documento Final da CONAPE 2022 (p. 50).

documento final da CONAEE 2024 (p. 160): “regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; profissionalização; formação inicial e formação continuada; condições de trabalho”. Em relação às condições de trabalho, destacam-se:

[...] o equilíbrio entre número de alunos por ano/ série/ turma e professor; redução do número de alunos por turma; reconhecimento do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna; cumprimento legal de 1/3 da carga horária para planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino (CONAEE, 2024, p. 160).

A dimensão subjetiva da valorização compreende:

[o] reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional, o que implica em validar a autonomia e a autoria no fazer pedagógico da escola, garantindo os preceitos da Constituição Federal, de 1988, que assegura liberdade de cátedra aos(as) profissionais da educação, conforme as diretrizes da gestão democrática, da qualidade social, do acesso, da permanência das crianças, jovens, adultos e idosos nas instituições educativas (CONAEE, 2024, p. 160).

As condições de trabalho dos/das educadores(as)/profissionais da educação precisam “contemplar condições técnicas, pedagógicas, profissionais e de salubridade”, as quais devem englobar “a garantia de infraestrutura adequada”, assegurando “a acessibilidade” nas escolas e universidades, assim como saneamento básico, mobiliário, água potável, energia elétrica, iluminação e ventilação apropriadas (CONAEE, 2024, p. 163).

Assim, “considerando as singularidades dos níveis, etapas e modalidades da educação”, é necessário, ainda, assegurar:

[...] brinquedoteca, biblioteca, jogos pedagógicos, refeitório, laboratórios por área de conhecimento, acesso à internet a cabo e/ ou wifi de qualidade, recursos digitais e tecnológicos, estrutura tecnológica – softwares, hardwares e tecnologia assistiva –, quadra poliesportiva, demais espaços recreativos e pedagógicos, com acessibilidade e foco no pleno desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e idosos, como sujeitos de direito, capazes de refletir criticamente acerca da sua realidade (CONAEE, 2024, p. 163).

Apenas, atendidas essas condições, torna-se possível assegurar a qualidade de ensino almejada e, aos trabalhadores(as)/ profissionais da educação, a materialização da sua valorização profissional. Obviamente, para que isso seja universalizado, é “urgente que se tenha investimento, financiamento adequado e estável, para qualificar a infraestrutura das instituições educativas, como garantia do desenvolvimento omnilateral de todos(as)” (CONAEE, 2024, p.

163). De acordo com o documento final da CONAE 2024, pode-se definir qualidade da educação como:

[...] um processo teórico-prático, abrangente e de múltiplas dimensões, que contribui efetivamente para o fortalecimento das instituições públicas, para melhoria da formação de professores(as) e dos(as) profissionais da educação, e para a inclusão e a emancipação dos sujeitos sociais. Isso significa que a qualidade não se reduz apenas ao processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, dos(as) jovens, adultos(as) e da pessoa idosa. Ou seja, não se restringe aos aspectos intraescolares, isto é, aqueles aspectos do interior da escola, ou instituição educativa, ou da sala de aula (CONAEE, 2024, p. 145).

Além disso, os delegados da CONAEE (2024, p. 145) defendem uma qualidade socialmente referenciada, em uma perspectiva emancipatória, “que tem como fim a formação de sujeitos críticos, emancipados, fraternos, inclusivos, éticos, políticos”. Dessa forma, a educação tem como função social formar cidadãos, mas não para na perspectiva neoliberal, voltada para os interesses do mercado, e sim em uma perspectiva libertadora, que visa “à transformação social, à superação das desigualdades e ao respeito à diversidade, ao meio ambiente, aos direitos humanos e à manutenção da vida e do planeta” (CONAEE, 2024, p. 145).

Nesse sentido, a qualidade social da educação é entendida como “princípio constitucional e objetivo basilar, orientador de políticas de Estado e indutor da criação de mecanismos de avaliação e controle social”, para “alcançar o padrão de qualidade almejado, a melhoria da qualidade social da educação e a democratização das relações educacionais”, como explicitado no documento final da CONAEE (2024, p. 145). Assim, esse conceito de qualidade social da educação se vincula, intrinsecamente: “[...] à concepção de educação e de formação humana emancipatória, crítica e para a cidadania, considerando a educação em direitos humanos (EDH) e a educação ambiental, bem como o respeito e a valorização da diversidade, equidade e justiça social” (CONAEE, 2024, p. 145).

Os/as profissionais e os/as trabalhadores/as da educação, organizados em sindicatos, associações e reunidos em fóruns e conferências, vêm defendendo princípios e propostas construídas coletivamente, que apontam para a essencialidade da gestão democrática, já estabelecida na legislação, que permita à comunidade escolar a criação de diretrizes de ensino, a elaboração do projeto político-pedagógico e a intervenção nas deliberações escolares. Para além disso, é fundamental assegurar efetivas condições de trabalho, igualdade de remuneração e progressão na profissão para os profissionais do Ensino Básico e Superior, com a realização de concursos públicos em contraposição aos vínculos de trabalho precários (por meio de seleção simplificada, por horas trabalhadas ou mesmo a contratação de estagiários e voluntários). E

mais, é fundamental que seja assegurado aos profissionais da educação a formação continuada (em nível de extensão, especialização e pós-graduação), inclusive, em cursos de mestrado e doutorado, com licença remunerada e revisão/atualização dos Planos de Carreira, mantendo os percentuais de distinção entre os níveis e as categorias (CONAEE, 2024, p. 162). São muitas as demandas para que se possa efetivar a elevação da qualidade do ensino, sendo que a valorização do professor é um aspecto primordial nessa construção.

Dentro do conceito de valorização do profissional/trabalhador da educação, temos a preocupação com a saúde. As recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) estão intimamente ligadas à *garantia de condições de trabalho*, o que abrange “condições sanitárias, a manutenção de vínculos e de direitos trabalhistas, além de relações interpessoais saudáveis” (CONAEE, 2024, p.169). Desta forma, é imprescindível garantir políticas voltadas para a valorização dos/as trabalhadores/as e profissionais de educação que incluam o suporte à saúde e o bem-estar geral, assegurando recursos financeiros específicos para esse fim, e que implementem:

[...] ações de promoção e cuidado com a saúde dos(das) trabalhadores(as)/profissionais da educação, possibilitando o acompanhamento da saúde vocal e psíquica-emocional-mental, o cuidado com a exposição a agentes patogênicos e tóxicos, [...], e a promoção de relações interpessoais respeitadas (CONAEE, 2024, p. 169).

No campo das relações de trabalho, cabe considerar os vínculos e circunstâncias empregatícias, ou seja, os tipos de admissão, de salário, de progressão profissional e de segurança no trabalho, elementos que impactam diretamente nas circunstâncias de vida, emprego e saúde dos trabalhadores/profissionais de educação. Como denuncia o documento final da CONAEE 2024, no parágrafo 949, os contratos precários impedem a valorização desses/as profissionais, impondo salários menores e jornada de trabalho superior, suprimindo direitos trabalhistas, além de prejudicar a construção de vínculos e o trabalho coletivo, comprometendo a qualidade do processo de ensino.

Nesse contexto, é essencial observar a composição da relação numérica de crianças, jovens, adultos e idosos por turma e por professor, de acordo com o exposto pelo Parecer CNE/CEB nº 9/2009 (CONAEE, 2024, p. 163). Salienta-se, ainda, a relevância da Lei do Piso Salarial Nacional e do montante aluno/ano do FUNDEB (e sua ligação jurídica) como meio de garantir recursos financeiros para promover uma maior valorização do magistério.

A valorização profissional, um dos princípios do PNE, e foco das suas Metas 17 e 18 envolvem a implementação de Planos de Carreira, com critérios de avanço gradual, que

aumentem o salário ao longo do tempo e com base na qualificação obtida, motivando o profissional a se manter na profissão, garantindo um salário justo e em conformidade com o piso salarial nacional profissional, além de condições de saúde e trabalho adequadas e o acesso através de concurso público. A formação inicial, em nível universitário, e a formação continuada, também em nível de pós-graduação, dos trabalhadores/profissionais da educação são aspectos cruciais em sua valorização, incorporadas nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, cabendo ao Estado garantir a disponibilidade da formação excelente nas instituições de Ensino Superior públicas. Assim, importa “que se tenha previsto nos planos de carreira, o pagamento de salários relativos à maior habilitação na carreira, garantindo-se isonomia salarial relativa à mesma titulação nas demais carreiras do serviço público” (CONAEE, 2024, p. 163).

Entretanto, ao constatarmos que os PNEs 2001-2011 e 2014-2024 não alcançaram, no prazo estipulado, o cumprimento de suas metas e estratégias, não apenas no que se estabeleceu para a formação e valorização da educação, vemos que muito há que se construir e reconstruir. Assim, o próximo PNE 2024-2034 terá que contemplar as metas ainda não alcançadas e avançar. Por isso, demos destaque ao texto do documento final da CONAEE 2024, que é a base para a construção do novo Plano Nacional de Educação. O panorama atual é complexo, reflexo dos desmontes e retrocessos dos últimos anos, mas também das resistências e das lutas que asseguraram conquistas. Nesse sentido,

[...] é preciso considerar, também, as transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, tanto na esfera do trabalho quanto no âmbito das políticas educacionais, que contribuem para o diagnóstico da educação nacional, o qual aponta para o agravamento de processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização de tais profissionais (CONAEE, 2024, p. 160).

Em síntese, podemos afirmar que “o Brasil possui uma dívida com os(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação, em especial no tocante à sua valorização”, e esta se refere, hoje, não mais à falta de uma legislação pertinente, como no passado, mas, à materialização dessa legislação, com a implementação, em todos os entes federados, de “uma política de Estado”, permanente e não apenas de Governos, que ora promovem avanços, ora retrocessos. Assim, anseia-se que

[...] a política nacional de valorização dos(das) profissionais da educação articule, de maneira orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos(as) os(as) que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho, carreira e saúde (CONAEE, 2024, p. 160).

A materialização dessa política em Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos que promovam a valorização dos profissionais da educação e seu desenvolvimento profissional é o que assegura a elevação da qualidade de ensino, e não propostas curriculares reducionistas e padronizadoras, como as atualmente impostas, via BNCC e Novo Ensino Médio.

2.2 Formação de professores: concepções em disputa

O tema formação de professores persiste como atual e necessário para ser discutido, pois é um desafio constante, já que a sociedade se encontra em contínua reformulação em diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos, que demandam respostas do campo educacional. De igual modo, as concepções e demandas de formação de professores refletem as expectativas e desafios educacionais do tempo e local em que estão inseridos, considerando, portanto, o contexto social e político. As políticas educacionais, especificamente referentes à formação de professores, da mesma forma, refletem em suas configurações e normativas as influências e determinações da conjuntura social-política-econômica (Oliveira, 2019).

Hoje, a par das discussões para a elaboração do novo PNE, mais uma vez, o campo da formação de professores enfrenta uma acirrada disputa de concepções, sendo que a chamada “crise das políticas de formação”, como Mocarzel, Machado, Vicente (2021, p. 75) explicitam, “adquire uma nova configuração, com a adequação a padronização curricular imposta”. Assim, para Mocarzel, Machado, Vicente (2021, p. 75): “persiste nos dias de hoje, o movimento que Cunha (1991), sabiamente, definiu como “zigue-zague educacional”: nossas políticas são desconstruídas em nome de interesses alheios ao bem público, antes mesmo de adentrarem o contexto da prática” (Ball; Bowe, 1992).

Segundo os autores, a formação dos profissionais de educação ainda é um campo lutas no cenário nacional, com avanços e retrocessos, melhorias e atrasos, sendo ponto de contestações entre o público e o privado, entre as associações científicas e os governos, entre organismos internacionais e sindicatos (Mocarzel, Machado, Vicente, 2021).

Masson e Mocarzel (2019) assinalam que muitos aspectos colaboram para a nutrição do pensamento de que a formação de profissionais é uma preocupação menor.

Entre esses aspectos, podemos salientar: o lugar secundário que tradicionalmente ocupou a formação de professores na universidade brasileira, em que se dedicar àquela, mesmo como objeto de pesquisa, não proporciona maior prestígio acadêmico;

as formas diversas de minimização da autonomia do professor como agente ativo dos processos educacionais; a naturalização do processo de pauperização do magistério da educação básica; e, *last but not least*, a herança do “espírito tecnicista”, que, apesar de todas as críticas feitas ao tecnicismo pedagógico, não impediu que esse tenha se transmutado em novas formas que proporcionariam inéditos – e melhores – desempenhos escolares, referendando acriticamente o uso das avaliações externas como balizador das políticas educacionais e do trabalho docente (Masson; Mocarzel, 2019, p. 66-67).

Sabemos que, nos anos 1990, a questão da formação passou a ocupar a centralidade no campo, com a intensificação das discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, configurando um campo de disputas de projetos e concepções. Entretanto, na década de 1990, arrefeceu o entusiasmo que se seguiu à promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que havia assegurado, ampliando, o direito à educação sem quaisquer formas de discriminação, e inaugurou a retomada da democracia no país, apontando uma perspectiva de cidadania inclusiva, não efetivada.

Contudo, os resultados eleitorais (1989, 1994 e 1998), que levam a uma sequência de governos neoliberais, que “priorizaram as questões econômicas em detrimento das sociais, instituindo processos de redução do Estado”, produziram impactos na educação (Lino, 2019, p. 24). Nesse novo cenário, prossegue a autora, “os direitos sociais, assegurados pela Constituição Federal, não atingiram as camadas mais empobrecidas da população, que continuavam às margens da cidadania” (*ibidem*).

Com a crise do sistema capitalista e a, conseqüente, necessidade de reestruturação produtiva, alinhada aos interesses do capital, vimos, na década de 1990, em todo o mundo, propostas de reformas educacionais ancoradas no ideário neoliberal. No Brasil, essas propostas reformistas, que Freitas (2018) denomina de Reforma Empresarial da Educação, se seguiram com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 – LDBEN.

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020), o conceito de políticas públicas refere-se a diversos setores de atuação governamental, e tem sido associado a atuação do Estado e suas leis, regulamentos e paradigmas legais, mas comporta também, a influência de setores da sociedade civil. As políticas educacionais se enquadram no contexto das políticas públicas de cunho social, asseguradas na Constituição Federal (Brasil, 1988). Os autores destacam “a importância de conhecer o contexto social, político e econômico do qual emanam tais políticas, tanto para analisá-las, como transformá-la” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 2). Apesar de considerar que “nas sociedades capitalistas, o Estado esteja submetido aos interesses do capital”, as autoras destacam que “as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produtos de tensões, lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a

sociedade capitalista” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 2). Nesse sentido, para os autores, as políticas públicas “devem ser analisadas como resultado de embates entre projetos de educação, oriundos de diferentes concepções de mundo, homem e sociedade” (*ibidem*).

A hegemonia do ideário neoliberal e dos interesses do capital, nos anos 1990, instituiu uma política educacional que infligiu, segundo Lino (2019, p. 19), duas “derrotas históricas das propostas da sociedade brasileira”, com a aprovação da LDB, em 1996, e, posteriormente, em 2001, do Plano Nacional de Educação 2001-2010. Durante o processo de elaboração da LDB, dois projetos distintos disputavam a hegemonia no congresso nacional – um elaborado pelas entidades e movimentos sociais articulados pelo Fórum Nacional em defesa da escola Pública - FNDEP⁵² e outro que representava a proposta do MEC. Devido a manobras parlamentares e a desiguais correlações de forças na Câmara e Senado Federal, a proposta de LDB aprovada contemplou os interesses do empresariado, alinhada ao ideário neoliberal e aos princípios ditados pela ordem imposta pelo capital, que o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) representava. A aprovação da nova LDB, com muitos ranços e alguns avanços, como analisou Pedro Demo (2013), organizou a educação no Brasil, em parâmetros que institucionalizaram as influências do mercado na Educação.

Conforme Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 7) analisam, o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementou políticas educacionais que acirraram a dualidade estrutural da educação, estabelecendo parcerias entre o setor público e privado em todos os níveis de ensino e a adoção de métodos gerenciais de gestão educacional, alinhados às concepções neoliberais, que “predominaram tanto no conteúdo ensinado como nos métodos de sua produção, socialização e gestão”.

Nessa direção, Brzezinski (2018) concorda que as diversas visões de grupo social, educação, escola, formação e valorização dos profissionais da educação, que embasam as diretrizes e os regulamentos legais para a formação de professores, originam interpretações opostas e embates político-ideológicos, que podem ser agrupados em dois grandes projetos: um assumido pelo mundo oficial ou mundo do sistema, que Gramsci (1978) denominaria de

⁵² O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi criado em 1º de fevereiro de 1987, na mesma semana de instalação da Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte da Constituinte, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, para assegurar que o capítulo sobre a Educação contemplasse as demandas de democratização da escola na Constituição Federal. O FNDEP prosseguiu organizado, na década seguinte, dando relevante contribuição para o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1988 a 1996, além de sua participação significativa nas discussões do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1998 (Simielli, 2008). O FNDEP foi responsável pela organização dos cinco Congressos Nacionais de Educação - CONEDs (1996-2004), sendo desarticulado após o último CONED.

sociedade política, e outro defendido pelo mundo real ou mundo vivido, ou pela sociedade civil.

Adota-se, aqui, a concepção de Estado ampliado de Gramsci (1978), composto por duas instâncias distintas: a sociedade política e a sociedade civil, que combinam processos de coerção e consenso, para assegurar o domínio de um grupo sobre outro. Segundo Gramsci (1978), a sociedade política - ou Estado no sentido estrito – possui o monopólio da força e de mecanismos, como a burocracia executiva, jurídica, legislativa e policial-militar. Já a sociedade civil é composta pelas organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais, os meios de comunicação e a indústria cultural. A sociedade civil desempenha a função de hegemonia que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social, enquanto, a sociedade política, exerce a dominação direta ou comando (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 2).

Estes dois projetos antagônicos representam interesses opostos, sendo que o primeiro projeto é orientado por princípios mercadológicos e alinhado às agendas dos organismos internacionais⁵³, enquanto o segundo defende a educação pública, gratuita, laica, com financiamento público, e a formação e valorização dos profissionais da educação. Brzezinski (2008, p. 1141) já havia sintetizado essas oposições, apontando ser “visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais”. A autora analisa, ainda, que:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica (Brzezinski, 2008, p. 1141).

Segundo Brzezinski (2008, p. 1151), a proposta de reforma educacional dos anos 1990 é “um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo”. Nesse sentido, “a tendência neo-tecnicista da educação e a teoria do neo-

⁵³ Desde os anos 1990, os organismos multilaterais – ONU, Unesco, OCDE, FMI, Banco Mundial etc.– vêm interferindo nas políticas educacionais, atrelando a concessão de empréstimos e financiamentos para custear a melhoria da qualidade da educação escolar ao atendimento das suas recomendações, impondo processos de padronização, avaliação e controle da gestão, assim como da concepção de formação docente, seguindo tendências e diretrizes educacionais alinhadas à lógica globalizada do capital.

capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem no eixo da formação inicial e continuada de professores.” (*ibidem*). A autora defende que esse projeto:

[...] propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. Para esse sistema, até a satisfação das necessidades elementares do homem sujeitam-se a critérios exclusivamente mercadológicos” (Brzezinski, 2008, p. 1151).

Cabe destacar que essa proposta seria retomada em 2016. Conforme Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 3) explicitam, a adesão aos ditames dos organismos internacionais impõe, no Brasil e no mundo, um padrão único às políticas educacionais:

[...] pela reprodução das reformas educacionais empreendidas em outros países; institucionalização de lócus formativos fora das universidades; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho e da formação docente; adoção de um modelo curricular fragmentado no qual o rendimento do aluno é avaliado por meio de testes padronizados; formação aligeirada dos professores, voltada para atender os interesses do mercado de trabalho e da reprodução do capital (Brzezinski, 2018).

Sobre o segundo projeto, que “representa a sociedade civil organizada em entidades científicas do campo da educação reunidas no movimento nacional de educadores”, e que, como a autora destaca, “elegeu como” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3).

Como Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 3) esclarecem, o Movimento dos educadores “se posiciona em defesa de outra sociedade e outra escola possíveis” na tentativa de construção de uma contra-hegemonia que potencialize a criação de uma cultura que promova pela unidade teoria e prática, filosofia e política, a conversão da ideologia em vontade coletiva, de acordo com o pensamento de Gramsci (1979). Assim, a atuação do Movimento que “vem desenvolvendo ações conjuntas e se organizando sob a forma de rede”⁵⁴, adota “por princípio a qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação” e, desse modo, propõe-se a enfrentar, de forma crítica, as contradições da sociedade capitalista e os problemas concretos da educação brasileira (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3).

Para os autores, esse projeto societário e educacional defende “a escola pública, laica, universal e gratuita em todos os níveis”, compreendida “como direito social de todos os cidadãos”, visando a “promoção da emancipação humana e da cidadania”, considerando “as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, e, conseqüentemente, mudanças no papel social atribuído ao professor” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3).

⁵⁴ Dentre diversas redes, destaca-se aquela composta pelas entidades nacionais do campo educacional que integra a ANFOPE, a Anpae, a Anped, o Cedes e o Forumdir.

Vemos, assim, que a LDB aprovada não contemplou as demandas do movimento de educadores, representados pelas entidades que integravam o FNDEP, mas, devido à resistência organizada do Movimento dos Educadores, impediu-se um retrocesso maior:

A ANFOPE, apoiada pelas demais entidades, cerrou fileiras na luta pela revogação de artigos da LDB que ameaçavam descaracterizar, rebaixar e aligeirar a formação de professores, com a instituição do Curso Normal Superior, com a opção preferencial pelos ISEs e a ‘regulamentação da profissão’ de pedagogo, assim como pela revogação dos vetos ao PNE no que se referia ao financiamento da educação pública (Lino, 2019, p. 20).

A LDB e a política educacional que a segue trouxeram, em diferentes dimensões, impactos na oferta da escolarização, nos currículos, na formação de professores e muitos outros feitos. Diante disso, pode-se concluir que, após a LDB, tudo o que se refere a valorização do professor e a sua formação ganha notoriedade. Assim, nos últimos 30 anos, vemos o crescimento do debate de concepções e projetos de formação, antagônicos e díspares, já que representam diferentes interesses, de um lado do Capital nacional e internacional, de políticos conservadores e neoliberais, vinculados ao empresariado brasileiro, e de outro lado, dos estudantes e trabalhadores, dos movimentos sociais e das entidades nacionais do campo educacional, dos sindicatos e dos partidos políticos do campo da esquerda. Tais disputas de projetos e concepções, na sua maioria contrários e antagônicos, intensificaram-se nas últimas décadas.

Neste cenário econômico, político, ideológico e educacional, a eleição de Lula foi seguida por enormes esperanças de transformação social. Havia a expectativa de que um governo baseado na democracia popular fosse capaz de criar circunstâncias concretas para que a maioria dos trabalhadores assumisse o papel de sujeito político, superando históricos processos de exclusão e marginalidade (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 7). Entretanto, como analisam os autores, se não foi possível implementar uma mudança profunda no Estado e em suas estruturas políticas, econômicas e jurídicas, capaz de subverter a lógica neoliberal, cabe destacar que, apesar da manutenção da política econômica, leal aos interesses da classe detentora do capital, houve, por outro lado, significativa melhoria na qualidade de vida da classe trabalhadora, pois, com a retomada do crescimento econômico, ampliaram-se as oportunidades de emprego, aumento dos salários, diminuição da miséria e da fome, com a adoção de políticas sociais de renda mínima (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 7). Cabe ainda destacar o freio imposto às ações de privatização, mudanças na política externa, elevado investimento na área social e a adoção de pautas dos movimentos sociais, como ações afirmativas e valorização da

diversidade étnica-cultural. Nesse sentido, temos a criação de Ministérios e Secretarias da Mulher, da Igualdade Racial, do Combate à Fome e, no campo da educação, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, responsável por promover políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos, comunidades rurais, povos indígenas e quilombolas, pessoas com deficiência, focalizando populações historicamente excluídas da escolarização, fomentando ações e programas, na perspectiva inclusiva, que também contemplem temas como a Educação das relações étnico-raciais, e igualdade de gênero, entre outros.

Assim, com a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores nos pleitos de 2002, 2006, 2010 e 2014, tivemos um recuo das propostas neoliberais e dos processos de redução do papel do Estado na área social, que eram a tônica dos governos dos anos 90. Destaca-se, ainda, o aumento do diálogo e da presença dos movimentos sociais com o MEC e seus órgãos, como a CAPES e o CNE, ampliando a expectativa da “redução das desigualdades educacionais”, tendo em vista o processo de “democratização do acesso à educação e a ampliação dos recursos para a educação pública”, como Lino (2019, p. 20) explicita, assim como da instituição de “processos de gestão democrática da educação e de elevação da qualidade do ensino público”. Nesse contexto, tivemos a expansão da rede federal de ensino, superior e técnico-tecnológica, e sua interiorização, com o aumento de matrículas, instituições e cursos, e a abertura de concursos em toda a esfera federal, repondo quadros do serviço público, contingenciados nos governos anteriores.

Dentre os principais progressos na legislação, iniciativas e diretrizes que foram elaboradas nos governos democráticos-populares de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), destacamos alguns que tiveram mais impacto na formação e valorização dos educadores. Na gestão de Lula, elencamos três normativas: a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Lei nº 11.738/2008, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; e o Decreto n.º 6.755/2009, que regulamentou a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Cabe destacar que o FUNDEB, como Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 9) analisam, “trouxe inovações importantes”, como “unificação de toda a Educação Básica em um mesmo fundo; ampliação da sua vigência para 14 anos; ampliação das fontes de recursos; especificação mais clara dos valores complementados pela União aos estados, Distrito Federal e municípios”.

Ao garantir a ampliação de recursos, propiciou o estabelecimento do Piso Salarial Nacional e o fomento à Política Nacional de Formação de Professores.

Assim, em atendimento ao Decreto n.º 6.755/2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica⁵⁵ (Parfor), para ofertar cursos de licenciatura a professores sem a formação superior, que se encontravam em exercício nas redes públicas de ensino, em todo o país. O Parfor foi criado como política de caráter emergencial, estabelecida em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, e seu decreto de criação também deu origem aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad), responsáveis por acompanhar essa política nas unidades federativas.

Segundo Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 12), relatando resultados de pesquisa realizada pela ANFOPE e coordenada por Brzezinski, o Parfor demonstrou ser um “mecanismo determinante para a obtenção de resultados bem-sucedidos”, em estados como o Pará e a Bahia, “que fortaleceram a parceria em ações conjuntas pactuadas entre a União, os estados e os municípios e demonstraram a viabilidade do regime colaborativo na implementação dos cursos”. Entretanto, a pesquisa aponta que “para a grande maioria dos municípios que firmou o Pacto Parfor”, o Governo Federal era “a única fonte de recursos financeiros, devido ao endividamento interno de estados e municípios”, e assim, seja “por falta de vontade política” de prefeitos e governadores ou pela ausência de “condições de manter o que fora pactuado”, o Programa não alcançou os resultados esperados, com grande evasão de cursistas, que não obtinham o apoio necessário para seu deslocamento e alimentação, quanto a própria dispensa das atividades para realizar o curso (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 12).

Do governo de Dilma Rousseff, destacamos estas três medidas: o Plano Nacional de Educação 2014-2024; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, pelo Parecer CNE/CEB nº 02/2015 e Resolução CNE/CEB nº 02/2015; e a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, pelo Decreto n.º 8.752/2016.

Dentro dessa conjuntura, cabe mencionar que, além das DCNs de 2015, foram produzidas e aprovadas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, também, para a Educação Superior, em que destacamos as DCNs do curso de Pedagogia, em 2006.

Da mesma forma, o MEC formulou e implementou diversos programas e projetos de formação inicial e continuada e de valorização dos docentes da Educação Básica, em parceria

⁵⁵ O Parfor é uma ação da CAPES, destinado a formação inicial e continuada de professores, em nível superior, por meio da oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura, presencial e à distância.

com as Universidades públicas e as redes estaduais e municipais, com apoio da CAPES e financiamento do FNDE.

Dentre os programas de formação continuada instituídos nesse período, destacamos: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica⁵⁶, em 2004; o ProInfantil⁵⁷, em 2005; a Universidade Aberta do Brasil - UAB⁵⁸, em 2008; o Pró-Letramento⁵⁹ e o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶⁰, em 2013, entre outros programas.

Entretanto, apesar do orçamento do Ministério da Educação ter sido triplicado no Governo Lula, persistia a histórica desvalorização da carreira do magistério, devido aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, o que tornava a profissão docente pouco atrativa para os jovens, ocasionando a diminuição da procura por cursos de licenciatura. Visando minimizar esse fenômeno, o MEC empreende “ações de estímulo ao ingresso e permanência bem-sucedida em cursos de licenciatura”, como explicitam Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p.12-13), que destacam três:

[...] o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica; o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), que financia atividades voltadas para inovação e qualidade de ensino nos cursos de licenciatura e o Life (Programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores), que custeia equipamentos para o desenvolvimento de

⁵⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação.

⁵⁷ O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, com duração de dois anos, destinado aos profissionais sem a formação específica para o magistério, que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, conveniadas ou não, visando oferecer condições de crescimento profissional e valorizar esse profissional.

⁵⁸ A UAB é um programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio da educação a distância, priorizando a formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também, pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da Educação Básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

⁵⁹ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

⁶⁰ O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

metodologias, práticas pedagógicas interdisciplinares nesses cursos (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 12-13).

Estes são apenas alguns dos muitos programas criados e implementados pelo MEC, CAPES e outros órgãos, que visavam contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. Apesar dos limites dessas ações, cabe destacar os avanços que elas significaram, contemplando algumas das principais pautas de luta dos movimentos sociais de educadores.

Inserido no contexto de desmontes e retrocessos impostos após o Golpe de 2016, cabe registrar que a maioria dos programas de formação criados no período de 2003-2015 foram abandonados, ainda que não oficialmente extintos, sofrendo o corte de verbas, a supressão de bolsas e não edição de novos editais. Os poucos programas que permaneceram ativos foram reduzidos e descaracterizados. Um exemplo é o PIBID, que inicialmente tinha sua extinção projetada, porém, devido à forte pressão e resistência, foi mantido, mas reduzido e descaracterizado, a partir de 2018, com a criação do Programa de Residência Pedagógica⁶¹, ambos atrelados à BNCC. O Parfor e o PNAIC foram outros dois programas descaracterizados e com cortes de vagas e recursos. Em 2019, o Decreto nº 9.765 instituiu a Política Nacional de Alfabetização, alterando a concepção de alfabetização em curso, mas não determinou nenhum programa específico para atender a essa nova política.

Voltando ao momento anterior ao Golpe, e culminando no processo de avanços no campo das políticas educacionais, dos governos progressistas, a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 representou para a sociedade brasileira “a possibilidade de consolidação da democratização do ensino e de sua oferta com qualidade em todos os níveis e modalidades”, além da concretização “da gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação, da garantia de financiamento e da construção de um sistema nacional articulado de educação” (Lino; Najjar, 2019, p. 7).

Araújo, Brzezinski e Sá (2020) ressaltam que sociedade civil organizada, por meio de várias organizações nacionais que lutam pela educação pública estatal como um direito de todos, assumiu um papel de destaque na elaboração e aprovação desse PNE⁶², especialmente,

⁶¹ O Programa de Residência Pedagógica é um programa CAPES, nos moldes do PIBID, voltado para os licenciados que cursam a metade final do curso, enquanto o PIBID fica restrito aos alunos dos primeiros períodos. Apesar de prometer contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, foi alvo de intensas críticas por descaracterizar o PIBID.

⁶² Dourado (2007) aponta que a EC n.º 59/2009 determinou que o PNE se tornasse exigência constitucional com periodicidade decenal, transformando-o no epicentro das políticas educacionais e referência para os planos plurianuais e os planos estaduais, distrital e municipais, além de ser compreendido como o articulador do SNE.

durante o processo de preparação e realização das Conferências Nacionais de Educação CONAE 2010 e CONAE 2014, durante o mandato de Dilma Rousseff, em níveis municipais, estaduais e nacionais, lideradas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)⁶³.

O PNE 2014-2024 estipulou metas e estratégias referentes à valorização dos profissionais da educação e à elevação da formação (metas 15, 16, 17 e 18), considerando, neste documento, que a formação/valorização, o financiamento (Meta 20) e a gestão democrática (Meta 19) são estratégicas e essenciais para que as demais metas sejam atingidas e a qualidade da educação seja assegurada.

Comprometido em realizar o que fora indicado pela Meta 15 do PNE, o Conselho Nacional de Educação, ainda em 2014, formou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores para elaborar Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior. Este processo foi marcado por amplos debates, realizados internamente pelo conselho e, posteriormente, em audiência pública, além de reuniões com IES, conselhos estaduais de educação, sendo que a participação dos conselheiros em eventos realizados pelo MEC, envolvendo as entidades acadêmico-científicas e sindicais, foi efetiva (Dourado, 2015). As novas DCNs, com seus 13 “Considerandos” e 25 artigos, foram aprovadas por unanimidade em 9 de junho de 2015. Segundo Dourado (2015, p. 306), o desígnio dos “Considerandos” era evidenciar que, para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada no país, as DCNs definem os “princípios da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica”.

As DCNs apontam os aspectos que a formação inicial e a continuada devem contemplar:

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A Inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado das práticas docentes; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Dourado, 2015, p. 306).

⁶³ O FNE criado por Portaria Ministerial N.º 1.407/2010, fruto de deliberação da CONAE 2010, e instituído junto ao PNE, pela Lei 13.005/2014, com caráter permanente, como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. Reivindicação histórica da comunidade educacional conta em sua composição com ampla participação de entidades e organizações da sociedade civil, do movimento sindical e da comunidade científica, juntamente a representantes do MEC e do Congresso Nacional.

O documento definiu a importância da unidade teoria e prática⁶⁴ como um dos seus pilares, possibilitando aos novos professores uma capacidade profissional muito mais abrangente e fundamentada, sem perder de vista as especificidades que a função docente exige. Além disso, o documento colocou luz em quesitos que são fundamentais, como o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, dentre outros (Mocarzel; Machado; Vicente, 2021, p. 69).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi considerada como uma fundamental potência geradora de avanços estruturais nos cursos de formação de professores, vislumbrando futuros profissionais mais aptos a atuar na etapa da Educação Básica, com intensa formação teórica, inclusiva e considerando os conhecimentos adquiridos na prática em sala de aula (Mocarzel; Machado; Vicente, 2021, p. 69-70).

Entretanto, a partir de 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o que Saviani (2016) denomina de Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar, inicia-se uma fase de amplo retrocesso no campo político e social. Apesar do governo de Michel Temer (2016-2017) ter tido curtíssima duração, os impactos negativos nas políticas públicas foram imensos, marcando a assunção dos grupos conservadores e privatistas na gestão educacional federal. Uma série de ataques à educação começam a ser impetrados, como o Novo Regime Fiscal (NRF)⁶⁵, a Reforma do Ensino Médio⁶⁶, as alterações na LDB, a imposição da BNCC⁶⁷, a descontinuidade e descaracterização de programas de formação, entre outras ações que descaracterizam e precarizam a educação.

Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 18) enfatizam que a aprovação, em outubro de 2016, da EC 95/2016, a qual instaurou um Regime Fiscal que, na prática, congelou não só as despesas primárias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de outros órgãos, nos valores de 2016, pelo prazo de 20 anos, mas também os investimentos necessários ao desenvolvimento do país, afetando a educação, saúde, previdência social, segurança e o cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024. Como o prazo do NRF se estende até 2036, abarca, para além do período do PNE atual o período do próximo PNE para o decênio 2024-2034.

⁶⁴ Art. 3º, V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

⁶⁵ Aprovado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, resultado da PEC n.º 241, e da PEC n.º 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

⁶⁶ Pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Lei nº 13.415/2017.

⁶⁷ A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2017 e a BNCC do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº 04/2018.

Cabe, aqui, colocar parênteses para comentar o retrocesso imposto com a EC 95/2016, que, praticamente, anulou os avanços e conquistas dos movimentos sociais, com a transformação do FUNDEF em FUNDEB dez anos atrás, no Governo Lula, que assegurou o financiamento da educação e das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Assim, fica o alerta de que, tanto a EC 53/2006 quanto a Lei do Piso e demais conquistas do período anterior ao Golpe de 2016, ainda demandam muita luta dos trabalhadores da educação, para que seus direitos sejam implementados, nos Planos de Carreira, cargos e salários, abarcando o conjunto da categoria. Os retrocessos impostos a partir de 2016 demonstram a necessidade de organização e mobilização dos profissionais/trabalhadores da educação para reivindicá-los.

Saviani (2016) denominou como abastardamento da educação o conjunto de ações implementadas no Governo Temer, que, para além da limitação do orçamento por duas décadas, também, interferiu no Conselho Nacional de Educação⁶⁸ com remoção de conselheiros e designação de novos sem consulta à comunidade científica e educacional. Ainda no Governo Temer, ocorreu o término da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde e a aprovação, em um Conselho Nacional de Educação, já reformulado, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, desconsiderando as críticas e as contribuições dos diversos segmentos da sociedade civil que estavam em diálogo com o MEC, nas gestões anteriores (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 18).

A BNCC tornou-se o carro-chefe da reforma educacional, baseada em uma Pedagogia das Competências, que esvazia o significado social da educação escolar, e reduz o ensino a formatação de competências e habilidades nos alunos. Freitas (2019, p. 13) enfatiza que:

É importante, neste momento, que tenhamos clareza quanto ao afastamento, na elaboração da BNCC, de uma questão muito cara aos educadores, que diz respeito às finalidades, aos fins e objetivos da educação, substituída pela discussão focada nos conteúdos específicos da área de ensino (consequente diminuição da formação teórica nos fundamentos da educação), trazendo uma concepção pragmática e tecnicista e identificando resultados no Saeb/Ideb com “boa educação”.

Segundo Freitas (2019), está em andamento, desde 2016, e se fortaleceu com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que modifica o Ensino Médio, e com a BNCC, uma reforma educacional de natureza empresarial, que impacta significativamente a formação de docentes

⁶⁸ Pela Portaria nº 577/2017, Temer desconfigurou a composição do CNE, substituindo entidades ligadas aos movimentos sociais por outras atreladas aos setores privados e aos “reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012, p. 379).

da educação pública, estabelecendo uma proposta rejeitada ao longo dos últimos anos, desde a LDB.

Para Freitas (2019), a intenção da reforma empresarial era aprofundar o debate sobre avaliação de professores da Educação Básica, pela instituição de processos de avaliação da mesma, e do desenvolvimento de critérios/normas da atuação de professores e gestores, visando estabelecer o perfil de formação necessária para o professor da Educação Básica com o objetivo de modificar a formação inicial nas Instituições de Ensino Superior. Em outra perspectiva, a proposta empresarial para a formação continuada foi reduzida à disponibilização de treinamentos e trajetórias formativas, possibilitando certificações, capacitações independentes e gestão do próprio crescimento profissional pelos docentes.

De acordo com Freitas (2019), nas diretrizes das políticas de formação, vemos o aprimoramento das instâncias descentralizadas da administração da formação inicial e continuada, implicando repensar os métodos de tomada de decisão e administração do próprio Ministério da Educação, o papel do Estado, assim, descentralizando as ações para a própria escola/município. Neste raciocínio, a pressão comercial das Organizações Sociais, Instituições de Ensino e entidades privadas terão predominância sobre a política pública de educação desenvolvida ao longo de anos pelo MEC, em articulação com os sistemas educacionais. Incorpora-se a essa lógica as modificações sugeridas pelo MEC no mencionado texto para a carreira docente, estabelecendo “quatro graus de competência”:

- 1) inicial (para o formado na graduação, para o Enade e para o ingresso);
- 2) probatório (para o recém-ingresso que deverá apresentar novas competências e habilidades);
- 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas; e
- 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira) (Freitas, 2019, p. 13-14).

Ainda, de acordo com Freitas (2019), a oferta da formação continuada no local de trabalho e não nas IES, conforme tradicionalmente ocorria, encontra, na Residência Pedagógica, a base ligada à concepção limitada de formação profissional e à natureza idealizada da formação inicial e continuada. A distância das atuais organizações educacionais, encarregadas até o momento pela formação continuada denota a intenção do MEC de resgatar a perspectiva técnica e prática da atuação pedagógica, diminuindo o docente a um prático – inclusive, aumentando o emprego de tecnologias, os meios virtuais e intensificando a terceirização da formação a empresas privadas, ONGs e fundações.

Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 19) ressaltam que o Governo Temer “iniciou-se e findou-se sem apresentar nenhuma proposta estruturada para a formação docente”, entretanto, no final de seu mandato, em outubro de 2018, o MEC apresentou, em sessão para a imprensa, em *slides* (no formato *power point*):

[...] uma proposta de BNCC para os cursos de formação de professores, que desconsidera tanto a Resolução CNE/CP N.º 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos professores da educação básica, quanto a experiência histórica das instituições formadoras.

Nesta apresentação da “política” do MEC para a formação de professores, o único objetivo explicitado foi “o de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC com vistas à implantação do Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)”, vinculado ao “ranqueamento das instituições formadoras, a partir de um padrão estabelecido de maneira autoritária, que fere a autonomia da universidade”, como esclarecem Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 19). O ENAMED não chegou a ser implantado, assim como o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Profissionais da Educação Básica, que seria responsável por validar cursos, estabelecimentos e treinamentos, entretanto, persiste o projeto de privatização da formação, pela ampliação da entrada e participação do setor não governamental, em especial as organizações sociais (OS), também interessadas na gestão das escolas e redes públicas. Em dezembro de 2018, antes do término do mandato Temer, o MEC encaminhou ao CNE, já totalmente reformulado⁶⁹, a minuta de novas DCNs, visando substituir a Res. 02/2015, que ainda estava em vigência⁷⁰, com as IES em pleno processo de adequação dos projetos curriculares às novas diretrizes. Analisando a minuta da proposta do MEC/CNE, em sua versão preliminar, divulgada em dezembro de 2018, Freitas (2019) denuncia que esta retoma questões polêmicas já intentadas no final dos anos 1990, como:

[...] a substituição dos cursos de pedagogia na formação de professores para educação infantil e séries iniciais, a noção de competências como orientadora das habilidades e capacidades a serem desenvolvidas pelos professores, mudanças na concepção de formação continuada restrita a formação para a implementação da BNCC da educação básica e a estruturação da carreira docente com uma concepção empresarial hierárquica e produtivista, instituindo a competição como instrumento de ascensão a níveis superiores de remuneração (Freitas, 2019, p. 13).

⁶⁹ Temer fez duas nomeações de conselheiros, em 2016 e em 2018, expurgando os representantes das entidades nacionais e recompondo o CNE com defensores da reforma empresarial da educação.

⁷⁰ O prazo para adequação foi diversas vezes prorrogado, as últimas de forma injustificada, para adiar sua implantação nas IES.

Nestes termos, já no Governo Bolsonaro, em novembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que impõe novas DCNs e a BNC da Formação Inicial, desconsiderando as diversas manifestações em defesa da Res. 02/2015, fruto de extenso diálogo com as entidades nacionais e os especialistas da área de educação, em audiências públicas, resgatando as ideias e propostas históricas do movimento dos educadores, em processo de ampla discussão democrática, nos moldes que a ANFOPE propõe para a formação dos profissionais de educação.

A concepção em que a Resolução 02/2019 se fundamenta é a mesma Pedagogia das Competências, da BNCC, impondo à formação o mesmo teor tecnocrata e reducionista. Em 2020, em processo similar, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Assim, temos uma reconfiguração da formação inicial e continuada no país, de forma dissociada, sem articulação, visando submetê-las à BNCC.

Segundo a análise de Freitas (2019, p. 13), o afastamento deliberado das entidades científicas da área, como ANFOPE, ANPED e o FORUMDIR, e das Faculdades de Educação (FE) e dos Fóruns de Licenciaturas das IES, “dos processos de discussão, análise e avaliação das proposições e políticas para a educação básica e para a formação dos quadros de seus professores”, é a forma de impor “a visão pragmática e restrita, minimalista do currículo dos cursos de formação inicial e continuada”. Essa foi a forma encontrada pelo MEC/CNE de anular as proposições da Resolução 02/2015, que demandavam a autonomia das IES na construção dos seus projetos formativos e, assim, acelerar a descaracterização da formação de professores, subordinando-a à BNCC.

A sólida formação teórica e prática no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas para uma formação comprometida com formação integral da infância e da juventude exige a valorização e desenvolvimento das faculdades de educação no interior das IES, como instituições responsáveis acadêmica e cientificamente, pela pesquisa e produção de conhecimento na área da educação. Sua desvalorização histórica não se fez sem prejuízo para o desenvolvimento da política de educação básica, subordinada à concepção da prioridade e centralidade dos conteúdos de ensino que se sobrepõe a discussão sobre a finalidade, os fins e objetivos da educação e da escola pública (Freitas, 2019, p. 13-14).

Em síntese, após 2016, assistimos à construção de uma nova hegemonia no campo educacional com a reconfiguração da formação – inicial e continuada - de professores para a

adequação à BNCC, em que tanto as concepções de formação quanto as da própria Educação Básica estão em disputa acirrada. Nos últimos anos, vem se institucionalizando uma profunda mudança nos rumos na política educacional, visando a instituição de processos de padronização, centralização e controle, com impactos na educação em todos os âmbitos, níveis e modalidades. Tal mudança começa a se materializar nas redes públicas, pois a padronização curricular imposta produz efeitos não somente nos currículos escolares, mas também na gestão, na atuação docente, no cotidiano escolar, na formação de professores, e atinge até a própria função social da escola. Como explicita Lino (2020, p. 46): “O desinvestimento projetado acentua o interesse pela privatização, e o discurso da ‘equalização social’ cede lugar à ideologização da escola e da sociedade. Na síntese, efetiva-se a redução do direito à educação de qualidade – ela é um serviço, uma mercadoria, um produto”.

Nesse processo, imputa-se à formação de professores uma enorme centralidade, responsabilizando os professores e sua formação, quase que de forma exclusiva, desconsiderando outros fatores determinantes, pela (baixa) qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, cabe destacar que, em 2019, sedimentando a já apontada mudança radical no perfil do MEC e do CNE, foram aprovadas novas diretrizes curriculares para formação inicial, revogando a Resolução de 2015.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, autoritariamente revogada em 2019 pelo CNE, traz em seu cerne o que até agora mais se aproximou da concepção de formação, formulada há 40 anos, através de muito diálogo e debates pela ANFOPE. Os princípios da ANFOPE, reafirmados nos “considerandos” das DCNs de 2015, comungam do ideário defendido por Paulo Freire (2012), com caráter emancipador, igualitário e transformador, que enxerga e acompanha as mudanças ocorridas no mundo atual, contemplando, assim, as necessidades da sociedade.

Sabemos que a ampliação das pesquisas no campo da formação de professores, nas últimas décadas, a par da produção de conhecimento alavancada pela pós-graduação em educação, possibilitou perceber tanto as lacunas e limites dessa formação, hoje marcadamente privatizada e em EAD, quanto seus efeitos na qualidade do ensino. Ademais, as pesquisas que poderiam auxiliar a orientação do planejamento e as escolhas formativas nas redes públicas, em especial na base, a educação municipal, são descartadas pela política educacional executada entre 2016 e 2022, da mesma forma que foram desconsideradas as críticas das entidades nacionais do campo educacional, na proposição das BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, subordinadas à BNCC.

Assim, o processo de padronização curricular, com a BNCC, apoiado pelos dirigentes municipais e estaduais de educação (UNDIME e CONSED) e de setores influentes do

empresariado nacional (Todos pela Educação), foi sendo imposto às redes públicas de ensino, assim como o Novo Ensino Médio. Segundo Lino (2019, p. 28),

Tais ações produzem impactos negativos na educação, tendo em vista que a legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto inspirado na internacionalização da política educacional brasileira. Tal projeto, que nos anos 1990 norteava a proposta educacional do MEC, retorna, trazendo os mesmos conceitos: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia.

Em um contexto de transformações socioeconômicas determinadas pelas instabilidades do sistema capitalista e do reordenamento das relações de produção, Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 6) analisam que “essas alterações nas dinâmicas internas de produção e nos processos de acumulação do capital interferem no conjunto das relações sociais, em que se inserem as políticas educacionais”, atribuindo centralidade à educação, não mais como direito, porém como mera mercadoria. Nesse contexto, principalmente a partir dos anos 1990, vemos a adoção das categorias prática e prática reflexiva, em substituição à categoria trabalho, em textos políticos e acadêmicos, e a crescente responsabilização do magistério e sua formação pelos problemas educacionais, desconsiderando as condições materiais da escola, a concretude das relações sociais e econômicas e o sempre insuficiente financiamento da educação (Freitas, 2002).

Apesar da eleição de Lula da Silva, em 2022, e da retomada dos ritos democráticos, vemos que o MEC ainda se encontra sob a influência do ideário educacional e dos interesses do empresariado, tendo em vista a dificuldade de revogar a BNCC, o Novo Ensino Médio e de retomar a Resolução 02/2015, como reivindicam as entidades nacionais. Na seção seguinte, apresentamos a concepção da base comum nacional, que articula formação e valorização em resistência aos processos de precarização da carreira e da formação de professores.

2.3 ANFOPE: articulando a formação e a valorização dos professores

Destacamos, nesta investigação, o papel das entidades nacionais, em especial a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, na luta pela elaboração de políticas de formação inicial e continuada e valorização do magistério. A ANFOPE construiu historicamente e de forma coletiva uma concepção ampliada de docência,

denominada de **Base Comum Nacional**⁷¹ dos cursos de formação de professores, que coloca a docência como base da identidade profissional de todos os educadores, que adotamos neste trabalho.

A ANFOPE, como explicitam Freitas *et al.* (2019, p. 5), desde a sua fundação, vem desempenhando “um papel importante no cenário nacional, estando sempre presente no debate das políticas educacionais, na defesa de uma Educação Pública de qualidade”. Para além de sua ativa participação no FNDEP, nos anos 1990, nos debates sobre a proposta de LDB e de PNE da sociedade brasileira, Freitas *et al.* (2019, p. 5-6) relatam que a entidade teve intensa participação “no debate acerca da definição e da implementação das diretrizes nacionais do curso de Pedagogia, de 2006”; presença ativa na CONAE 2010 e na CONAE 2014; “participou na discussão das diretrizes nacionais pela formação de professores em 2015”; além de sua atuação no FNE e na criação do Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, em 2007, entre outras ações. Freitas *et al.* (2019, p. 6) sinalizam que o formato adotado pela ANFOPE de, a cada encontro bianual, construir um documento “que retoma os princípios gerais que orientam suas lutas e pauta as políticas educacionais discutidas no momento” traz contribuições ao debate nacional sobre o campo da formação. Nesse sentido, a ANFOPE (2018, p. 6) representa “um pensamento educacional brasileiro comprometido historicamente com a escola pública, estatal, gratuita, laica e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros”, sendo reconhecida como representante da luta pela formação e valorização dos profissionais da educação.

Cabe destacar, no que tange às concepções de formação de professores, que as posições defendidas pelas ANFOPE, desde a década de 1980, sistematizadas no conceito de **base comum nacional** dos cursos de formação, têm sido reafirmadas e atualizadas nas últimas três décadas, em seus documentos (ANFOPE, 2021).

A concepção de **Base Comum Nacional**, como explicitado no Documento Final do 14º Encontro Nacional (2008, p. 17), “representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação”. Essa é uma concepção crítica da formação, que além de “expressar a luta dos educadores contra a degradação da profissão”, propõe um norte para as suas lutas, pois demanda “para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação” (ANFOPE, 2008, p. 17).

⁷¹ Termo cunhado em 1983, no primeiro encontro nacional da Conarcfe.

O entendimento que a ANFOPE tem e defende, desde 1980, é que as políticas de formação devem possibilitar que a formação inicial se dê em nível superior, que a formação continuada atenda às demandas coletivas da escola e que contemplem de forma indissociável a valorização da carreira do magistério. Para nos ajudar a entender essa trajetória de construção da **base comum nacional**, uma concepção formativa contra-hegemônica, fundamentada em concepção sócio-histórica e que reafirma a defesa da escola e da Universidade públicas, recorreremos aos estudos de Helena de Freitas (2007; 2014; 2018).

Nessa construção histórica e coletiva, até 1996, ainda não haviam sido definidos os princípios que comporiam a **base comum nacional**, mas já havia, após mais de uma década de discussões, a sugestão de uma pauta mínima, na formulação das áreas temáticas ou eixos propostos, ainda em construção, a saber: *trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade*, e já despontava nas discussões a avaliação (ANFOPE, 1996, p. 18). Como explicita o texto, esse elenco de eixos curriculares que o movimento havia sistematizado advinha das próprias experiências curriculares que se desenvolviam. Em 1998, no 9º Encontro Nacional, foram finalmente definidos os pilares que deveriam constar da **base comum nacional**:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola [...] que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) Unidade entre teoria/prática que [...] não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; [...];
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola [...];
- d) compromisso social do profissional da educação, [...] com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; [...] e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- f) incorporar a concepção de formação continuada, [...], sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (ANFOPE, 1998, p. 12-13).

Em 2002, no 11º ENAnfope, acresceu-se um sétimo elemento a esse corpo, que já era apresentado nos documentos anteriores (1998, 2000) como eixo de discussão:

g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão' (ANFOPE, 2002, p. 14-15).

Assim, a partir de 2002, esses sete elementos já foram compreendidos como princípios da base comum nacional, que seguiram sendo aprimorados nos eventos posteriores:

O aprofundamento das análises e debates em torno desses princípios orientadores da base comum nacional na formação dos educadores, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica de educação, permite-nos compreender de maneira crítica a dimensão teórico-pedagógica de sua proposta, assim como, o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores, que ainda insistem em impor na legislação uma maneira aligeirada e fragmentária de formação dos educadores (ANFOPE, 2002, p. 15).

A ANFOPE defende, desde 1983, que a **base comum nacional** oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão. Da mesma forma, os princípios gerais do movimento em defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação aparecem em sua formulação completa, pela primeira vez, no documento final do IX Encontro Nacional (ANFOPE, 1998, p. 12-13), sendo aprofundados e reafirmados nos documentos dos encontros seguintes: X (ANFOPE, 2000, p. 11-12), XI (ANFOPE, 2002, p. 13-15), XII (ANFOPE, 2004, p. 17-18), XIII (ANFOPE, 2006, p. 9-10) e XIV (ANFOPE, 2008, p. 7-9). O documento final produzido no XX Encontro Nacional da ANFOPE, em 2021, traz a formulação destes, como apresentados, em 2010, no XV Encontro Nacional da ANFOPE:

- 1º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- 3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
- 5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- 6º a defesa da Universidade e de suas Faculdades de Educação como lócus prioritários para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- 7º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação;

- 8º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- 9º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- 10º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (ANFOPE, 2010, p. 14-16).

Sheibe (2019) aponta que, no decorrer de quatro décadas, a ANFOPE tem feito propostas construtivas no âmbito das políticas educacionais, das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Essa elaboração participativa possibilitou a construção desse conjunto de diretrizes que norteiam o movimento, ao longo da sua história, e forjou os princípios da **base comum nacional**. Estes princípios são reiterados a cada encontro nacional, sistematizados e aprimorados de forma democrática e coletiva, reafirmando a indissociabilidade entre formação e valorização. A partir de 2010, os documentos finais dos XVI (2012, p. 9-10), XVII (2014, p. 13,15-16), XVIII (2016, p. 1516) e XIX (2018, p. 13-14) Encontros Nacionais da ANFOPE trazem em sua redação a formulação consolidada da base comum nacional, articulando seus princípios aos princípios gerais do movimento.

Segundo o documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE (2021, p. 27-28), o conceito de **base comum nacional** está marcado por dois sentidos complementares:

- (i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e
- (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo servir de “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9).

No último encontro, realizado em 2023, a entidade reafirmou que “sua concepção de formação de professores é fundada na perspectiva sócio-histórica e de caráter emancipador para a formação de professores, conseqüentemente, para a função social da educação e da escola” (ANFOPE, 2023, p. 24). E acrescentou, que a **Base Comum Nacional** “proporciona a ancoragem epistemológica e teórico-prática”, e que o conjunto dos seus princípios, “elaborados na origem do movimento,” permanecem atuais e potentes para orientar a organização dos currículos, “e devem estar presentes no percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades” (ANFOPE, 2023, p. 24).

A ANFOPE deixa claro que a proposta da Base Nacional Comum – BNC da Formação de Professores proposta pelo CNE, via Resolução CNE/CP nº 2/2019, é totalmente diferente da proposta da **base comum nacional** elaborada pela ANFOPE. Seus princípios são totalmente

divergentes das propostas alicerçadas nas políticas neoliberais, com sua concepção de cunho gerencialista e neotecnista. Portanto, a imposição da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que se baseia na teoria das competências e é subordinada a BNCC, adultera drasticamente os cursos de licenciatura. Nessa mesma direção, em 2020, também sem nenhum diálogo com as IES e entidade nacionais, o CNE estabeleceu a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, definindo assim,

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Ambas as propostas - BNC-Formação inicial e continuada - têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências (ANFOPE, 2021, p. 26).

É importante registrar que a BNC-Formação proposta pelo CNE, pela Res. 02/2019, não somente ignora toda concepção de formação proposta pela **base comum nacional** da ANFOPE, como a contradiz. A BNC-Formação retira a autonomia das IES na construção do seu projeto político pedagógico. Essa medida dissocia ensino-pesquisa-extensão no arcabouço dos cursos de formação dos professores que atuarão na Educação Básica e no Ensino Superior, entre outras descaracterizações deformadoras.

A entidade, que durante anos, construiu, democraticamente, uma concepção de formação que contempla tanto os saberes acadêmicos quanto os da prática, baseados em uma visão emancipadora e comprometida com as novas demandas da sociedade, não esquecendo de atrelar valorização desses profissionais a sua formação, defende que a Resolução 02/2015 contempla os princípios da **base comum nacional** e fortalece a identidade do profissional de educação formado em nível superior, centrada na docência.

A sólida formação teórica disciplinar, um dos princípios da **base comum nacional**, é fundamental para que o educador inserido na sociedade em que vive tenha a criticidade como guia na sua vida, para que sua prática seja livre de preconceitos e não seja reprodutora do *status quo* dominante, não reproduzindo a desigualdade social. Esse princípio se aproxima da concepção epistemológica freireana, sendo importante que os conteúdos da Educação Básica estejam vinculados aos fundamentos da educação, para que haja no educador um olhar crítico da sociedade, sendo ele um agente transformador, possibilitando a escola sair do lugar de reprodutora de conceitos para o de indutora de mudanças para uma sociedade mais justa. Freire (2012) também defende a educação, em perspectiva emancipatória, como possibilidade de emancipação dos sujeitos, pela conscientização advinda da leitura do real.

Em seus documentos, a ANFOPE pontua que:

Ao afirmar a formação teórica sólida e interdisciplinar, defendemos que a formação inicial e continuada proporcione uma compreensão sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de maneira a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, com vistas à superação de seus problemas (ANFOPE, 2021, p. 29).

Assim, em consonância com as concepções freireanas, na proposta anfopeana, temos:

Tomando a perspectiva de se trabalhar na interdisciplinaridade⁷², como construção metodológica de um objeto de estudo, busca-se criar espaços para a abordagem do fenômeno educativo e da prática pedagógica, permitindo ao professor compreender, analisar e sistematizar experiências sobre a realidade educacional, objeto de sua atuação profissional (ANFOPE, 2021, p. 29).

Em 2018, no XIX Encontro Nacional, realizado na UFF, em Niterói, a ANFOPE reafirmou,

[...] sua disposição de luta em defesa da educação pública, de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, dos princípios democráticos e da permanente construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação e de intervenção, consequente, nas políticas educacionais (ANFOPE, 2018).

Freitas (2019, p. 12) sinaliza que, apesar de possuir, desde 1997, diretrizes para a carreira docente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e revistas em 2009, não temos, ainda, a implementação, pelos estados e municípios, das propostas de “profissão, carreira e trabalho docente construída pelas entidades profissionais da área”. A autora destaca que a luta pela efetivação do Piso Salarial Nacional, uma conquista relevante dos professores, por conta das resistências de prefeitos, sofre constante risco de perda de continuidade e não execução, prejudicando o processo de valorização e profissionalização do magistério em todo Brasil (Freitas, 2019, p. 12).

Nessa via, em 2022, na Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), realizada em Natal (RN), no documento construído, assim como, posteriormente, na CONAEE 2024, foi reafirmado o compromisso com a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica e Superior, articulando formação inicial e continuada em caráter indissociável, considerando carreira, remuneração e condições de trabalho. Como vimos, a valorização dos/das trabalhadores(as)/ profissionais da educação comporta uma dimensão objetiva e outra dimensão subjetiva. Essas duas dimensões nos ajudam a articular formação e valorização com

⁷² A interdisciplinaridade entendida enquanto unidade metodológica e não a compreensão que aborda várias áreas de conhecimento para tratar uma determinada temática.

a concepção formativa neste trabalho investigativo. Esses conceitos serão retomados, no capítulo seguinte, em diálogo com o referencial e as análises dos Planos de Carreira investigados.

3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: PLANOS DE CARREIRA EM DEBATE

Este capítulo apresenta o processo de elaboração e implementação dos PCCVs de 2001, 2006 e 2013, trazendo a análise das entrevistas e as discussões sobre as políticas educacionais relativas à valorização dos profissionais da educação, na legislação nacional e em Niterói, no período investigado.

Ao começar esse capítulo em que analisaremos a legislação que instituiu os três Planos de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) dos profissionais da educação da Fundação Municipal de Educação de Niterói, trazemos uma breve revisão da literatura acerca da valorização dos profissionais da educação e os Planos de Carreira.

A seguir, faremos um breve histórico da política educacional, em âmbito nacional, referente à instituição dos Planos de Carreira do magistério público, a partir da Constituição Federal de 1988. Por fim, analisaremos a legislação municipal específica, a saber: Lei nº 1831/2001, Lei nº 2307/2006 e a Lei nº 3067/2013.

3.1 Articulando valorização e planos de carreira: breve revisão de literatura

Trazemos, aqui, uma breve revisão de literatura efetuada a partir de palavras-chave, buscando ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado. Em relação ao debate acadêmico, para nosso levantamento bibliográfico, realizado no período de outubro de 2023 a janeiro de 2024, utilizamos as seguintes bases para pesquisa: a plataforma SciELO.org⁷³; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação - BDTD (IBICT)⁷⁴; e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁷⁵.

⁷³ Scientific Electronic Library Online é uma plataforma que abriga a maior biblioteca digital da América latina, reunindo de forma virtual periódicos científicos em formato eletrônico, com o objetivo de democratizar o acesso a produção científica. Ver <http://www.scielo.br>.

⁷⁴ O IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia é um órgão nacional de informação, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que administra a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um portal que reúne e disponibiliza, em acesso aberto, os textos completos de teses e dissertações, pela integração dos sistemas de informação existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, facilitando o acesso à produção acadêmica do país. Ver <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

⁷⁵ O catálogo é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações brasileiras, defendidas desde 1987, sendo o sistema online oficial do governo brasileiro, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), para depósito de teses e dissertações. Ver <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Primeiramente, foi realizada uma busca nessas três bases, utilizando as palavras-chave de forma associada: “Plano de Carreira” e “Valorização do Professor”; “Plano de Carreira” e “Valorização Docente”; “Plano de Carreira” e “Rede Municipal”; “Plano de Carreira” e “Valorização do Magistério” e “Rede Pública”, e “Plano de Carreira” e “Valorização do Professor”.

Após efetuar a busca, utilizamos o mesmo procedimento para filtrar os resultados em cada base. Primeiramente, pela leitura do título, era possível descartar os trabalhos que não tinham vinculação explícita com o tema; a seguir, confirmamos essa constatação pela leitura do resumo. A partir desse primeiro levantamento, para analisar com mais profundidade os trabalhos restantes, relíamos os resumos e, em caso de dúvidas, efetuávamos a leitura da introdução e/ou das considerações finais, descartando ou incluindo trabalhos, a fim de ter a certeza da inclusão ou exclusão do texto analisado. Apesar de, muitas vezes, os títulos serem similares ao tema da pesquisa investigado neste trabalho, foram excluídos após serem analisados com mais profundidade, pois tinham outros recortes. Os trabalhos encontrados em duplicidade não foram contabilizados. O período pesquisado contempla o período entre os dois Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) vigente dos Profissionais da Educação da Rede Municipal Pública de Educação de Niterói foi instituído pela Lei nº 3067/13.

Para melhor ilustrar os resultados encontrados, elaboremos três quadros (1 a 3) que foram organizados por bases de pesquisa nas quais os trabalhos foram encontrados, contendo o título, o autor, e o ano de publicação. Apresentamos cada quadro com os resultados e breve análise dos textos, apontando sua contribuição para este estudo.

Na Biblioteca Digital de Teses de Dissertações (BDTD/IBICT), foram encontrados inicialmente 80 trabalhos, sendo 52 dissertações e 28 teses. Destas 80 pesquisas, a maioria foi descartada após a análise do título, a leitura do resumo e da introdução, em caso de dúvidas, da leitura das considerações finais. Utilizamos esse método para examinar de forma mais detalhada os trabalhos restantes, com o intuito de confirmar a inclusão ou exclusão do texto avaliado. Após esse feito, selecionamos 6 dissertações de mestrado que tratam sobre os temas plano de carreira, valorização do professor e rede pública, apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 – Dissertações da Base BDTD/IBICT

Título do trabalho	Autor(es)/Instituição/UF	Ano
Política de valorização dos profissionais da educação básica na rede estadual de ensino do Pará	Michele Borges de Souza UFPA – PA – Dissertação	2012
Valorização dos professores: análise dos planos de carreira de municípios do Paraná	Janaina Silvana Sobzinski. UEPG – PR – Dissertação	2015
Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo	Leandro Thomazini UNIFESP – SP - Dissertação	2016
A Configuração da carreira do magistério da rede pública de educação básica do município Cametá/PA nos PCCRS municipais (2006-2013)	José Joaquim Martins de Castro UFPR – PR - Dissertação	2016
Os critérios de movimentação na carreira de professores da educação básica em estados da Região Norte do Brasil	Ana Paula da Silva Carneiro UFPA – PA – Dissertação	2017
Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino	Mariane Gomes Pereira UFU – MG – Dissertação	2017

Fonte: A autora, 2024.

Para contribuir com este estudo, selecionamos dessa amostra, apenas 1 trabalho, por ter o recorte comparável com o da nossa pesquisa: a dissertação de Pereira (2017), intitulada *Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino*. A pesquisa se propõe a analisar e compreender a valorização do magistério, a partir dos Planos de Cargos, Carreira e Salários de Uberlândia, Minas Gerais, na perspectiva dos docentes, no que se refere à formação continuada. Com esse trabalho, estabelecemos um diálogo, visto que, em sua dissertação, ela também articula a valorização docente com sua remuneração, carreira e condições de trabalho. A autora conclui que, apesar de avanços, surgem, em contrapartida, muitos retrocessos nos quesitos investigados, o que colabora para a desvalorização do trabalho dos professores (Pereira, 2017).

Na Base de Pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves para pesquisa: ‘plano de carreira’, ‘valorização do magistério’ e ‘rede pública’. Foram encontradas 18 dissertações e 7 teses e, após a análise dos títulos e resumos, destacamos 3 dissertações, defendidas em 2019, que dialogam com nossa pesquisa, pois tratam sobre os temas plano de carreira, valorização do magistério e rede pública, apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título do trabalho	Autor(es)/Instituição/UF	Ano
Desenvolvimento profissional docente na perspectiva da participação sindical: diálogos propositivos para qualificação do plano de carreira dos professores municipais de Santa Maria/RS	Martha Izabel Pauler Najar. UFSM – Santa Maria – RS Dissertação.	2019
Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA)	Vera Lucia Fernandes de Brito. UESB, Vitória da Conquista - BA Dissertação	2019
Profissionalização do trabalho docente: o novo plano de cargos, carreira e vencimentos da educação do município de Rondonópolis-MT	Isabel Cavalcante Ferreira. UFMT, Rondonópolis – MT Dissertação.	2019

Fonte: A autora, 2024.

Nessa base, como o parâmetro escolhido para escalação de trabalhos foi igual ao usado na BDTD/IBICT, foi selecionada apenas uma 1 dissertação: *Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia*, de Vera Lucia de Brito (2019). Esse trabalho nos ajudou na formulação do problema, pois Brito (2019) se propôs a analisar as políticas públicas para aumentar o reconhecimento dos professores, com foco na remuneração e progressão na carreira. O seu objetivo consiste em analisar a política de remuneração e carreira do magistério das redes públicas municipais do Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia (TIMSOBA) e suas implicações para a valorização do docente da Educação Básica dessas localidades.

À luz dos questionamentos apresentados, considerando o panorama político nacional que se encontra em uma fase de manutenção das diretrizes aprovadas após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, Brito (2019) conclui destacando a importância dos professores continuarem engajados na luta pela preservação dos direitos conquistados, de forma a garantir que os progressos obtidos ao longo de árduas batalhas não sejam aniquilados por uma política governamental que despreza as vitórias alcançadas ao longo dos anos pelos profissionais de educação. Ademais, ressalta-se a urgência da manutenção e continuidade das políticas estatais, como o Plano Nacional de Educação em vigor até 2024, para assegurar a execução de medidas públicas que visem a valorização dos educadores, abrangendo aspectos como formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde (Brito, 2019, p. 177).

Por fim, na Base de pesquisa SciElo, utilizando as palavras-chave ‘plano de carreira’ e ‘valorização do professor’, ‘plano de carreira’ e valorização do magistério, plano de carreira docente e rede municipal, foram localizados 6 artigos e 3 ensaios, sendo que, após o procedimento de análise, selecionamos dois (2) que tratam sobre os temas valorização do professor e planos de carreira, elencados no Quadro 14.

Quadro 14 – Artigos da base de pesquisa SciELO

Título do trabalho	Autor(es)/Periódico	Ano
Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo	Arelaro, Lisete; Jacomini, Márcia A. ; Souza, Nilson A. de; Santos, Kátia A. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , Abr 2014, V. 95,(239), pp.197-217	2014
Carreira e remuneração do magistério estadual do Rio Grande do Sul	Trein, Laura D. ; Farenzena, Nalú. Cadernos de Pesquisa , 2022, V.52 elocation e08148	2022

Fonte: A autora, 2024.

Após a leitura sistematizada dos resumos e das considerações finais, optamos por apenas 1 artigo, pelo assunto abordado ter uma maior afinidade com a nossa pesquisa. Assim, selecionamos, para contribuir com esta pesquisa, o artigo *Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo*, de Arelaro *et al.* (2014). Os autores examinam, no texto, os meios de entrada, a carga-horária, a evolução na trajetória profissional e a estrutura da remuneração, com base na Lei nº 14.660/2007, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos educadores da rede municipal de São Paulo.

Arelaro, Jacomini Souza e Santos (2014) concluíram que a avaliação do Plano de Carreira dos trabalhadores da educação municipal de São Paulo possibilita afirmar que, de maneira geral, os elementos relacionados ao modo de ingresso, à organização da carga horária, a progressão e à estrutura da remuneração foram englobados na legislação. Dentre esses pontos, os autores ressaltam a presença de um período de trabalho que conta com 1/3 de seu tempo destinado a atividades de formação, de elaboração das aulas e de colaboração em equipe. No entanto, o fato de essa composição não se aplicar a todas as jornadas previstas no Plano de Carreira limita as possibilidades de os professores contarem com o tempo destinado a atividades pedagógicas que são realizadas extraclasse (Arelaro *et al.*, 2014, p. 210).

No que diz respeito à estrutura da remuneração, o artigo ressalta que o piso salarial do magistério da Rede Municipal de São Paulo é maior do que o piso salarial nacional. Entretanto, considerando a circunstância de ser o estado e a cidade mais prósperos do Brasil, com um dos mais elevados custos de vida, pode-se dizer que não há um piso salarial que se sobressaia no Brasil como modelo de valorização do ensino. Em consequência, a remuneração do professor da Rede Municipal acaba sendo mais atrativa por conta da progressão na carreira (promoção e evolução), dos quinquênios e da sexta parte que são incorporados para efeitos de aposentadoria, não se desconsiderando as diferentes gratificações que lhe são concedidas. Assim, a compensação do docente da Rede Municipal torna-se mais estimulante devido a esses direitos que lhe são oferecidos (Arelaro *et al.*, 2014).

Os autores apontam, ainda, que a lei brasileira relativa aos PCCV dos profissionais da educação, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incluiu a análise de produtividade como uma das condições para avançar na carreira. Entretanto, a forma como essa avaliação consta dos planos e o peso que ela representa na carreira parecem estar diretamente vinculados às concepções dos gestores municipais e estaduais, às negociações com os sindicatos e à mobilização dos profissionais do magistério (Arelaro *et al.*, 2014, p. 210).

A avaliação de desempenho também está contida no PCCV da Rede Municipal de Educação de Niterói, porém ainda não foi posta em prática e, como os autores concluem, vai depender da concepção de avaliação dos gestores e da negociação com a categoria aplicá-lo ou não.

Consideramos que a leitura dessas dissertações e artigos, ajudaram a ampliar a compreensão sobre a temática, contribuindo com este estudo. Os trabalhos selecionados têm em seu cerne a análise de Planos de Carreira de acordo com a legislação vigente desde a Constituição Federal, promulgada em 1988, até os dias de hoje, em relação à formação e valorização docente. Observa-se, nesses trabalhos, que os autores partem da análise das legislações, mas a maioria não aponta que a efetivação destas depende, em grande parte, da concepção que os gestores têm de formação e valorização do magistério. Diante do quantitativo reduzido de trabalhos encontrados, dada a delimitação das palavras-chaves colocadas nas plataformas pesquisadas, consideramos que este é um tema que ainda carece de maior debate e investigação.

3.2 Planos de carreira, cargos e salários do magistério e a legislação

A valorização do magistério passa, necessariamente, pela valorização da carreira, contemplando a elaboração de um PCCV que assegurem salários dignos, progressão funcional por formação e tempo de serviço, entre outros aspectos inerentes ao exercício da profissão, como o ingresso por concurso público, a garantia de condições de trabalho adequadas, o cuidado com a saúde do profissional, previdência social etc. Durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, nos anos 1980, o debate sobre essas questões se intensificou na sociedade e na Assembleia Nacional Constituinte.

Segundo Trein e Gil (2015, p. 4), um marco na valorização profissional do magistério é a aprovação da Constituição de 1988, estipulada, no artigo 206, como um dos pilares em que

se embasará o ensino: “V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]” (Brasil, 1988, p. 1).

Os autores ressaltam que o mencionado inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, entretanto, mesmo em sua formulação inicial, já fazia menção à exigência da elaboração dos projetos dos Planos de Carreira (Trein e Gil, 2015, p. 4). Nesta Emenda, foram modificados 8 artigos da Carta Magna, art. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 e o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.⁷⁶

Referente ao artigo 206, que trata das diretrizes da educação do país, para Costa (2017) não houve grandes mudanças:⁷⁷

[...] apenas tratou sobre a valorização dos profissionais da educação e desmembrou a questão do piso salarial para que ele ganhasse maior notoriedade, deixasse de ser uma norma programática e pudesse ser dispositivo de eficácia plena. Foi, ainda, acrescido um parágrafo único que atribuiu a uma lei a tarefa de dispor quem são os profissionais da educação, temática tratada na atual LDB, em seu artigo 61 (Costa, 2017).

Mas aponta que a mudança mais significativa e fundamental, que a Emenda Constitucional nº 53/2006 trouxe

[...] a criação de um fundo contábil instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, como forma de valorização dos profissionais da educação. Este recebeu o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Costa, 2017).

Substituindo o FUNDEF, que abarcava com seus recursos apenas o Ensino Fundamental, deixando de fora a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Em 1996, foram sancionadas mais duas leis que estabelecem normas sobre a valorização do magistério público. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 67, estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

⁷⁶ Base Legislação da Presidência da República - Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (presidencia.gov.br).

⁷⁷ Legislação Educacional em Foco: Emenda Constitucional nº 53/2006 (grancursosonline.com.br), em 30 de maio de 2017.

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996a, p. 1).

No mesmo ano, a Lei nº 9.424/96 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que dispõe:

- Art. 9º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:
- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
 - II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
 - III - a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996b, p. 1).

Demonstrando preocupação com a falta de formação mínima adequada dos professores e a existência de professores leigos, a Lei do FUNDEF, ainda, determina, no mesmo artigo 9º, que:

- § 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.
- § 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.
- § 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração (Brasil, 1996b, p. 1).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação pública aprovou a Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997⁷⁸, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Baseados na Resolução n.º 3/1997, foram instituídos os PCCV dos profissionais da rede pública de Educação de Niterói, de 2001 e 2006. Eles seguem e contemplam as diretrizes apontadas para a construção/ estrutura dos Planos de Carreiras, porém nota-se que o Plano de 2001 é mais restrito em relação aos direitos dos profissionais do que os de 2006 e 2013, que ampliam e

⁷⁸ Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Vencimentos para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25/11/95, nos artigos 9 e 10 da Lei 9.424, de 24/12/96, e no Parecer 10/97, homologado pelo MEC em 25 de setembro de 1997.

especificam esses direitos. Quando da aprovação do PCCV de 2013, a Res. 03/1997 já havia sido revogada e substituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2009⁷⁹.

Em 2007, a Lei nº 9.424/96 (FUNDEF) foi substituída pela Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que, segundo Trein e Gil (2015, p. 5), traz uma maior amplitude ao financiamento e sua aplicabilidade para a educação brasileira. A referida Lei estipula, em seu art. 40, mais orientações sobre os Planos de Carreira:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2007).

No ano de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.738/08, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. A Lei pronuncia que:

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

Trein e Gil (2015) apontam que, em 2009, foi divulgada a Resolução nº 2/2009⁸⁰ da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação Básica pública. Essas Diretrizes preveem, no seu art. 4º, alguns princípios que devem ser adotados pelos planos:

II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

⁷⁹ Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Vencimentos dos Profissionais da Educação Básica Pública.

⁸⁰ Em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738/2008, com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394/1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494/2007, revogando a Res. 03/1997.

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII - incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; [...] (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, é um documento de grande valia para nortear as diretrizes de construção e execução de políticas públicas na área da educação, que têm por objetivo reduzir as disparidades e enfrentar a deterioração das condições de trabalho dos docentes. O PNE, em relação aos planos de carreira, cargos e vencimentos, em sua Meta 18 aponta:

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

Trein e Gil (2015, p. 7) destacam que a lei também apresenta algumas estratégias para garantir o cumprimento da Meta 18, como a necessidade de os planos incluírem sobre as licenças pagas e incentivos para a formação profissional; a prioridade da transferência voluntária de recursos na área da educação para os locais que já tenham feito seus PCCV; e a formação de comitês de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino para “[...] subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira” (Brasil, 2014).

Trein e Gil (2015) apontam que, na maioria das vezes, tanto estados como municípios escolhem uma legislação referente exclusivamente ao Plano de Carreira, sem contemplar, portanto, outros aspectos da valorização profissional. A respeito disso, Dutra Jr. *et al.* (2000) afirmam:

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente (Dutra Jr. et al. 2000, p. 36 *apud* Trein e Gil, 2015, p. 7).

E que uma outra abordagem adotada é uma lei que aponta sobre o estatuto do magistério, incorporando disposições que regulamentam a carreira dos educadores.

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades (Dutra Jr. *et al.*, 2000, p. 36 *apud* Trein e Gil, 2015, p. 7).

3.3 Os planos de cargos, carreira e vencimentos de Niterói: 2001 e 2006

Em consonância com a Resolução nº 03/1997 do Conselho Nacional de Educação, em 2001, de acordo com Laneuville (2009), foi aprovado o primeiro Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) da Educação Municipal de Niterói, pela Lei nº 1831/2001⁸¹.

Neste momento, o Brasil ainda estava sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão tinha orientação neoliberal, comprometida com a reforma do Estado brasileiro, isto é, com sua redução no campo social. A gestão estadual estava a cargo de Anthony Garotinho (01/01/1999 a 05/04/2002) e Benedita da Silva (06/04/2002 a 31/12/2002). Em Niterói, Jorge Roberto Silveira começava seu terceiro mandato, em 2001, mas, em 2002, renunciou para concorrer, sem sucesso, ao governo do estado do Rio de Janeiro. Silveira foi substituído pelo vice-prefeito Godofredo Pinto. O novo prefeito, ao assumir o cargo, nomeou, em 2003, a professora Maria Felisberta Baptista da Trindade para o cargo de Secretária de Educação.

Para Laneuville-Teixeira (2009), apesar do 1º Plano de Carreira, Cargos e Salários ter sido criado na gestão da Prof.^a Lia Faria, em 2001, somente a partir de 2003, com a gestão da professora Felisberta Trindade (2003-2005), é que o magistério niteroiense pode perceber a valorização da carreira de forma efetiva, pois foram

⁸¹ Lei Municipal Ordinária n. 1831 de 17/05/2001, publicada no Diário Oficial do Município, em 18/05/2001, estabeleceu o Novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói. Esta Lei foi baseada nos preceitos vigentes nas Constituições Federal e Estadual, na Lei Orgânica do Município de Niterói, na LDBEN, na Lei do FUNDEF, na Resolução nº 03/97/CNE/CEB, no Estatuto do Magistério Público Municipal de Niterói e no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Niterói.

[...] feitos investimentos para que as escolas e seus profissionais fossem atendidos em suas escolhas formativas, através do apoio financeiro para a contratação de profissionais escolhidos pelas escolas, assim como da concessão de incentivos para a participação em congressos e seminários (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 172).

De acordo com a entrevista do professor Waldeck Carneiro (2023), a Lei nº 1831/2001, que instituiu o PCCV de 2001, tinha como objetivo organizar os recursos recebidos do FUNDEF. Concordando com ele, o professor Diogo Oliveira⁸² (2024), uma das lideranças do SEPE nos dias de hoje, declarou, em entrevista, que o avanço obtido para a categoria naquele momento foi ter existência de um PCCV, que não existia até então. Entretanto, este PCCV era muito minimalista e não contemplava os direitos da categoria. Isso somente foi alcançado, em Niterói, com os planos subsequentes, a Lei nº 2307/2006 e a Lei nº 3067/2013, que apresentaram várias mudanças em relação aos direitos, progressão na carreira e valorização dos funcionários da educação.

A Lei nº 1831/2001 organizou, sistematicamente, os cargos com direitos e deveres, apresentava de forma ordenada os cargos e funções de acordo com as leis vigentes da época, que direcionavam como um PCCV deveria ser feito, porque o que havia antes era apenas uma tabela salarial que precisou ser reajustada para direcionar os recursos advindos do FUNDEF, uma exigência da legislação sobre como esses recursos deveriam ser aplicados.

Para Laneuville-Teixeira (2009), mesmo admitindo que esse evento se configurou como uma vantagem relevante para a categoria, o conceito de formação continuada implícito no documento não valorizava a educação acadêmica como um componente fundamental naquele processo, uma vez que a colocava em uma posição secundária em relação às iniciativas envolvendo cursos, seminários, conferências etc. Segundo a autora, as porcentagens de lucros provenientes da evolução por titulação resultavam ser inferiores aos adicionais por formação continuada, confirmados, de acordo com o Plano, pela participação em cursos, palestras e eventos similares (idem, p. 168).

Tal Plano também não permitia que a promoção por titulação e o adicional por formação continuada fossem concedidos simultaneamente e abrangentes a outros grupos de funcionários, limitando-os ao grupo do magistério (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 168). Entretanto, era a primeira vez, que aparecia uma lei própria que englobava a valorização do trajeto de evolução profissional dos educadores e, segundo a autora, é fato que o PCCV estimulou os educadores a

⁸² Diogo Oliveira é professor de Geografia, ingressou no magistério público estadual através de concurso, em 2011, quando também se sindicalizou e passou a atuar no movimento docente. Em 2012, com as eleições no sindicato, passou a integrar a direção do SEPE em Niterói, por três gestões consecutivas, até 2018. Retornou à diretoria do SEPE no segundo semestre de 2022 e está até os dias de hoje. Entre 2019 e 2022, continuou militando na base da categoria.

estudarem ou, no mínimo, a participarem dos cursos disponibilizados, o que acrescentou uma nova variável ao campo da formação.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva tornou-se o presidente do Brasil, o que materializou uma virada nos rumos políticos do país e, nesse mesmo ano, a gestão do estado do Rio de Janeiro foi assumida por Rosinha Garotinho. O prefeito de Niterói, Godofredo Pinto, do Partido dos Trabalhadores, estava na segunda metade do seu primeiro mandato. Gestões progressistas ocupavam o cenário nacional, estadual e municipal nesse período.

Em 2004, Godofredo Pinto foi reeleito prefeito de Niterói e, em 2005, ao assumir seu segundo mandato, nomeou como Secretário e Presidente da Fundação Municipal de Educação (FME) o Professor Waldeck Carneiro. Em entrevista, o ex-secretário nos disse que o prefeito lhe deu muita autonomia, o que possibilitou a melhoria do PCCV. Carneiro (2023) nos contou que, ao assumir o cargo, em 3 de fevereiro de 2005, não quis que a posse ocorresse dentro de um gabinete, mas fez “questão de que a posse fosse dentro de uma escola pública”, e assim “foi na UMEI Alberto de Oliveira, uma escola pública do Centro de Niterói”.

Ele rememora que recebeu o SEPE em sua sala, dois dias após sua posse, na sua primeira semana de gestão, para conversar e saber quais eram as demandas da categoria. Nessa reunião, foi comunicado de que os professores iriam entrar em greve, mas ele disse que o diálogo sempre estaria aberto (Carneiro, 2023). Esse foi um feito importante, tendo em vista que, à época, as relações entre a diretoria do SEPE e o prefeito Godofredo Pinto estavam abaladas.

De acordo com o entrevistado, a greve de 2005 foi longa e a adesão variava de escola para escola. As reivindicações eram muitas, principalmente, a questão do aumento salarial. Então, ele colocou para o SEPE o que tinha em mente em relação à valorização dos profissionais da educação: “[...] não vamos construir, aumentos isolados. Nós vamos construir aumentos dentro de um contexto de uma política de valorização que envolve plano e assim fizemos” (Carneiro, 2023).

Para iniciar o processo de elaboração desse plano, que viria a ser o PCCV de 2006, de acordo com ele, houve diálogo com os professores, nas escolas e com o SEPE:

Teve muita reunião com as escolas e uma dirigente do SEPE, já falecida, a professora Margarete Martins, também ajudou, [...]. O Conselho Municipal de Educação colaborou muito, eu tinha diálogo com o SEPE estadual que também ajudou. Enfim, fizemos um plano muito avançado que entrou em vigor em janeiro de 2006 (Carneiro, 2023).

Quando indagado sobre como a valorização do magistério foi abordada no Plano de 2006, ele nos contou que “[...] a valorização é multifacetada, porque você tem a valorização,

quando você tem um plano, fixado em lei, então é um instrumento mais potente, mais duradouro em geral. [...] mexeu na tabela salarial, que é a matriz de um plano de estágio probatório [...]”.

Carneiro (2023) destaca os diferenciais desse Plano de 2006:

[...] um plano que garantiu as progressões por titulação acadêmica. Um plano que garantiu que os professores, os profissionais da educação que entrassem na rede, se já tivessem titulação, fossem automaticamente promovidos ao nível da articulação correspondente, o que acontece nas universidades, mas não acontecia com a gente lá (Carneiro, 2023).

O ex-secretário continuou pontuando que, para além do Plano, o diálogo com as escolas foi fortalecido. Ele fazia muitas visitas às escolas. Essa postura do Secretário remete à proposição de Freire (1992) ao afirmar que o diálogo deve ser horizontal, no mesmo patamar entre educadores e educandos, e, por óbvio, entre gestores e professores, configurando uma prática efetivamente democrática, baseada em respeito e confiança. Apontar a importância do diálogo é recorrente na obra freireana, que contextualiza essa experiência em diversos trabalhos, insistindo ser este inerente à “prática democrática na escola pública”, como explicita Gadotti (1996) ao referir-se a Paulo Freire:

‘é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente’. Lembra ainda que ‘as virtudes não vêm do céu nem se transmite intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não’, como disse em palestra realizada na abertura da primeira sessão pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em agosto de 1983 (Gadotti, 1996, p. 82).

Carneiro (2023) destaca, ainda, que foram feitos grandes investimentos em formação continuada dos professores. A SME valorizava muito a produção acadêmica com a publicação de dissertações e teses produzidas pela Rede. Em relação à gestão democrática, criou o Fórum de diretoras, que, uma vez por mês, se reunia para tratar das demandas da educação municipal. Carneiro (2023) sinaliza que “[...] foi valorização de várias formas, salarial, da formação, estabelecer uma cultura diagnóstica, muito dialógica com as escolas”.

Como confirma Laneuville-Teixeira (2009), a valorização do magistério de Niterói adquiriu outra proporção, especialmente com a promulgação da Lei nº 2307, de 18 de janeiro de 2006, que estabelece o novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV, 2006) para a Rede municipal, que passou a vigorar imediatamente, em janeiro de 2006. O novo PCCV trouxe melhorias extraordinárias em comparação com o plano de 2001, tais como:

No PCCV de 2006⁸³, a remuneração do titular de cada um dos cargos do Plano é constituída pelo vencimento, acrescido, conforme o caso, das seguintes vantagens pecuniárias: adicional por exercício na FME, adicional por tempo de serviço, adicional por formação continuada e progressão por titulação. (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 179).

O novo PCCV ainda estabelece que:

Fazem jus ao Adicional por Formação Continuada os servidores que comprovarem uma soma de carga horária em cursos afins à função exercida, conforme previsto no referido Plano, com certificação de acordo com critérios fixados por Comissão designada pela Presidência da FME. A progressão funcional do servidor é baseada na titulação e no tempo de serviço efetivamente exercido na FME e/ou na Secretaria Municipal de Educação (SME) (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 180).

Para Laneuville-Teixeira (2009), o Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCV), promulgado em 2006, ampliou direitos e trouxe avanços significativos à carreira, valorizando a formação docente: “O PCCV ampliou a concessão de incentivos à formação, estabelecendo a possibilidade de que a progressão funcional por titulação fosse concomitante à concessão do adicional por formação continuada” (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 180).

Os avanços continuaram, como Waldeck Carneiro (2023) havia anunciado, pois, em dezembro do ano de 2006, foi sancionada a Lei nº 2409, de 21/12/2006, que dispõe sobre a incorporação ao vencimento dos servidores da FME do adicional por exercício, complementando o PCCV. A Lei 2409/2006 mudou a redação do art. 30 da Lei nº 2.307/2006, instituindo a incorporação progressiva ao vencimento dos servidores da FME, do Adicional por Exercício na FME até a sua extinção, em prazo inferior a uma ano (novembro de 2007).

Ademais, estendeu vários benefícios ao conjunto dos profissionais da educação, antes restritos ao magistério, e garantiu a incorporação ao vencimento do adicional por exercício, aumentando o salário-base sobre o qual incidem as gratificações, bem como garantindo o justo direito dos aposentados, visto que tal adicional só era pago ao pessoal da ativa. Em dezembro de 2007, o referido adicional já havia sido extinto da carreira, conforme garantido no Plano (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 180).

Com vimos, esses avanços e melhorias se estenderam a outros servidores não-docentes e para os aposentados. Outro adendo importante foi o parágrafo único ao artigo 18, que trata da licença sindical:

O servidor da FME, quando devidamente licenciado para exercício de mandato sindical, fará jus aos direitos e vantagens previstos no Plano Unificado de Cargos,

⁸³ Os critérios para a concessão do Adicional por Formação Continuada foram fixados através da Portaria FME 599/06. Os critérios para a concessão da Progressão Funcional por Titulação foram fixados através da Portaria FME 600/06. Ambas as Portarias foram publicadas em 27 de junho de 2006.

Carreira e Vencimentos da FME, desde que atenda às exigências previstas na Legislação em vigor (Niterói, 2006).

Segundo o Relatório Geral da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME, 2005a), o foco das iniciativas desenvolvidas na gestão de Waldeck Carneiro era a assessoria e formação pedagógica, o que se comprova com as ações implementadas.

Para Laneuville-Teixeira (2009), a participação de professores e profissionais de educação em congressos, seminários, encontros e jornadas promovidos por instituições de educação superior e de pesquisa, preferencialmente com apresentação de trabalhos, que já era incentivada na gestão de Felisberta Trindade, foi regulamentada em 2007, passando a contemplar apoio financeiro.

Em 2007 com a Portaria FME nº 322/07, de 26 de abril de 2007 a FME fixa diretrizes para a concessão de apoio à participação de servidores em eventos, cursos e programas de formação, o que consolida uma clara intenção em intensificar e garantir tais iniciativas, como importante instrumento de formação continuada (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 176).

Laneuville-Teixeira (2009) aponta ainda como foi a materialização das ações de incentivo a formação ao longo dos anos de 2006 e 2007, valorizando diversas atividades formativas:

Cursos, apoio institucional a participações em congressos, convênios com instituições de ensino superior particulares, afastamentos para Cursos de Mestrado e Doutorado, PCCV com incentivos à formação, se configuram em propostas que, certamente, poderão ser vistas como ações que se cruzam, criando conexões, confluindo para uma política de formação continuada que objetive, de fato, o desenvolvimento profissional dos professores, para além da implementação de uma proposta governamental (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 185).

E mais, efetivava-se uma política de formação que envolvia a formação inicial em nível superior e a formação continuada, com parcerias com outros órgãos do estado:

Ainda no campo da formação continuada, a FME iniciou, em 2007, entendimentos para a implantação de um Pólo do Centro de Educação Superior a Distância (CEDERJ), vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Tal iniciativa se configura por meio de convênio estabelecido entre a Prefeitura de Niterói, o Governo do Estado do Rio de Janeiro e as Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. O Polo, inaugurado em fevereiro de 2008, oferece curso de graduação em Pedagogia, cursos de extensão universitária, prioritariamente voltados para professores licenciados de diferentes áreas, e curso Pré-vestibular Social (PVS), para alunos das classes populares que desejem se preparar para o exame vestibular (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 186).

Laneuville-Teixeira (2009) salienta que o último componente significativo daquele período, em relação a formação continuada de professores na Rede, foi: “[...] a criação, em 2007, da Escola de Educação (ESED), apresentada como centro de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói (idem, p. 187).

A autora complementa que, ao final dessa gestão da FME, o Polo do CEDERJ se encontrava organizado e aparelhado no quinto andar da Escola Municipal Paulo Freire, tendo sido inaugurado em 09 de fevereiro de 2008 (Laneuville-Teixeira, 2009, p. 180).

Esses avanços significativos em relação à valorização da carreira do magistério municipal continuariam e seriam ampliados, em 2013, com a aprovação de um novo PCCV. Cabe destacar o papel do gestor municipal de educação nesse processo e seu compromisso com a valorização da carreira do magistério, concebida como relevante para a elevação da qualidade da educação municipal.

3.4 O PCCV de 2013: consolidando avanços

Em 12 de dezembro de 2013, através da Lei nº 3067⁸⁴, foi instituído o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói, em conformidade com a legislação que comporta os elementos e diretrizes para construção desse tipo de Plano, juntando as leis anteriores com as subsequentes ao último plano, de 2006. Este PCCV, elaborado na gestão de Waldeck Carneiro, foi bem mais abrangente nos direitos dos profissionais da educação que os anteriores.

Cabe registrar, em breve parênteses, que no cenário nacional, dando continuidade ao governo do PT, em janeiro de 2011, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher a ocupar o cargo de Presidente da República. Sérgio Cabral estava como governador do estado do Rio de Janeiro, encerrando o seu segundo mandato, em 2014, mas deixando eleito seu sucessor, o então vice-governador, Fernando Pezão.

Em Niterói, no ano de 2013, o então eleito prefeito Rodrigo Neves, que iniciava seu primeiro mandato, convidou o Professor Waldeck Carneiro para assumir novamente a FME, cargo que ocupara na gestão de Godofredo Pinto. O professor Waldeck Carneiro ficou como Secretário de Educação da gestão do prefeito Rodrigo Neves apenas no período de 01/01/2013

⁸⁴ Sancionada e promulgada pelo prefeito Rodrigo Neves e publicada no Diário Oficial do Município em 13/12/2013.

a 04/04/2014, afastando-se para lançar a sua candidatura como deputado estadual, sendo eleito. Em seu lugar, assumiu, como Secretária de Educação do Município, a Professora Flávia Monteiro de Barros Araújo, que, na época, era a Subsecretária de Educação, por convite do Prof. Waldeck, que também a indicou para substituí-lo. Sua gestão na FME acompanhou o segundo mandato do prefeito Rodrigo Neves, estendendo-se até o final de 2020.

Em 2013, um novo PCCV foi elaborado, segundo a direção do professor Waldeck e de sua equipe de subsecretários, contando com a vasta experiência da professora Flávia no quesito valorização e formação docente. Assim, puderam construir um plano de Carreira que alavancasse a carreira do profissional de educação, valorizando a sua formação. A professora Flávia, em sua entrevista, falou que a equipe teve o apoio do prefeito, senão o plano não teria se concretizado. Ela destacou ainda o papel do SEPE no processo de construção, discussão e elaboração deste PCCV:

Na época teve grande mobilização do SEPE, consulta nas escolas e participação das diretoras, pois estas últimas foram convidadas a levar as contribuições de suas unidades para serem analisadas e agregadas ao documento. Foi feita uma minuta do plano pelo SEPE, com as reivindicações que a categoria achava interessante ter na futura lei, e que o percentual de formação a cada nível era inferior ao que foi instituído no plano (Araújo, 2023).

Flávia relatou que a sua relação com o SEPE sempre foi estabelecida através de muito diálogo. Tinha as questões da categoria, alguns momentos eram bons outros conflitantes e, ao longo de sua gestão enfrentou greve, mas sempre os dois lados respeitavam o lugar do outro.

Essa análise é corroborada pelo depoimento do professor Diogo Oliveira, dirigente do SEPE, que participou do processo de revisão e atualização do plano de carreira em 2013, e relatou que, nesse ano, teve uma comissão do sindicato com o governo que discutiu essas atualizações, sendo que uma das principais pautas era a aprovação de uma série de melhorias na carreira. Para Oliveira (2024), o PCCV foi uma conquista da greve de professores de 2013.

Araújo (2023) acredita que o plano fortaleceu o professor, a sua prática, o seu saber no dia a dia. Ela almeja que ele tenha um bom ambiente de trabalho e se sinta bem no seu ofício. Ela deseja que o professor tenha a clareza de que ele é um profissional do conhecimento e tenha compromisso social, e considera que essa responsabilidade é muito importante. E mais, que o professor seja compromissado com o seu estudo e aperfeiçoamento, agora com o apoio do PCCV.

A Lei nº 3067/2013 contempla e especifica direitos ainda não atingidos nos PCCV anteriores, materializando avanços e conquistas para os profissionais da educação. Entre as

principais medidas estão: a equiparação dos cargos de Professor I (24 horas) ao de Professor II (16 horas); equiparação dos cargos de Grupo de Apoio⁸⁵ ao de Agente de Educação Infantil; equiparação dos Grupos Técnico e Científico⁸⁶ ao de Pedagogos; Adicional de Insalubridade para Merendeiros e Auxiliar de serviços gerais; Progressão por Titulação (Progressão de Níveis); pagamento do tempo de 1/3 para Planejamento, Estudo e Avaliação para os profissionais do Grupo Magistério⁸⁷ (Professores, Pedagogos, Agentes de Educação Infantil).

O novo PCCV de Niterói, ainda, criou os cargos de Professor I de Apoio Educacional Especializado, Professor I Bilingue, Professor de Libras e Intérprete de Libras; além de promover melhorias remuneratórias específicas para os cargos de Agente de Educação Infantil, Professor I, Professor II, Orientador Educacional, Supervisor Educacional e Pedagogo. No PCCV de 2006, ao passar de uma Classe para outra, mediante progressão por tempo de serviço, que ocorre de 5 em cinco anos, o percentual era de 5% sobre o salário e, neste atual PCCV de 2013, o percentual entre as classes é de 10%, assegurando uma efetiva melhora na remuneração. Pode-se observar essa diferença de percentual entre as classes no Anexo V - Tabela Salarial Progressiva do magistério.

Como aponta o art. 2º, que explicita seus referenciais legais, o PCCV de 2013, “atende aos preceitos vigentes na Constituição Federal e Estadual” e na LDB, assim como nos Estatutos do Magistério Público Municipal e dos Servidores Públicos Municipais de Niterói, como os PCCV de 2001 e 2006, mas amplia as diretrizes legais, em relação a esses. O novo PCCV incorporou uma série de avanços na legislação, como a Lei do FUNDEB, a Lei nº 11.494/2007 e a Lei nº 11.738/2008, a Lei do Piso salarial profissional nacional do magistério público da Educação Básica. Também, atendeu às Resoluções CNE/CEB nº 2 e nº 5 de 2009, que estabelece as diretrizes nacionais para os Planos de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da Educação Básica e o Parecer nº 18/2012 do CNE/CEB, que trata da aplicabilidade do chamado 1/3 (um terço) de planejamento, estudo e avaliação para o pessoal do magistério.

⁸⁵ Os cargos que integram o Grupo Técnico-Científico Nível superior são: a) Administrador; b) Advogado; c) Arquiteto; d) Assistente Social; e) Bibliotecário; f) Contador; g) Engenheiro Civil; h) Fonoaudiólogo; i) Jornalista; j) Médico do trabalho; k) Nutricionista; l) Psicólogo; m) Tecnólogo em Sistemas de Informação; n) Técnico em Comunicação Social. Este último será extinto à medida que for declarado vago, na forma da lei (Niterói, 2013). Integram o Grupo de Apoio Especializado os servidores de nível médio (NM), ocupantes de cargos de provimento efetivo, nomeados mediante concurso público (Niterói, 2013).

⁸⁶ O Grupo Técnico-Científico é constituído por servidores de nível superior (NS), com habilitação profissional correspondente ao cargo da FME, de provimento efetivo, nomeados mediante concurso público (Niterói, 2013).

⁸⁷ O Grupo Magistério é constituído por servidores de nível médio (NM) e de nível superior (NS) ocupantes de cargo de provimento efetivo e nomeados, mediante concurso público (Niterói, 2013).

Os PCCV de 2001 e de 2006 foram elaborados seguindo as orientações da Lei do FUNDEF e da Resolução nº3/1997, que fixou as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Já o PCCV de 2013, considerando os avanços na legislação, seguiu a Lei do FUNDEB (2007) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, sendo bem mais expressivo na questão da valorização da formação do profissional e da organização do trabalho. Ao atualizar a legislação vigente da educação no PCCV de 2013, ampliaram-se as garantias desses direitos aos profissionais do magistério até os dias de hoje. Dessa forma, o PCCV materializou esses avanços legislativos, tornando a Rede Municipal de Educação de Niterói uma das mais atrativas do estado do RJ.

Esse PCCV também abarca um maior número de profissionais da educação e os insere no grupo do magistério, como podemos observar em seu art.6º.

Art.6º I - Grupo Magistério;

I - No Quadro Permanente:

a) Professor I; b) Professor I de Apoio Educacional Especializado; c) Professor I de Educação Infantil; d) Professor I de Ensino Fundamental; e) Professor I Bilíngue; f) Professor II; g) Professor de Libras; h) Agente Educador Infantil; i) Supervisor Educacional; j) Orientador Educacional; k) Pedagogo (Niterói, 2013).

Com a Lei 3067/2013, o Grupo Técnico-Científico Nível superior⁸⁸ e o Grupo de Apoio Especializado⁸⁹ também tiveram acréscimo de profissionais em seus quadros.

A questão da remuneração, dos vencimentos e das vantagens, no Plano de 2013, em relação ao PCCV de 2006, teve melhorias significativas, detalhadas e pontuais para a valorização da formação do profissional de educação como um todo, como traz o seu art. 13, que assegura:

I - Adicional por Tempo de Serviço, na forma de quinquênio;

II - Adicional por Formação Continuada;

III - Adicional Transitório para o Professor I NS, em regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais;

IV - Adicional Transitório para servidores do Grupo Técnico-Científico;

⁸⁸ Os cargos que integram o Grupo Técnico-Científico Nível superior são: a) Administrador; b) Advogado; c) Arquiteto; d) Assistente Social; e) Bibliotecário; f) Contador; g) Engenheiro Civil; h) Fonoaudiólogo; i) Jornalista; j) Médico do trabalho; k) Nutricionista; l) Psicólogo; m) Tecnólogo em Sistemas de Informação; n) Técnico em Comunicação Social. Este último será extinto à medida que for declarado vago, na forma da lei (Niterói, 2013).

⁸⁹ a) Agente de Educação e Inclusão Digital; b) Agente de Educação Bilíngue; c) Intérprete de Libras; d) Técnico em Informática; Assistente de Administração Educacional (Niterói, 2013).

- V - Adicional Transitório para servidores dos Grupos de Apoio Especializado, Administrativo⁹⁰ e Operacional⁹¹;
- VI - Adicional Transitório para Professor I NM, Professor II, Agente Educador Infantil, Pedagogo, Supervisor Educacional e Orientador Educacional;
- VII - Gratificação de Insalubridade para Merendeiros e Auxiliares de Serviços Gerais, no efetivo exercício de suas funções (Niterói, 2013).

No mesmo artigo 13, no parágrafo 1º, a Lei 3067/2013 determina como contabilizar a formação continuada para fazer jus ao Adicional:

§ 1º Faz jus ao Adicional por Formação Continuada o servidor que comprove uma soma de carga horária em cursos afins à função exercida, com certificação de acordo com critérios fixados por comissão designada pela presidência da FME, ficando estabelecido que os percentuais não são cumulativos entre si, somando-se apenas a carga horária, e que incidirão sobre o vencimento, no nível e na classe em que o servidor se encontrar, na seguinte escala: a) 100 horas - 6%. b) 200 horas - 9%; c) 300 horas - 12%; d) 400 horas - 15% (Niterói, 2013).

O PCCV de 2013, no artigo 13, equipara os vencimentos dos Professores I aos dos Professores II, visto que, anteriormente, a hora aula desses últimos era maior do que os dos outros. Também aponta acréscimos nas outras categorias dos grupos, como podemos ver a seguir:

§ 7º O Professor I NS, em regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais, terá acrescido à sua remuneração um Adicional Transitório que corresponde a 1/3 (um terço), 2/3 (dois terços) e 3/3 (três terços) da diferença entre o vencimento de seu cargo e o vencimento do cargo de Professor II, em regime de 16 (dezesseis) horas semanais, na classe e no nível em que se encontrar, a partir de, respectivamente, 1º de janeiro de 2014, 1º de janeiro de 2015 e 1º de janeiro de 2016.

§ 8º O valor do Adicional Transitório pago ao Professor I NS, em regime de 24 (vinte e quatro) horas semanais, será anualmente reajustado, com base no mesmo percentual e na mesma data fixados para o reajuste anual do servidor municipal (Niterói, 2013).

Os outros servidores da educação municipal, como os do Grupo Técnico-Científico, também foram contemplados com o adicional transitório da seguinte forma, como demonstrado nos seguintes parágrafos do mesmo artigo 13:

§ 9º - Os servidores do Grupo Técnico-Científico terão acrescido à sua remuneração um Adicional Transitório que corresponde a 1/3 (um terço), 2/3 (dois terços) e 3/3

⁹⁰ O Grupo de Apoio Administrativo contempla os servidores de nível médio (NM), ocupantes de cargo de provimento efetivo, nomeados mediante concurso público: a) Agente de Administração Educacional; b) Agente de Coordenação de Turno (Niterói, 2013).

⁹¹ O Grupo de Apoio Operacional é composto pelos servidores de cargos de Ensino Fundamental (NF), de provimento efetivo, nomeados mediante concurso público: a) Auxiliar de Portaria; b) Auxiliar de Serviços Gerais; c) Merendeiro; d) Oficial de Obras e Manutenção; e) Agente de Serviços Gerais. Este último será extinto à medida que for declarado vago, na forma da lei (Niterói, 2013).

(três terços) da diferença entre o vencimento de seu cargo e o vencimento do cargo de Pedagogo, na classe e no nível em que se encontrar, a partir de, respectivamente, 1º de janeiro de 2014, 1º de janeiro de 2015 e 1º de janeiro de 2016.

§ 10 - O valor do Adicional Transitório pago aos servidores do Grupo Técnico-Científico será anualmente reajustado, com base no mesmo percentual e na mesma data fixados para o reajuste anual do servidor municipal (Niterói, 2013).

Da mesma forma, os servidores dos Grupo de Apoio Especializado e de Apoio Administrativo foram beneficiados no PCCV de 2013:

§ 11 Os servidores dos Grupos de Apoio Especializado e de Apoio Administrativo terão acrescido à sua remuneração um Adicional Transitório que corresponde a 1/3 (um terço), 2/3 (dois terços) e 3/3 (três terços) da diferença entre o vencimento de seu cargo e o vencimento do cargo de Agente Educador Infantil, na classe e no nível em que se encontrar, a partir de, respectivamente, 1º de janeiro de 2014, 1º de janeiro de 2015 e 1º de janeiro de 2016.

§ 12 O valor do Adicional Transitório pago aos servidores dos Grupos de Apoio Especializado e de Apoio Administrativo será anualmente reajustado, com base no mesmo percentual e na mesma data fixados para o reajuste anual do servidor municipal (Niterói, 2013).

Esses benefícios alcançaram ainda o Grupo de Apoio Operacional:

§ 13 Os servidores do Grupo de Apoio Operacional terão acrescido à sua remuneração um Adicional Transitório que corresponde a 1/3 (um terço), 2/3 (dois terços) e 3/3 (três terços) da diferença entre o vencimento de seu cargo e a parcela de 90% (noventa por cento) do vencimento do cargo de Agente Educador Infantil, na classe e no nível em que se encontrar, a partir de, respectivamente, 1º de janeiro de 2014, 1º de janeiro de 2015 e 1º de janeiro de 2016.

§ 14 O valor do Adicional Transitório pago aos servidores do Grupo de Apoio Operacional será anualmente reajustado, com base no mesmo percentual e na mesma data fixados para o reajuste anual do servidor municipal (Niterói, 2013).

Cabe observar o cuidado em assegurar na letra da Lei os direitos de cada grupo de profissionais da educação:

§ 15 - O Agente Educador Infantil, o Professor I NM, o Professor II, o Orientador Educacional, o Supervisor Educacional e o Pedagogo terão acrescido à sua remuneração um Adicional Transitório que corresponde a 5% (cinco por cento), 10% (dez por cento) e 15% (quinze por cento) de seus respectivos vencimentos, na classe e no nível em que se encontrar, a partir de, respectivamente, 1º de janeiro de 2014, 1º de janeiro 2015 e 1º de janeiro 2016.

§ 16 - O valor do Adicional Transitório pago ao Agente Educador Infantil, ao Professor I NM, ao Professor II, ao Orientador Educacional, ao Supervisor Educacional e ao Pedagogo será anualmente reajustado, com base no mesmo percentual e na mesma data fixados para o reajuste anual do servidor municipal (Niterói, 2013).

O parágrafo 17 do artigo 13 da Lei 3067/13 discorre sobre a questão de Insalubridade para os cargos de Merendeiro e Auxiliar de Serviços Gerais, valorizando esses trabalhadores, geralmente secundarizados, com um percentual expressivo:

§ 17 A Gratificação de Insalubridade para os cargos de Merendeiro e Auxiliar de Serviços Gerais será concedida exclusivamente a esses servidores enquanto estiverem no efetivo exercício daquelas funções, no percentual de 20% sobre o seu vencimento, no nível e na classe em que se encontrar (Niterói, 2013).

Outro benefício que esse plano de 2013 traz é, além dos quinquênios para a transição das classes, como 10% na passagem de uma classe para outra, e da valorização da formação continuada, citada acima, com percentuais significativos, temos a progressão funcional por titulação entre os níveis.

Cabe registrar que “a progressão funcional do servidor será baseada na titulação e no tempo de serviço efetivamente exercido na FME e/ou na SEMECT⁹²”, como assegura o art. 14. Sendo que, como explicita o art. 15, “a progressão funcional na carreira poderá ocorrer de duas formas: I – Por Titulação (progressão de nível); e II – Por Tempo de Serviço (progressão de classe)”. Isso significa que quanto mais alto for o nível de escolaridade do funcionário, maiores serão os percentuais acrescidos em seus vencimentos, o que incentiva cada vez mais o profissional a estudar, como podemos verificar no artigo 16 da Lei 3067/2013:

Art. 16 - A progressão funcional por Titulação acontecerá segundo os seguintes percentuais entre os níveis:
I - Nível Fundamental ao Nível Médio - 10%;
II - Nível Médio ao Nível Superior - 14%;
III - Nível Superior à Especialização (Pós-Graduação Lato-Sensu) - 18%;
IV - Especialização ao Mestrado - 22%;
V - Mestrado ao Doutorado - 26% (Niterói, 2013).

Essa passagem de nível se dará perante a apresentação de documentos que comprovem a formação. Também, cabe registrar que o PCCV de 2013 contempla o direito de 1/3 da carga-horária de cada Professor dedicada ao planejamento, sem turma, independentemente de sua carga-horária funcional, estabelecida no seu contrato. E mais, a metade das horas poderá ser cumprida fora do estabelecimento de ensino, a critério de cada profissional. Esse direito é estendido também aos Pedagogo, Supervisor Educacional e Orientador Educacional.

Cabe destacar, mais uma vez, o contexto político do país, quando o PCCV de 2013 foi elaborado. O Brasil era governado por Dilma Rousseff (2011-2016), que deu seguimento a um

⁹² SEMECT - Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia.

conjunto de medidas governamentais na área educacional iniciadas por seu antecessor Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Dentre estas, temos a elevação do orçamento do Ministério da Educação, que triplicou no período de 2003 a 2014, destinando uma grande quantidade de verbas para escolas públicas, promovendo políticas de incentivo a formação e valorização dos professores, pesquisa, inovação e ampliação de diversas áreas do ensino público.

Nesta conjuntura, esse PCCV é composto por diretrizes para a progressão funcional, formação e qualificação dos profissionais de diferentes cargos e níveis. Apesar do incentivo financeiro ser muito importante, a questão salarial é apenas um dos requisitos que faz parte da valorização do profissional. A concepção de valorização que temos neste trabalho, a ANFOPE defende há 30 anos e engloba boas condições de trabalho, tempo de estudo, planejamento das aulas, piso digno para categoria e progressão na carreira, com destaque para a valorização da formação inicial e continuada. O que, de acordo com o que analisamos, está contemplado neste Plano.

Segundo o professor Diogo Oliveira, representante do SEPE, em entrevista, no PCCV de 2013, foi garantida a equiparação dos pisos salariais:

Na época, a gente chamou de unificação das horas trabalhadas remuneradas entre o professor 1 e professor 2. Até então o professor das séries finais tinha nominalmente o mesmo salário que a professora das séries iniciais da educação, que tinha nominalmente, em termos de valores absolutos, o mesmo salário de professor 2 quando alcançava o nível superior. Porque o cargo de professora da educação infantil e das séries iniciais, é para professora com formação de nível médio, enquanto que as professoras 2 que atuam com as séries finais a formação é de nível superior (Oliveira, 2024).

Segundo Oliveira (2024), o novo PCCV corrigiu, com a ‘unificação da carga horária’, uma distorção histórica, “daquela época que a professora das séries iniciais e da educação infantil não precisava fazer faculdade”, só tinha a formação em nível médio, no Curso Normal, e “não tinha progressão, não tinha incentivo, não tinha carreira”. Essa discriminação da antiga professora primária persistiu e ainda permanece nas Redes de ensino. O PCCV de 2013 veio corrigir essa distorção e incentivar a elevação da escolaridade:

Então, quando a professora da educação infantil das séries iniciais progredia por titulação com o nível superior, ela ficava com um salário igual ao professor 2 só que a carga-horária de trabalho para professora 1 das séries iniciais e da educação infantil é maior. Então o salário tinha na verdade, uma distorção, o salário era proporcionalmente menor. Com o PCCV teve uma unificação disso, o que proporcionou um reconhecimento da carreira do magistério da educação infantil e das séries iniciais. Porque essa distorção ela é histórica (Oliveira, 2024).

Em relação ao PCCV, a professora Flavia disse que sua principal característica é estimular a formação do professor e que, quando ainda era subsecretária do professor Waldeck, a época da formulação do PCCV, em 2013, os dois pensavam em uma formação com a finalidade de aprofundar a prática que também é muito importante.

Segundo Flávia Araújo, Waldeck Carneiro se empenhou ao máximo para garantir que quanto mais alta fosse a formação do professor maior seria o seu salário, condigno de sua formação. Para viabilizar essa proposta no orçamento, ele fez muitos cálculos para resolver essa situação. Assim, nasceram as porcentagens significativas em cima da formação continuada e acadêmica do PCCV de 2013, para incentivar o professor a se aprimorar em sua área.

Aprovado o PCCV que garantia a valorização da formação inicial e continuada na carreira do magistério municipal, sua implementação não poderia ser considerada como dada, pois mudanças retroativas na política brasileira, após 2016, indicavam que disputas de concepções de escola e educação se acirravam, ameaçando conquistas. Além disso, acirrava-se uma crise política-institucional no país, com impactos nas gestões municipais, inclusive com cortes no repasse de verbas, o que amplificou as reivindicações docentes, capitaneadas pelo SEPE.

A questão do orçamento da educação era sempre motivo de indagações e disputas, pois a expansão da Rede aumentava os custos e a elevação da formação também incidia em mais gastos, dada a valorização alcançada com o novo PCCV: “[...] o salário do professor foi melhorando e o professor também foi buscando formação. [...] além disso, a questão também da ampliação da Rede. A Rede foi ampliada, então entrou muito professor” (Araújo, 2023). Esses dois fatores exigiam um aumento no orçamento dedicado à educação, para honrar o pagamento dos salários.

De acordo com a entrevistada, pelo orçamento da educação municipal ser considerado grande, começou a chamar a atenção das demais pastas. Afinal, a Rede de Niterói é bem grande, pois a intenção é alcançar a todos, principalmente a camada popular, mais necessitada do município, porém essa opção política, implementada ao longo de diferentes gestões municipais, começou a incomodar. Isso aparece no depoimento do representante do SEPE, que aponta para o recrudescimento da luta da categoria, diante de algumas medidas retroativas. Flávia Monteiro de Araújo afirma que não se pode pensar a educação em termos de gastos e despesas e sim de investimentos: “[...] E educação, precisa de recurso, ela gasta recurso, ela gasta dinheiro. Fazer prédio, pagar professor, você comprar carteira, comprar brinquedo, comprar uniforme. É um investimento muito grande, mas é um investimento necessário, não é só criar e fundar, tem que manter” (Araújo, 2023).

De acordo com o professor Diogo Oliveira, durante o período da gestão da professora Flávia à frente da Secretaria Municipal de Educação, a FME era presidida por Henrique Antunes e pelo Bruno Ribeiro, o que reduzia a sua autonomia nessa articulação política entre a SME e FME. Segundo Oliveira (2024), a FME é uma autarquia que possui a seu encargo os meios monetários e gerenciais essenciais para o controle do Sistema Municipal de Educação, enquanto a SME é encarregada pela gestão direta, desempenhando suas atribuições em localidades diferentes e com setores especializados. Isso significa que não é só o Secretário querer, ele tem que ter a aprovação para que os recursos sejam liberados.

Nesse sentido, essa gestão foi um período de muitos conflitos com o sindicato, entre 2014 e 2020, o que também aconteceu nas outras gestões, mas, nesse momento de implantação do PCCV, esses conflitos se acentuaram devido à resistência do governo municipal de arcar com alguns custos decorrentes da sua implementação. Segundo Oliveira (2024), entre 2014 e 2016, durante a implementação do Plano de Carreira, durante 2 anos e meio, a FME ficou sem pagar os enquadramentos de classe, os enquadramentos de titulação e a formação continuada, com o agravante que, no caso, o enquadramento de titulação, a legislação não garantia de maneira direta que o pagamento fosse retroativo, impondo perdas à categoria.

O professor Diogo Oliveira (2024) também aponta o problema contra o direito do 1/3 de planejamento dos professores II, que ministram aulas para as séries finais do Ensino Fundamental, e a tentativa de aumento de trabalho desses professores em sala de aula. Teve toda uma resistência da categoria ao longo do ano de 2014, a situação acabou ficando empatada, então, a categoria até hoje não teve 1/3 planejamento, mas também não teve aumento de jornada, uma pauta que está em jogo até hoje.

Nesse período, o professor Diogo Oliveira (2024) recorda que foi quando começou também a crescer a luta pela migração para 40 horas do pessoal que faz dupla regência na Educação Infantil, principalmente, porque esse é um processo de precarização e o governo sempre se negando a propor a transição dos docentes de 24h semanais para 40h semanais, o que, na prática, já acontece com muitos professores que atuam na docência da Educação Infantil, porém com a carga-horária da matrícula estipulada em 24h semanais. Eles fazem dupla regência, permanecendo no horário integral na unidade, esta prática corrobora a precarização do trabalho docente, pois eles não recebem salário no mês de janeiro, período das férias escolares. Também, quando precisam se ausentar por doença, mesmo apresentando atestado médico, os professores têm descontados os dias de afastamento. Esses professores não têm

direito a falta abonada, direito garantido por Lei⁹³ para o funcionário público municipal, além de os vencimentos não serem incorporados ao se aposentarem, sendo mão de obra barata aos cofres públicos municipais.

Segundo Oliveira (2024), em sua entrevista, no final do ano de 2016, teve o pacote de maldades do Rodrigo Neves quanto ao plano de carreira, que adiou a incorporação do adicional transitório⁹⁴, previsto para o início de 2017, mas só ocorreu em 2020. O governo queria também aumentar a contribuição para a previdência de 11% para 14%, tirar o direito de enquadramento de titulação durante o estágio probatório. Além disso, a pretensão do governo municipal era congelar, oficialmente, por lei, durante 10 anos, a vigência do plano de carreira que tinha sido conquistado, além de acabar com a falta abonada e com a licença especial.

Como forma de enfrentar esses retrocessos, Oliveira (2024) relata que houve “uma mobilização gigante da categoria” no final de 2016, que entrou recesso adentro, mobilizações até a véspera do Carnaval, com ocupação da Câmara: “A gente conseguiu barrar parte desse pacote de maldades, mas uma parte passou”. Dentre as conquistas, conseguiu-se manter o Plano de Carreira em vigência, a licença especial e a falta abonada. Como conquistas parciais, teve-se a redução do aumento da previdência, de 12,5% em vez de 14%, e a amenização do adiamento da incorporação do adicional transitório dos inativos, parcelado nos anos de 2018 e 2019 e 2020, em vez de ser só em 2020. Uma derrota, que detectamos, foi a impossibilidade de se fazer o enquadramento por titulação durante o estágio probatório (Oliveira, 2024).

O SEPE também promoveu uma grande luta para ter concurso, tendo em vista que o último ocorrera em 2010. Então, em 2016, teve um concurso, uma conquista da categoria, Entretanto, como vários setores do governo eram contra ter grandes convocações, o SEPE puxou outra luta, entre 2017 e 2019, para chamar os concursados. Assim, às vésperas de vencer o prazo inicial do concurso, os concursados foram chamados e muitos cargos foram criados (Oliveira, 2024).

A professora Flávia apontou em sua entrevista algumas contradições e limites do PCCV, já que a melhoria da carreira incidiu sobre a valorização da formação, mas o salário inicial continuou baixo, o que faz com que ocorra grandes diferenças salariais entre a categoria: “Na realidade o salário base de Niterói é baixo, você hoje tem distorções que teriam que ser

⁹³ Lei 809/1990 Art. 11 § 2º Fica assegurado ao servidor o direito de abono de uma falta por mês.

⁹⁴ O adicional transitório é um benefício ou vantagem que pode ser concedido a servidores públicos ou trabalhadores em determinadas circunstâncias, como uma forma de compensação temporária.

corrigidas. Você tem que melhorar esse salário base e até não ter tanta diferença de salário entre as pessoas. [...], tem que ter um salário melhor (Araújo, 2023).

Exatamente isso está acontecendo no PCCV, indicando que a diferença entre o nível do Ensino Médio e o Ensino Superior seja de 14%, entretanto, atualmente, essa diferença é de cerca de 76%. Segundo Flávia Monteiro de Araújo (2023), para resolver essa questão teria que aumentar o salário base dos professores, mas isso não está sendo feito: “o que está ocorrendo é que o salário base instituído a nível nacional, está sendo aplicado na Rede como teto e não como base”. Ela acrescenta que apesar de isso não ser considerado “ilegal, pois está sendo cumprido o que manda a lei nacional”, esta medida “desconfigura o PCCV” (Araújo, 2023).

Durante o segundo governo Dilma (2015-2016), durante a crise econômica e política, que atingia o país, a Fundação teve muitas restrições financeiras, mas, ainda assim, conseguiram aumentar a rede. O Prefeito Rodrigo Neves, segundo a entrevistada, gostava muito da educação. Durante a sua gestão, foram inauguradas vinte e três escolas, “um momento de muita felicidade”, disse ela:

[...] Nunca esqueço disso, quando eu vi a reação das pessoas com a implantação do equipamento uma escola bonita, uma escola nova, uma escola refrigerada. [...] A felicidade daquela população tão pobre naquele canto de Niterói. Porque as pessoas não sabem o que é Niterói. [...] áreas de baixo IDH, mas que você estava levando educação, você estava democratizando o acesso, levando educação pra aqueles meninos [...] Então eu lembro que a minha gestão teve muito isso, muita inauguração, foram momentos muito bons, porque a gente sentia também que estava contribuindo com a cidade. Com desenvolvimento social dessas localidades também (Araújo, 2023).

Diante da crise financeira, apesar de nunca ter deixado de pagar aos funcionários, ela nos falou que as pastas ligadas ao orçamento municipal começaram a querer fazer alguns ajustes no PCCV (Araújo, 2023). Um dos ajustes dessa época, já apontado por Oliveira (2024) como um retrocesso, foi a questão de adiar o enquadramento por formação, apenas após o cumprimento do estágio probatório, o que só passou a vigorar a partir do concurso de 2016. Assim, o profissional de educação ingressa na carreira com o menor nível de escolaridade exigido para a realização das provas do concurso, ainda que já possua uma titulação mais elevada, e é enquadrado com seus cursos e títulos apenas após transcorrerem os três anos de estágio probatório, o que não acontecia nos concursos anteriores.

Segundo Flávia Araújo, o município enfrentou problemas financeiros, com cortes de verbas enviadas pelo governo federal. Depois, a prefeitura foi se recuperando, até chegar ao ápice da dificuldade, que foi a pandemia de COVID, no seu último ano como secretária (Araújo, 2023). Ela relata que recebeu muitas críticas por manter as escolas fechadas naquele momento,

e considera que, no mundo inteiro, ninguém estava preparado para aquela situação e que este, sem dúvida, foi o momento mais difícil para a sua gestão (Araújo, 2023).

Esse relato é corroborado pelo representante do SEPE, ao apontar que, durante a pandemia, o sindicato também se engajou na luta para que as escolas permanecessem fechadas e as aulas acontecessem em formato remoto com qualidade, reivindicando formação para o professor, e que a categoria recebesse uma remuneração para compra de equipamentos para realização dos trabalhos, pois teve que utilizar os seus próprios recursos (Oliveira, 2024).

Reforçando a análise de Flávia Araújo em relação aos desafios enfrentados na relação com o SEPE, o professor Diogo Oliveira (2024) relata que no cotidiano havia “uma relação respeitosa do campo democrático”, entre a secretária e os dirigentes sindicais. Segundo ele, a professora Flávia é, inegavelmente, parte de um campo progressista na educação, e considera que os muitos problemas ocorreram por causa da linha neoliberal vigente na parte econômica do governo (Oliveira, 2024).

Como o professor Diogo Oliveira (2024) afirma, é preciso considerar que as forças e tensões no governo prejudicam a ação dos secretários e, por mais que o gestor esteja se propondo a atender as reivindicações dos professores, há muitas dificuldades nessas negociações. Entretanto, ele declara que a ex-secretária foi fiel a seus princípios e, apesar da luta da categoria, se não fosse ela uma figura do campo progressista, muitas das reivindicações não teriam sido atendidas. Além disso, cabe destacar que houve muito corte de verbas do governo federal para o município e a crise financeira que já cercava o país também chegou a Niterói.

Flávia relatou que, além de todos os desafios postos à gestão da educação, ainda tinha que lidar com os resultados do IDEB. Ela considera que as pessoas não fazem ideia do que é o contexto, a realidade da educação em si, da sua complexidade. A educação envolve infraestrutura familiar, social e econômica, mas os que estão fora da escola não enxergam esses fatores, só querem bater metas. Apesar dessas dificuldades, o Prefeito sempre exaltava o trabalho da educação e apoiava sua gestão. Esse apoio da gestão municipal à gestão da educação municipal é um ponto comum nas falas de Waldeck Carneiro e Flávia de Araújo, que, como já foi explanado, permitiu não só a materialização do Plano de Carreira como outras mudanças na educação municipal.

4 OS GESTORES COMO INTELLECTUAIS ORGÂNICOS

Neste capítulo, discutiremos questões levantadas pelos gestores entrevistados referentes aos desafios enfrentados para a promoção da valorização dos professores e da elevação da qualidade do ensino, considerando processos que alavancaram a gestão democrática na Rede, no período investigado. Trazemos essa discussão, remetendo às entrevistas realizadas, e analisamos o papel desses gestores como intelectuais orgânicos, a partir dos aportes de Antônio Gramsci.

Defendemos, ainda, o pressuposto de que, apesar dos limites e entraves postos pela estrutura e conjuntura, em uma sociedade capitalista, os gestores comungavam de uma concepção formativa que articulava formação e valorização e professores como elementos indissociáveis, como definida na **base comum nacional** da ANFOPE, e defendiam a escola pública, gratuita e de qualidade social, em uma perspectiva emancipatória, como Paulo Freire concebeu em sua obra.

Neste capítulo, vamos articular o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a saber: a abordagem pedagógica e filosófica de Paulo Freire (1979), em especial sua concepção de educação emancipatória, articulando-o aos princípios da **base comum nacional**. Articular o pensamento freireano, destacando sua opção pelo diálogo, e o papel que atribui à conscientização, à autonomia e ao necessário engajamento, em perspectiva emancipatória e transformadora da realidade em associação com o conceito gramsciano de intelectual orgânico, e os princípios da **base comum nacional** é nosso objetivo neste capítulo. As ações dos entrevistados perpassam essa articulação.

4.1 Para além dos planos de carreira: desafios da gestão democrática

Paulo Freire (1970) propõe uma educação que busca a emancipação dos oprimidos, destacando a importância do diálogo, da conscientização e da prática crítica. A educação emancipadora deve ser baseada no diálogo verdadeiro. Para o autor, a educação deve ser um processo de troca e diálogo entre educador e educando. Ambos são coparticipantes na construção do conhecimento, rompendo com a tradicional abordagem vertical em que o educador é visto como detentor do saber. A educação emancipadora visa promover a

conscientização dos indivíduos sobre sua realidade. Isso envolve a reflexão crítica sobre as condições sociais, econômicas e políticas que os afetam, permitindo que as pessoas reconheçam sua situação de opressão e busquem transformá-la.

O conceito de "conscientização" é fundamental para a emancipação dos sujeitos, segundo Paulo Freire (1979), possibilitando ser o processo pelo qual estes se tornam mais conscientes de sua realidade social, política e econômica. Para o autor, a conscientização não é apenas um ato de aquisição de conhecimento, mas uma reflexão crítica sobre a realidade, sendo quem mediante essa reflexão, os indivíduos começam a entender as forças que moldam suas vidas e suas condições socioeconômicas. O educador enfatiza a importância de questionar e desafiar as normas sociais e injustiças. A conscientização leva as pessoas a desenvolverem a consciência crítica e perceberem seu papel ativo no mundo, capacitando-as a exigirem mudanças em suas vidas e em suas comunidades.

De acordo com Freire (1979), a conscientização está intrinsicamente ligada à ação, visando a mudança social. Dessa forma, o conhecimento adquirido deve ser utilizado para transformar a realidade e promover a justiça social. A conscientização culmina em um compromisso com a luta pela libertação e, nessa perspectiva, a educação pode ser um caminho para a libertação. Para isso, é essencial que ela promova a capacidade de ver o mundo de forma crítica, compreender as estruturas opressoras e agir para transformá-las, sendo esse não é um processo individual, mas coletivo.

O pensamento de Freire (1979) propõe uma educação que busca não apenas instruir, mas também emancipar as pessoas, destacando a luta coletiva pela mudança social. Paulo Freire (1970) sugere um ensino que visa a libertação dos oprimidos, enfatizando a relevância do diálogo, da conscientização e da reflexão crítica. A educação emancipadora deve se fundamentar no diálogo verdadeiro e, segundo o autor, a educação deve constituir um processo de intercâmbio e conversa entre o educador e o aprendiz.

O Patrono da educação brasileira defende a inter-relação teoria-prática que é a *práxis*, em que o conhecimento adquirido deve ser colocado em prática para gerar transformação, assim, a prática é essencial para validar a teoria e vice-versa. Freire (1970) também propõe que a educação promova a liberdade e autonomia, permitindo que os sujeitos se tornem agentes de sua própria história. A emancipação está ligada ao desenvolvimento da autonomia e à capacidade de agir de forma crítica no mundo.

Dessa forma, a educação, em uma perspectiva emancipatória, deve estar conectada à realidade dos alunos, respeitando suas vivências e culturas. Assim, o conhecimento é mais significativo e relevante. Freire (1970) acredita na educação pode levar à ação coletiva. A

conscientização deve engendrar um compromisso com a luta por justiça social e transformação das estruturas opressoras. A educação é, também, um ato de humanização, tanto para os educadores quanto para os educandos. A relação educativa deve ser pautada pelo respeito, pela empatia e pela valorização da dignidade humana. Nesse sentido, a educação emancipadora proposta por Paulo Freire (1970) é um processo coletivo, crítico e transformador, que busca libertar as pessoas das amarras da opressão e estimular um compromisso ativo com a mudança social.

Para Freire (1992), uma educação emancipadora tem que ser dialógica, e essa prática consiste em um diálogo horizontal, entre iguais, e não de cima para baixo, impondo hierarquias que reproduzem a relação de opressão e dominação. Na sala de aula, assim como na comunidade escolar, o diálogo deve imperar, tanto entre professor e educando como entre diretores e professores, entre estes e os demais trabalhadores da escola, transformando a comunidade escolar em uma comunidade educativa que dialoga e trabalha coletivamente de forma democrática.

O aprendizado, assim como toda relação educativa, tem que levar ao pensamento crítico para a construção do conhecimento e de projetos pedagógicos coletivos, que contemplem a leitura da realidade e as demandas da comunidade escolar. Ainda, segundo o pensamento freireano, o diálogo não pode ser vazio se o objetivo é produzir reflexão e conscientização, sendo este o papel da educação problematizadora, que supera as práticas da educação bancária, sempre uma imposição, que deposita ideias no outro, sem interação real ou diálogo (Freire, 1992).

Assim, ao contrário da educação bancária, hegemônica e reprodutora das estruturas sociais desiguais, a concepção problematizadora e emancipadora da educação é a que permite que o educador se humanize e se identifique com os educandos, havendo uma troca que ocasiona, também, a humanização destes, em perspectiva emancipatória (Freire, 2021). Esta relação deve ir além da sala de aula, envolver a comunidade escolar e a Rede de ensino. O gestor da educação municipal deve ter o diálogo como prática, se de fato se alinha com a gestão democrática da educação, em uma perspectiva emancipadora.

O diálogo, ou a intercomunicação, possibilita que a ação educativa ganhe veracidade na autenticidade das relações entre educadores e educandos, entre gestores e trabalhadores, mediatizados pela realidade, considerando as demandas e as contradições dessa ampla relação de interdependência que ocorre cotidianamente na Rede de ensino. Por isso, Freire (2021) rejeita qualquer forma de imposição de saberes, de ideias, de propostas pedagógicas, assim como de políticas, que devem ser democrática e coletivamente construídas.

A educação problematizadora, segundo Freire (2021), faz com que os homens percebam criticamente como atuam no mundo ‘com que’ e ‘em que’ se acham. A palavra pode aprisionar ou libertar o ser humano, assim, para Freire (2021), não há palavra verdadeira que não seja a práxis, tampouco conscientização sem ela, pois a práxis só é efetiva se houver ação e reflexão, propiciando elementos para transformar o mundo. Portanto,

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas permutantes (Freire, 2021, p. 109).

Os gestores municipais da Rede de educação de Niterói, para além do processo de elaboração dos Planos de Carreira, enfrentaram diversos desafios e promoveram mudanças significativas que incidiram sobre a valorização dos professores e a qualidade do ensino, marcando um período em que a gestão democrática da educação avançava na Rede.

Além do PCCV de 2013 ser robusto em direitos, o professor Waldeck Carneiro, assim como a professora Flávia Araújo, declarou que ele foi fruto de muito diálogo com as escolas. Eles consideram que elas devem ser ouvidas em suas demandas, que se deve investir em formação continuada. Essa postura foi comum nas gestões de Waldeck e de Flávia, além de valorizar a produção acadêmica da Rede. Entretanto, ambos se referem ao exemplo da gestão da professora Felisberta Trindade, que trouxe a questão do diálogo e da participação para sua gestão, marcada por processos que valorizavam a democracia.

Dentro do período investigado, de acordo com Laneuville-Teixeira (2009), a partir de 2003, iniciou-se uma nova gestão na FME, quando a Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade assumiu a presidência da Fundação. Segundo a autora, com a gestão da professora Maria Felisberta, findava o período de 5 anos, em que a administração das equipes da FME encontrava-se sob a influência do professor Comte Bittencourt que, de certa forma, gerenciava a educação municipal ⁹⁵.

Iniciava-se um novo ciclo de conversas com as escolas, almejando estabelecer diretrizes para a Educação Municipal, de forma mais participativa e democrática, já sinalizando uma mudança de rumos, que refletia a mudança na orientação política, com a assunção do Prefeito Godofredo Pinto, que completou o último mandato de Jorge Roberto da Silveira, sendo,

⁹⁵ Durante cinco anos (1998 a 2002), a FME teve como presidentes profissionais da equipe do Professor Comte Bittencourt, assim, a mesma filosofia administrativa e pedagógica sustentou todas as gestões daquele período (Laneuville-Teixeira, 2009 p. 170)

posteriormente, eleito Prefeito (2005-2008). As ponderações e deliberações seriam utilizadas como apoio ao Plano Municipal de Educação (PME).

A perspectiva de gestão democrática adotada no período, com todas as contradições e limites impostos pela estrutura política e pela máquina administrativa, ancora-se em uma perspectiva de alavancar a mudança social, valorizando a escola como espaço privilegiado para essa construção. Nesse sentido, acredita-se, em diálogo com Paulo Freire (1996) que, para ter a transformação social, é necessária a conscientização e a criticidade do cidadão perante sua realidade no mundo em que vive.

De acordo com Lee (1996), para Paulo Freire, os oprimidos só conseguem se humanizar quando adquirem consciência crítica para lutarem pela libertação de seus opressores. A humanização é um processo exclusivo do ser humano, porém, com toda injustiça, violência e exploração, o homem perde sua humanidade. Lee (1996) analisa que, para Paulo Freire, a cultura popular, em um mundo desumanizado, é, de fato, uma “cultura do silêncio”, pois, ao desmerecer a cultura do oprimido, o opressor destrói a sua identidade, o que acarreta a criação de um grupo de indivíduos silenciosos, sem consciência crítica do mundo em que vive, sem força para reverter a situação de injustiça e exploração que se encontram, pois, a cultura dos opressores prevalece sendo imposta.

Lee (1996) enfatiza que, de acordo com Freire, para os opressores, os indivíduos oprimidos, subjugados a essa cultura do silêncio, não sabem nada e não são capazes de produzir ou de aprender algo e, para perpetuarem essa visão distorcida, são condenados a uma educação alienante e esvaziada de significado. Sendo assim, o primeiro passo para a superação da “cultura do silêncio”, nesse contexto, é a educação para a conscientização crítica. Nesse sentido, através da conscientização crítica, o indivíduo é capaz de perceber a realidade do seu cotidiano, ao relacionar causa e circunstância: “ela está integrada com a realidade, e conduz a uma ação crítica” (Lee, 1996, p. 644). Para desenvolver a consciência crítica, é necessária uma educação problematizadora, como Freire (1970, p. 71) apontou na Pedagogia do Oprimido:

[...] através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (Lee, 1996 p. 644).

Para Freire (1970, p. 74), “a educação transformadora como práxis humanista de libertação, postula como fundamental que os homens submetidos à dominação devem lutar pela sua emancipação”. Assim, uma educação que questiona e analisa, habilita os oprimidos a

enxergarem, de forma crítica, as desigualdades sociais, também os ajudará a superar sua falsa impressão de realidade, e o mundo se tornará alvo de uma ação transformadora, a partir deles próprios, que culmina em sua humanização. Uma educação que problematiza a realidade tem por objetivo libertar as amarras da opressão. Sobre esta questão, para Lee (1994), o pensamento de Freire explicita que:

Educação de caráter libertador é um processo pelo qual o educador convida os alunos a reconhecer e a desvelar criticamente a realidade. A prática domesticadora tenta conferir uma falsa consciência aos alunos, resultando em uma falsa adaptação à realidade deles. O processo de domesticação é, em si mesmo, restrito à libertação dialógica. A educação para o processo de domesticação é um ato de transferência de 'conhecimento', enquanto a educação para a liberdade é um ato de conhecimento e um processo de ação transformadora que poderia ser exercido sobre a realidade" (A Política de Educação, Cultura, Poder e Libertação, 1985, p. 102 *apud* Lee, 1996 p. 644).

Lee (1996) nos alerta que, segundo Freire, ao reproduzir a ideologia do opressor, a realidade é mascarada, o que ocasiona a incapacidade de o sujeito desenvolver a consciência crítica para interpretar a sua realidade, não tendo discernimento para entender o que passa ao seu redor. A educação transformadora proposta por Freire visa promover, entre os oprimidos, a reflexão crítica da situação e a interferência crítica na sociedade.

Freire (1996) acredita que só através do diálogo é possível a formação de um pensamento crítico da realidade.

Para ele o verdadeiro diálogo não pode acontecer, a não ser que os interlocutores se engajem em um pensamento crítico que perceba a realidade como processo, como transformação de um mundo cheio de contradições. Sem diálogo, não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. Diálogo, como o encontro entre homens, para pronunciar o mundo é condição fundamental para a sua verdadeira humanização (Lee, 1996, p. 645).

De acordo com Lee (1996), ao destacar o diálogo como o processo de humanização, Freire (1973, p. 115), em sua obra *Educação para a Consciência Crítica*, afirma que:

Dialogar é devotar-se a uma constante transformação da realidade. Neste diálogo há um jeito de ser que é peculiar do homem, e nele não se inclui o tipo de relacionamento no qual pessoas são transformadas em coisas por outras pessoas, e estas são falsos seres para si mesmas. O diálogo não pode aprisionar-se em qualquer relação de antagonismo. O diálogo é uma relação amorosa entre as pessoas que, medidas pelo mundo, proclamam esse mundo. Elas transformam o mundo e, ao transformá-lo, humanizam-no para todas as pessoas. Esse encontro em amor não pode ser o encontro de irreconciliáveis" (Lee, 1996, p. 645).

Assim, apostando no diálogo, no meio do ano de 2003, foi realizado um encontro com a participação da comunidade escolar para discutir a situação da EJA no município e, em seguida, foi confeccionado o “Caderno 1 - Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói”, em que a Presidente da FME reafirmou o processo democrático vivido, ressaltando que o mesmo se dera.

[...] numa dinâmica participativa, na qual interagiram professores e alunos; as questões administrativas e pedagógicas concernentes ao desenvolvimento da modalidade, no âmbito de cada unidade escolar e no conjunto do sistema, foram refletidas e discutidas com apresentação de propostas, visando o melhor desempenho da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Niterói (Trindade, 2003a, p. 9 *apud* Laneuville-Teixeira, 2009 p. 170-171).

Dando continuidade a esse processo democrático, outros encontros se sucederam “para pensar sobre a educação dos pequenos niteroienses”, reunindo “educadores de Niterói das Unidades Municipais de Educação, Creches Comunitárias e Creches vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social”, o que resultou na elaboração do “Caderno 2 – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói” (Trindade, 2003b, p. 11 *apud* Laneuville-Teixeira, 2009, p. 171).

Ao iniciar o ano de 2004, após as discussões sobre a EJA e a Educação Infantil, foi a vez de discutir as propostas para o Ensino Fundamental, a partir daquele momento na educação pública de Niterói. Assim, também com a participação da comunidade escolar, discutiram-se os rumos para o Ensino Fundamental, o que teve como resultado a edição do “Caderno 3 – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói” (2004a), no qual entram em foco as questões relativas ao Ensino Fundamental (Laneuville-Teixeira, 2009).

A autora aponta que, ainda em setembro daquele ano, foi lançado o documento “Registros das Conferências do Plano Municipal de Educação: rumo à Cidade Educadora” (2004b), e que nele constavam as colaborações de todos os participantes dos encontros envolvidos naquele processo. Poderia se dizer que tais reuniões seriam pré-conferências do Plano Municipal de Educação de Niterói, que ainda estava por ser elaborado e aprovado (Laneuville-Teixeira, 2009).

Na gestão de Felisberta Trindade (2002-2004), o diálogo com a Universidade Federal Fluminense foi fortalecido, as conversas com as escolas acerca dos temas curriculares aumentaram, existia um anseio de reestruturação dos caminhos de formação, procurou-se resgatar os docentes e as instituições educacionais da reclusão em que se encontravam, com a

organização de grandes fóruns com a participação de toda a comunidade escolar para discutir o preparo do PME (Laneuville-Teixeira, 2009).

Partimos da hipótese, nesta dissertação, que gestores como Felisberta Trindade, Waldeck Carneiro e Flávia Araújo, assim como Lia Faria, apesar desta não ser sujeito desta investigação, encaixam-se no conceito de Intelectual Orgânico de Gramsci (1978). Na concepção do autor, os novos intelectuais assumem uma postura mais orgânica e engajada, vinculada aos interesses da classe social que representam, distinguindo-se dos intelectuais tradicionais, que ostentavam uma aura de pseudoneutralidade. Os gestores sujeitos da pesquisa, que estiveram à frente em dado período, no caso, o da construção das três versões do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos (PCCV) dos profissionais da educação de Niterói, podem ser enquadrados nessa categoria, pois defendem a valorização do magistério, a escola pública e concepções de mundo e educação alinhadas ao campo progressista.

O conceito de intelectual orgânico, cunhado por Gramsci (1978), que adotamos neste trabalho, foi, posteriormente, analisado por outros autores, com os quais também dialogamos, trazendo a discussão para o campo educacional. Recorrendo a Ribeiro (2005, p. 141), vemos que “o que caracteriza o intelectual é fazer uso público do conhecimento”, transformando-o “em algo que passa a ser apropriado socialmente” e, para tal, o intelectual efetua as mediações necessárias para converter o pensamento acadêmico, puramente intelectual, em ação social, tornando-o um conhecimento em prol da sociedade. Assim, independente da área de conhecimento do intelectual, ele desempenha suas funções de forma compromissada com a sociedade, o que remete ao conceito de Paulo Freire (1979, 2012) de engajamento e profissional comprometido com a transformação social. Cabe destacar que esse é um dos princípios da **base comum nacional**, o compromisso sócio-político do educador.

Marilena Chauí (2006), ao debater a função e a atitude do intelectual na sociedade atual, questiona: “O intelectual engajado é uma figura em extinção? Para a autora, os intelectuais são uma invenção da contemporaneidade, construída a partir do pensamento iluminista, reafirmando os pressupostos da racionalidade, sem qualquer sujeição à Igreja ou ao Estado, e defendendo a autonomia moral, intelectual e política do sujeito.

Chauí (2006), ao discutir o tema da legitimidade de o intelectual manifestar seu ponto de vista sobre todos os acontecimentos de maneira mais imediata ou não, remete a dois intelectuais franceses do século XX, que exemplificavam posições distintas: Sartre e Merleau-Ponty. Para a autora, Sartre defendia e representava o intelectual comprometido e diretamente envolvido nas questões de seu tempo, expressando sua opinião ao defender suas causas, em uma ação engajada no mundo, aceitando ‘o apelo de todos os fatos e de todos os

acontecimentos’, porém, ‘não se deixando impregnar por eles, conservando a soberania’ (Chauí, 2006, p. 24). No entendimento de Merleau-Ponty, isso é um problema e este defende que, para que o intelectual possa examinar de maneira vigilante, cautelosa e aprofundada o contexto, evitando juízos apressados e uma opinião equivocada, marcada pelo ‘calor das emoções’, é necessário, portanto, que ele consiga “tomar distância para ser capaz de um engajamento verdadeiro, o qual é sempre também um engajamento na verdade” (Chauí, 2006, p. 24).

Assim, independente do imediatismo ou não da ação, tendo em vista que a contemporaneidade proporcionou ao indivíduo maior liberdade para refletir e expressar suas opiniões, a atitude que o intelectual apresenta frente a sociedade e seus problemas, o torna também um influenciador de opiniões, considerando, no entanto, que suas posições podem ser acolhidas por um grupo e repelidas por outros, conforme Mannheim analisa (Silva, 2016). Segundo o autor, Mannheim defende que “a ideologia e a utopia” podem se confundir, e “com o passar do tempo”, uma assumir o papel da outra, “devido a mudança na sociedade e a troca do poder vigente” (Silva, 2016, p. 16-17).

Dessa forma, podemos afirmar que, se a produção de ideias que compõem a ideologia é produto de um trabalho intelectual, essa elaboração não é neutra, mas é influenciada pelos interesses de grupos sociais, sendo que os intelectuais se alinham a uma ou outra forma de compreensão da realidade, de acordo com as concepções de mundo, de homem e de sociedade que defendem. Isso remete à questão das disputas em torno de projetos antagônicos, que representam interesses de grupos distintos, em sua relação com o Estado e suas funções.

Assim, para Mannheim, segundo a análise de Silva (2016, p. 17),

[...] a diferença entre utopia e ideologia acontece quando os intelectuais dos grupos dominantes apresentam ou criam em seus seguidores uma visão de mundo, entendida de modo prejudicial ou ruim para os grupos e intelectuais das classes dominadas. Assim como, para a classe dominante, os modos de pensar das classes dominadas e de seus intelectuais soam como “utópicas”, algo que fica apenas no imaginário de determinadas pessoas, se concretizando apenas como uma fantasia.

Nesse sentido, de acordo com Silva (2016), o ser humano não pensa como pessoa singular e sim como coletividade, o que evidencia a multiplicidade de interpretações em relação a distintos grupos sociais, com perspectivas, muitas vezes, antagônicas de mundo e sociedade. Assim, aos intelectuais cabe sistematizar essas interpretações, de acordo com a classe ou grupo social que representam, visando seu compartilhamento na sociedade.

Apoiadas em Gramsci (1978), questionamos se os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais? A complexidade do problema reside na variedade de formas que o processo histórico de formação das diferentes categorias intelectuais assumiu até os dias de hoje. Para o autor, o surgimento dos intelectuais está associado a sua função no grupo social a que pertence:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Gramsci, 1978, p. 4).

Dessa forma, Gramsci (1978) distingue os intelectuais orgânicos dos intelectuais tradicionais, pré-existentes, historicamente reconhecidos:

Cada grupo social “essencial”, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até os nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representante de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (Gramsci, 1978, p. 5).

De acordo com os entrevistados, suas vidas foram pautadas por uma concepção de educação, forjada em sua formação acadêmica e profissional, e, quando chegaram a assumir o cargo de gestor, não poderiam agir de outra maneira que não fosse de acordo com os seus princípios. Essa concepção de educação é vinculada a sua opção política, vinculada ao campo progressista, ideologicamente identificado com a defesa da democracia e dos direitos sociais.

Participar das lutas pelos interesses de um determinado grupo e defender os seus ideais, no caso dos investigados, da categoria do magistério e dos trabalhadores da educação, está pautado no conceito de Intelectual Orgânico, como elaborado por Gramsci (1978). Esses intelectuais, por sua atuação acadêmica, de professores-formadores de professores e pesquisadores do campo da política educacional, enquadram-se no conceito gramsciano que categoriza o intelectual.

Nesse sentido, eles podem ser considerados intelectuais, que por suas funções de gestão de um sistema de ensino, implementam mudanças pela promoção de ações político-normativas. Assim, valem-se de saberes e práticas socialmente referenciados, ao exercerem a função de gestores, utilizados para o bem-estar da classe a que pertencem e, de certa forma, representam, pelo cargo público que exercem. Dessa forma, superam o papel tradicional do intelectual que pensa e interpreta o mundo, mas entram no campo da ação política para, através da práxis,

contribuir para a transformação social, em uma perspectiva emancipatória. Assim, eles vão além do mero exercício do pensamento, sem vinculação maior com a realidade, para a aplicação na prática da teoria, em um exercício da práxis.

Então, comungando da mesma concepção formativa, Waldeck Carneiro sucedeu Feliberta Trindade na SME e na FME, entre 2005 e 2008. Entre 2005 e 2008, como Secretário de Educação, Waldeck Carneiro fez significativas mudanças na educação niteroiense e, como ele próprio apresenta: “O plano para a expansão da rede, reforma curricular, plano de saúde educação, o Colégio Pedro II Niterói foi um marco importantíssimo pra Niterói e o plano de cargos que na verdade a rede tinha uma tabela salarial” (Carneiro, 2023).

Quando convidado por Rodrigo Neves, eleito para seu primeiro mandato, em 2012, Waldeck Carneiro aceitou o convite, mas com a condição de ser apenas Secretário de Educação, e não acumular a função de Presidente da FME, pois queria tratar de algumas pautas estratégicas, que eram essas 5 (cinco), sendo que logo a primeira se referia ao PCCV: “Um, fazer a revisão do plano, que foi feita em dois mil e treze, e entrou em vigor em dois mil e quatorze” (Carneiro, 2023).

As duas pautas estratégicas seguintes também foram efetivadas, eram: “Dois, [...] implantar o IFRJ em Niterói. Três, iniciar o processo de implantação da educação integral no Ensino Fundamental, que também aconteceu, com três escolas de educação integral, no Ensino Fundamental, [...] (Carneiro, 2023).

Waldeck Carneiro atribui à quarta pauta uma importância estratégica, que se relacionava com o fato dele acumular, também, a Secretaria de Ciência e Tecnologia: “Implantar um programa que nós chamamos de Niterói Digital pra avançar em questões ligadas a conectividade, acesso à internet” (Carneiro, 2013). E, por fim, a quinta pauta era:

[...] continuar a política de expansão focada na Educação Infantil em sintonia com Mais Infância da Dilma, que era a Mais Infância em Niterói, também em sintonia com aquele programa da Dilma que vai chamar o Brasil Carinhoso, que era o programa de expansão da educação de creche (Carneiro, 2023).

Cabe destacar que qualquer gestão é ancorada em uma concepção formativa, que se materializa em planos, projetos e ações. Quando perguntado sobre a sua concepção de formação e valorização do professor, Waldeck Carneiro respondeu:

Ser professor da Faculdade de Educação pra UFF, não só Diretor, mas ser professor de lá, pesquisar na área de políticas públicas de formação de professores, que era o que eu fazia na época, e assumir a direção de uma entidade nacional tudo isso consolidou posições, consolidou ideias, deu mais fundamentação, nas posições que eu

defendi que eu argumentava, isso foi muito importante [...]. Então assim, [...] não era possível para mim mesmo, como Secretário de Educação adotar posturas que se contradissem, que se contrapusessem a minha trajetória acadêmica (Carneiro, 2023).

Da mesma forma, na entrevista realizada com a professora Flávia Monteiro, ela enfatiza que se constituiu professora, na Educação Básica, e sua atuação profissional na Rede estadual, em especial na gestão – coordenação do curso Normal e na Superintendência de Ensino Seduc, – juntamente ao estudo que realizou no mestrado⁹⁶, contribuíram para a construção de uma concepção formativa mais democrática:

O estudo que eu fiz durante o mestrado, eu lembro, [...] realmente serviu pra me ajudar a ver a formação de professores de uma outra forma. [...] com mais respeito aos professores, mais respeito às escolas, mais respeito à prática, mais respeito ao saber docente, mas respeito aquilo que a escola faz, que é muito desconsiderado. Eu acho que o que a escola faz é muito desprezado. Isso é uma coisa muito ruim (Araújo, 2023).

Flávia afirma que esse conjunto de experiências formativas, no Mestrado e Doutorado, e de gestão, assim como a experiência docente na Rede estadual e no CEFET, com as licenciaturas, consolidaram essa concepção formativa e, quando ingressou na UFF como docente, em 2009, já possuía uma concepção formada de:

[...] saber que você só avança com educação se você der para o professor condições reais de valorização, e valorização é salário, mas é infraestrutura também, lógico estrutura é básico, né? Estrutura é básica, você tem uma sala decente, você tem uma sala com ar-condicionado. [...] ter um plano bom de carreira também, não é isso? Plano de carreira é fundamental e aí você também oferecer estratégias para o desenvolvimento profissional desses docentes, em nível de pós-graduação, sei lá, eu acho as estratégias possíveis. [...] Eu acho que a grande questão é você ter sensibilidade, você saber, muitas vezes também ouvir o outro, respeitar o outro, você pode não concordar, mas você tem que respeitar e aprender (Araújo, 2023).

Essa foi a postura adotada em sua gestão. Encontramos nessa atitude da gestora uma confluência com o pensamento freireano e sua concepção dialógica. Sendo Paulo Freire um educador humanista e militante, a sua concepção de educação é a de libertação do sujeito através da interpretação crítica da realidade que o cerca, impulsionando-o a mudar o contexto de opressão onde vive, para um em que haja justiça social para todos. Para Freire (2021), a construção de uma sociedade democrática e igualitária não pode ser pelas mãos das camadas

⁹⁶ Dissertação intitulada “Programas para a Formação Continuada de Professores nas Propostas da Secretaria de Estado de Educação no período de 1990-1998”, defendida em 1998 (UERJ), em que discutia a experiência da formação continuada para implantação de ciclos no segundo governo Brizola.

opressoras, porque essas não são capazes de propor alicerces de uma política de reformas. Somente através da luta do povo será possível a construção de um novo mundo capacitado para realizar a transformação necessária para a libertação dos oprimidos (Gadotti, 1996). Nesse sentido, Freire (1970, p. 172-173) afirma que:

[...] enquanto na teoria antidialógica da ação os dominadores são levados, pela necessidade, a dividir os oprimidos, para mais facilmente preservar o estado de opressão, na teoria dialógica os líderes devem comprometer-se com um incansável esforço pela unidade entre os oprimidos e pela unidade dos líderes com os oprimidos para alcançar a libertação (*apud* Lee, 1996, p. 645).

Flávia Araújo afirma que sempre lutou pela valorização da formação, incrementando vários cursos com diferentes estratégias, expandiu a Educação Infantil, melhorou a infraestrutura das escolas e criou outras. Sempre teve muita preocupação com a aprendizagem do Ensino Fundamental e da EJA, e iniciou um trabalho para alavancar essa questão. Como Secretária de Educação fez um grande investimento em educação continuada, incentivava a formação nas unidades escolares uma vez por semana, que ocorre todas as quartas-feiras em toda a Rede. Teve uma gestão dialógica, dando voz a categoria, e com a equipe que trabalhava na Fundação, como ela mesmo disse “era uma época rica também de produção (Araújo, 2023).

Partindo da postura da gestora, retomamos o conceito de intelectual orgânico de Gramsci (1978), para distinguir sua atuação daquela dos intelectuais tradicionais, que alardeiam uma falsa neutralidade nas suas ações, por uma atitude engajada com a mudança social, em uma concepção formativa alinhada ao pensamento freireano, de uma pedagogia libertadora e emancipatória.

Freire (2012), em sua pedagogia libertadora, defende que aqueles que são oprimidos precisam, de forma coletiva e solidária, libertar-se de seus grilhões, em um processo de conscientização, que nunca é individual, mas sempre coletivo. Os educadores, na concepção freireana, podem vir a ser os mediadores desse processo de conscientização, permitindo que a classe trabalhadora crie seus próprios líderes intelectuais, forjados coletivamente no processo de desvelamento da ideologia dominante, pela leitura crítica da realidade. Dessa forma, é possível aprender com esses grupos e, ao mesmo tempo, contribuir para a promoção de formas de educação e resistência contra diferentes tipos de opressão.

Gramsci (1978) afirmou que, em sentido *lato*, todos os indivíduos desempenham o papel de intelectuais ao interpretar e dar sentido a realidade que os cerca e ao adotar uma visão de mundo específica. Giroux (1997, p. 154), em consonância com Gramsci, defende que todos os indivíduos são detentores da capacidade intelectual, independentemente de sua posição social

e econômica, sendo que os intelectuais orgânicos, ‘não são membros externos que trazem teoria para as massas’, mas, ao contrário, “eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos”. Nesse sentido, “os intelectuais fundem-se com os oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical (*ibidem*).

Para Freire (2012), o agente transformador da realidade não pode ser qualquer um, tem que ser aquele profissional comprometido com modificar a situação em que a sociedade se encontra, comprometido com a transformação social, e não com a preservação do *status quo* do grupo que está no poder. O educador comprometido com a transformação social deve ser capaz de agir e refletir, de estar no mundo tendo consciência de si mesmo e de onde está neste mundo.

Segundo Gadotti (1986), Freire se dizia fascinado pelo caminho traçado por Gramsci, no que diz respeito a mudança da realidade da classe desfavorecida, que tudo isso tem relação com o papel do intelectual, um tema amplamente explorado e estudado pelo pensador italiano. Para o Patrono da Educação brasileira, não é por incompetência da classe trabalhadora que há ausência de teorização em sua prática, pois isso ocorre devido à interferência da burguesia, que a impede de realizá-la (Gadotti, 1986, p. 68-69). Porém, o papel do intelectual revolucionário não consiste em simplesmente repassar os conhecimentos teóricos à classe trabalhadora, já que esta, também, possui sua própria intelectualidade. O que se espera do intelectual comprometido com a classe trabalhadora é que, ao mesmo tempo em que aprende com essa classe, ele possa guiar e compartilhar seus conhecimentos com ela.

Meu ponto de partida é que a classe trabalhadora tem dois direitos, entre muitos outros, fundamentais. Primeiro, conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática. [...] O segundo direito é o de conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986, p. 68-69).

Segundo Freire (1986, p. 68-69), “ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber”, sendo que “o intelectual revolucionário pode colaborar” para a disseminação desse saber. Assim, o autor aponta como uma das tarefas do intelectual revolucionário:

[...] possibilitar, através do desafio, da colaboração, da não-possessão do método [dialético de superação do real], mas da comunhão do método, com a classe trabalhadora, possibilitar que ela reveja ou reconheça o que já conhece. E, ao reconhecer o que já conhecia, conheça melhor. O que significa esse “conheça melhor?” Significa ultrapassar esse conhecimento que se fixa ao nível da sensibilidade dos fatos conhecidos, para alcançar a razão de ser dos fatos (Freire, 1986, p. 68-69).

Muitos possuem o conhecimento, mas não querem interferir na situação vigente, pois, da maneira que está, lhes é favorável. Outros estão em cargos que os possibilitam fazer a mudança, mas não dominam a sua realidade e a do seu entorno. A concepção de vida do sujeito, a consciência de estar no mundo é que faz a diferença.

Para que a mudança ocorra, tem que haver a união de conhecimento, não só teórico e prático, mas do conhecimento do mundo em que está inserido. Valorizar e defender os princípios construídos ao longo da vida e que dão significado à existência.

Quanto a questão da implementação da BNCC, Flávia Araújo (2023) nos conta que Niterói não aderiu, mas que ela propunha um diálogo com a BNCC, pois era o único município do estado que não tinha feito a adesão. Considerava ser necessário ter os saberes dos professores no dia a dia nas salas de aula, pois não adiantava ter uma proposta curricular bonita no papel, era necessário que ela fosse construída no chão da escola por seus protagonistas e não pela Secretaria (Araújo, 2023). No momento dessa decisão, contou muito com a sua equipe de trabalho, que também tinha esse olhar diferenciado, muitas já com o mestrado e doutorado. Essa decisão foi discutida com as diretoras e pedagogas da Rede, para que todos tivessem direito a opinar, e teve um certo consenso de aceite e implementação dessa proposta curricular (Araújo, 2023).

Em sua entrevista, ela ressalta que é preciso construir com os sujeitos uma grande comunidade de aprendizagem que compartilhe os mesmos objetivos, isso incluindo toda a Rede, também,

[...] as pessoas têm que entender que é necessário saber o seu lugar e papel social na sala de aula. A importância que você teve para aquele menino em sala, a importância que você tem naquela comunidade. Você está às vezes numa região muito pobre, mas você é talvez a luz do destino para aquelas pessoas, a luz que vai levar um destino melhor. [...] É que a gente trabalha muito com o conceito da base comum nacional da ANFOPE, com o compromisso social e político do educador (Araújo, 2023).

Essa referência explícita à ANFOPE e à sua concepção formativa também aparece na entrevista de Waldeck Carneiro, indicando que a **base comum nacional** se constituía em um referencial formativo para os educadores e gestores do campo progressista.

Em vários momentos da entrevista, a ex-secretária de educação demonstrou ter uma concepção humanista, no sentido freireano, preocupada com a ética e com a dignidade do ser humano, valorizando a comunidade que administrava, preocupada com o mundo ao seu redor, sua cidade e seu país. Com Freire (2012), percebemos seu anseio de modificar para melhor a realidade das pessoas, suas ações e lutas sempre baseadas na transformação social. Essa

concepção é evidente na sua gestão, demonstrando que uma das maneiras é levar o conhecimento com dignidade a qualquer espaço da cidade.

As suas atitudes se encaixam no conceito de intelectual orgânico de Gramsci, por estar ocupando um cargo público e trabalhar em prol do crescimento de uma classe social, uma categoria. O seu compromisso com a sociedade está sempre a frente, seja na administração pública, na sala de aula ou em suas pesquisas. Ao final de sua gestão, encerrada com a assunção de um novo prefeito (Axel Graef), Flávia retornou para a UFF, declarando deixar muitos amigos, muito carinho e boas lembranças na FME.

Uma das indagações feitas na qualificação foi a de que, segundo os elaboradores do histórico da Rede⁹⁷, a ótima posição nos índices educacionais, seja no cenário estadual, seja no nacional, pode ser explicada, de certa forma, pelo nível de excelência alcançado pela Rede escolar do município, sob o ponto de vista pedagógico. No entanto, ressaltaram que, em contrapartida, em um ponto de vista mais temporal, pouco se sabe acerca do caminho que pavimentou tal sucesso.

Acreditamos que tal sucesso está diretamente relacionado à postura dos gestores em relação à compreensão que tinham sobre educação, valorização e formação de professores. Sentimos, pelas respostas nas entrevistas, que há uma preocupação bem expressiva desses ex-secretários com ter uma educação transformadora e emancipadora.

Eles não ficaram apenas no campo das ideias, mas colocaram em prática todo seu saber e experiência em prol da educação na qual acreditavam, julgando que investir no professor era a melhor forma de assegurar a melhoria da qualidade do ensino e, assim, alcançar bons índices educacionais. Os gestores entrevistados envidaram esforços e investiram em formação continuada, valorizaram a formação acadêmica dos professores, preocupando-se em promover seu crescimento profissional. Essas gestões asseguraram uma remuneração digna e condizente com a função, além de garantir e ampliar seus direitos através de um plano que contemplasse as demandas da categoria. Além disso, investiram em infraestrutura para melhorar as condições de trabalho desses educadores, evitando processos de precarização do ensino, elevando a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Além das entrevistas, tivemos acesso a 10 livros confeccionados pelo Gabinete da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional (SDE), onde são registradas as formações oferecidas pela FME para a confecção dos certificados, e constatamos que esse movimento surgiu a partir de 2005, nos anos em que a FME estava sendo administrada por esses

⁹⁷ Fornecido pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas e elaborado pela Diretoria de Indicadores, Dados e Programas Educacionais – DIDaPE, como exposto anteriormente.

professores. Nesse período, houve uma oferta muito grande de formação continuada, além de contar com o diálogo com as escolas e com o SEPE, que passou a fazer parte do cotidiano da Rede, desde quando a professora Felisberta Trindade assumiu como Secretária de Educação, na Gestão de Godofredo Pinto. Era evidente, nesse período, uma prática, que, de acordo com os preceitos da gestão democrática, promovia muitas trocas entre a sede e as escolas para ampliar o conhecimento sobre a realidade e suprir as necessidades do chão da escola. Nessas gestões, também se configurou o aumento considerável de escolas, confirmando a opção política desses governos municipais, de cunho progressista, pela ampliação física da Rede e com a melhoria qualitativa desses espaços e das condições de ensino, com a valorização dos profissionais da educação pelos PCCVs.

O conjunto das ações implementadas no período investigado nos permitem considerar o gestor como um intelectual orgânico, comprometido com a valorização da categoria do magistério. Por essa razão, vemos que os entrevistados estão ligados ao mundo do trabalho, como o professor Diogo Oliveira, representante do SEPE, como às organizações políticas e culturais, como as entidades, o partido político e a Universidade. Dessa forma, o professor Diogo Oliveira, uma das lideranças do SEPE/Niterói na atualidade, pode, também, ser considerado como intelectual orgânico, assim como os gestores entrevistados.

Para Semeraro (2006, p. 377), ao participarem desse conjunto de aparelhamentos, os intelectuais “orgânicos” integram um projeto específico e a um tipo de Estado apropriado para atuar na “conformação das massas do nível de produção” material e cultural determinado pela classe que está no poder. Em contraposição, a existência de intelectuais orgânicos alinhados a concepções contra-hegemônicas assegura que haja a disputa de projetos políticos e educacionais.

Segundo o autor, Gramsci (1975) destaca o papel dos intelectuais orgânicos, “que, além de especialistas na sua profissão”, também, “elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam” (Semeraro, 2006, p. 378).

Dessa forma, a manifestação da atividade intelectual desses que exercem a função de intelectuais orgânicos, “conscientes de seus vínculos de classe”, ocorre em diferentes espaços e formatos, desde sua atividade profissional “como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados”, seja em outros espaços da sociedade civil, contribuindo para a construção de um “consenso em torno do projeto da classe que defendem”, assim como, “na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social” (Semeraro, 2006, p. 378).

De acordo com Semeraro (2006), para Gramsci (1975), a maneira como os novos intelectuais em oposição aos intelectuais tradicionais se organiza está ligada a cultura, a história e a política das classes desfavorecidas, que se constituem para erguer uma sociedade diferente. Assim, para o autor, pode-se

[...] perceber claramente o abismo que separa a concepção dos intelectuais populares que “sentem” com “paixão” a vida dos “subalternos” e os intelectuais convencionais, funcionais à elite e especializados na administração e no controle da sociedade. Estes se revelam preocupados com a centralização do poder, com um universalismo abstrato (Losurdo, 1999, p. 121), com a coerção direta ou indireta (Semeraro, 2003, p. 270).

Em contrapartida, os intelectuais orgânicos vinculados às classes populares, lutam “pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste”, e, assim, procuram “desvendar as contradições na sociedade”, visando “socializar o poder”, e dessa forma: “[...] os intelectuais populares, por um lado, subvertem a concepção de dominação, de autoritarismo e de burocratismo, e, por outro, criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de ‘dirigentes’ de uma nova civilização (Semeraro, 2003, p. 270-271).

Para Gramsci (1978), todos os homens pensam e produzem saberes, independentemente da posição que ocupam na sociedade, por isso, o partido, a fábrica, a igreja, a atividade política, a participação nas organizações, nos movimentos sociais e culturais etc. são instâncias formativas e produtoras de conhecimento e cultura, não sendo somente a escola produtora do saber. Esse conceito dialoga com Paulo Freire (1982), ao resgatar o potencial formativo dos movimentos populares e dos processos coletivos de conscientização. Assim, como diz Freire (1996), ao mesmo tempo que eu ensino eu aprendo, havendo troca de saberes, afirmando o potencial do diálogo. “O exercício da intelectualidade, portanto, função da inteira coletividade, é dialético, o que justifica em Gramsci a formulação de “intelectual coletivo” e de “filósofo democrático” (Semeraro, 2006, p. 379).

Assim, a concepção dos novos intelectuais passa a ser guiada pelo conceito formulado por Gramsci (1978), que se dá através da prática adquirida nos movimentos das classes trabalhadoras, e assim, contribuir para a elaboração de políticas que favoreçam as classes populares, rompendo com a dominação da classe dominante.

Ressaltamos que, a partir do conceito de “novos intelectuais” ou de intelectuais orgânicos tecido por Gramsci, consideramos que esta função pode ser desempenhada por sujeitos coletivos. Assim, cremos que a ANFOPE, por ser uma associação que valoriza a ação coletiva, onde o coletivo simboliza o patrimônio intelectual dos professores que comungam e

lutam pelas mesmas ideias, assim como o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), por defender os interesses dos professores, e políticas públicas de valorização do magistério, podem ser considerados atores coletivos na função de intelectuais orgânicos.

Este trabalho investigativo, referenciado teoricamente em Gramsci e em Paulo Freire, tentou articular categorias de análise que comungam de uma mesma concepção de sujeito como o agente transformador da realidade em que vive, comprometido ética e politicamente com a superação das desigualdades, com consciência de classes, tendo a construção coletiva de um mundo onde a justiça social seja o horizonte a ser seguido.

4.2 Emancipação e concepções formativas: dialogando com os entrevistados

Ao analisar as entrevistas, percebemos uma confluência nas concepções formativas e nos princípios dos dois gestores entrevistados, que apontaram uma origem e formação comum, que vai além de ambos serem professores da Faculdade de Educação da UFF, que remonta a sua atuação e luta em defesa da educação pública e sua participação em fóruns e entidades representativas. Destacamos algumas dessas concepções explicitadas nas duas entrevistas, que nos ajudaram a compreender suas posições quanto à formação e valorização dos profissionais da educação, a relevância que atribuem à formação continuada, a gestão democrática, entre outras questões.

Entretanto, mais do que isso, a concepção de orientar os entrevistados, também compreendidos como intelectuais orgânicos, é a perspectiva de uma educação emancipatória, segundo o pensamento freireano. Essa é a perspectiva que norteia e articula suas ações, também, alinhadas a concepção da **base comum nacional**.

No que se refere à formação e valorização, em sua entrevista, a professora Flávia deixou claro que, para a educação avançar, os professores tem que ser valorizados, oferecendo-lhes salários dignos, boas condições de trabalho, infraestrutura, no mínimo, básica, ter uma sala de aula decente, com ar-condicionado, um plano de carreira digno, que contemple seus direitos e, para o desenvolvimento profissional, oferecer cursos de formação em serviço e pós-graduação.

A concepção do professor Waldeck não se distancia da dela, porque, para ele, a valorização é multifacetada, pois a valorização acontece quando se tem um PCCV fixado em lei, que seja cumprido e aborde licença sindical, progressão por titulação, adicional de formação

continuada, um conjunto de direitos que fiquem garantidos através de um instrumento duradouro.

Esse entendimento que os dois têm de valorização e formação pode ser atribuído a formação que eles tiveram em suas trajetórias vividas. Podendo ser um pouco diferente em algumas particularidades, os dois são professores de futuros professores e conhecem as necessidades do universo educacional do país, e o fato de pertencerem a categoria; quando ocuparam um cargo público, não abandonaram o que, no decorrer da estrada de cada um, construíram como ideal de direitos para a classe dos profissionais de educação, porque creem que ter o professor valorizado, bem formado, é o caminho para uma educação autônoma e libertadora.

A professora Flávia, antes de chegar a UFF, foi professora da Rede estadual. Seus trabalhos de conclusão do mestrado e do doutorado abordavam o tema da formação de professores, o que a ajudou a ter um olhar diferenciado sobre o assunto. Ela foi coordenadora do curso normal na instância estadual e, depois, retornou a formar professores, no CEFET e na UFF, então, ela conhece o chão da escola através da sua experiência de vida. Ela acredita que é preciso ter mais respeito para com os professores, às escolas, à prática, ao saber docente, aquilo que a escola faz, que é muito desconsiderado.

O professor Waldeck, no seu caminhar além de ser diretor da Faculdade de Educação, também era professor e fazia pesquisa na área das políticas públicas de formação, tendo sido presidente de uma entidade nacional, o FORUMDIR, o que consolidou posições e ideias, com mais fundamentação ao que ele defendia. Assim, segundo ele, quando assumiu o cargo de Secretário de Educação não poderia renunciar ao que acreditava e que colocasse em contradição a sua trajetória acadêmica.

Nas ações orquestradas por eles, vemos arraigado o conceito presente na **base comum nacional** defendida pela ANFOPE, cujos princípios se ancoram na perspectiva sócio-histórico crítica da educação. Nos documentos da ANFOPE, percebemos que os fundamentos que embasam esta concepção formativa apontam uma educação transformadora, uma educação que possibilite a construção de cidadãos críticos e capazes de se comprometerem com a transformação social. A ANFOPE defende uma educação autônoma, que liberta os educandos e, para isso, há a necessidade de ter um professor que tenha uma formação crítica, emancipadora, que potencialize sua atuação na sala de aula, conhecendo a sua realidade e a dos educandos e trabalhando para a emancipação dos sujeitos, a libertação e a conscientização. Embora não sejam citados, sentimos, através da leitura dos documentos, as concepções

defendidas na obra de Gramsci e Paulo Freire, comum a muitos dos professores que atuam na ANFOPE.

Como docente, a professora Flávia declarou sempre passar em suas aulas que a educação é muito importante e destacou que é necessário para as Redes terem um Plano de Carreira que fortaleça o professor, “na sua prática, no seu saber, no seu dia a dia”, pois, para que o professor se sinta valorizado, o ambiente de trabalho tem que ser bom (Araújo, 2023). Somente assim, o professor se sentirá bem e realizará bem o seu trabalho.

Enfim, eu acho que a mudança começa pelo fortalecimento do professor, ele bem, se sentindo bem, ganhando bem, em um ambiente decente. Com compromisso social claro que você tem que ter clareza disso, da sua responsabilidade social, e ter clareza também que você é um profissional do conhecimento. Então, você tem que ter esse compromisso com o estudo, com aperfeiçoamento (Araújo, 2023).

Ela acredita que a mudança é feita na escola, com a cooperação de todos os envolvidos, tendo em mente que a razão do professor estar ali são aqueles meninos e meninas, e que trabalha para eles.

Sobre a formação continuada em sua gestão, a professora Flávia nos contou que, além de grandes investimentos em infraestrutura, ela teve uma preocupação muito grande com a formação continuada, também investiu muito nessa área. Além de sempre manter o diálogo com as escolas, assim como o professor Waldeck, para saber as demandas da Rede. Waldeck Carneiro (2023) nos contou que na gestão dele foi criado o Fórum de Diretores, que se reunia uma vez por mês, durante um dia inteiro, quando esses profissionais levam as suas demandas e trabalham a questão pedagógica com o intuito de estarem sempre procurando melhorar, uma forma de valorizar a gestão democrática na Rede.

A fala da professora Flávia não deixou dúvida de que a sua gestão foi democrática, compartilhando e dividindo opiniões com a sua equipe, e todos contribuíam para a resolução de problemas, com sugestões para realização de trabalhos. Podia ter embates, mas sempre entravam em um consenso (Araújo, 2023). Da mesma forma, ao contar que em sua gestão foi criado o Fórum de Diretores e que ele e sua equipe visitavam as escolas para estarem sempre sabendo das carências e do cotidiano da UEs, o professor Waldeck Carneiro (2023) demonstrou que a participação de toda a comunidade escolar estava sempre presente em sua gestão. O trabalho do Fórum de Diretores prosseguiu na gestão de Flávia.

Nestas duas gestões, o compromisso com o atendimento às demandas postas pela realidade da educação da cidade de Niterói era bem nítido, assim como com oferta de formação

continuada para os professores, a instituição de um Plano de Carreira, o comprometimento com a infraestrutura, tanto na construção de novos prédios como na manutenção dos antigos.

Em sua gestão, a professora Flávia Araújo inaugurou 23 escolas. Ela relata que sentia estar contribuindo com a cidade, com o desenvolvimento social daquelas localidades também. Ela defendeu sempre que educação é investimento e não despesa. Não poderíamos deixar de citar a sua fala perante a responsabilidade do professor em sala de aula, porque essa é postura na qual acreditamos, que todo educador deve ter.

Eu acho que as pessoas precisam entender um pouco o seu lugar na sala de aula, o seu papel social, a importância que você teve para aquele menino, a importância que você tem para aquela localidade. Não é isso? Você está às vezes numa região muito pobre, mas você é talvez a luz do destino para aquelas pessoas, a luz que vai levar um destino melhor, isso não aprende na escola. Então assim, eu acho que existe alguma coisa que a política educacional também tem que ganhar, ela tem que construir um consenso, e assim lógico o salário importantíssimo (Araújo, 2023).

O professor Waldeck deixou muito claro que ele, como Secretário, tinha certos limites de até onde ir para não ferir, não constranger a sua visão de mundo, se ele achasse que determinada política pública fosse contrária ao seu entendimento de educação, ele não a implementava. Como, por exemplo, a bonificação para o magistério pelo sistema de mérito (Carneiro, 2023).

Entretanto, os gestores entrevistados também apontaram os muitos desafios enfrentados, os momentos e escolhas difíceis que encaram na gestão. Para a professora Flávia, o momento mais difícil foi o período da pandemia de COVID 19. Ela recebeu muitas críticas por manter as escolas fechadas, mas ela fez o que achava correto naquele momento. Em pouco tempo tiveram que criar estratégias para que os alunos não ficassem sem estudar e, ao mesmo tempo, tinha um outro desafio, que era a formação do professor para lidar com as tecnologias. Foi um momento muito difícil e complexo, pois, nas palavras dela, “exigiu cautela, exigiu conhecimento, exigiu saberes, exigiu estratégias. Nós fomos construindo com o carro andando. Foi muito difícil (Araújo, 2023).

O professor Waldeck relatou uma das primeiras dificuldades que enfrentou, a greve na primeira semana de sua gestão, em 2005, no governo do prefeito Godofredo Pinto, que, à época, não recebia a diretoria do SEPE. Esse entrave foi resolvido com diálogo e respeito, restabelecendo as relações entre o sindicato e a SME. O ex-secretário também relatou que, nessa mesma gestão, pegou a transição do FUNDEF para o FUNDEB e isso foi um processo muito complicado, devido à disputa interna técnica dentro do governo, no que se referia às despesas.

Ele queria destinar os recursos dos FUNDEB para custear as despesas com a Educação Infantil, o que o FUNDEF não permitia, mas o FUNDEB sim. A Secretaria de Fazenda e a Procuradoria do Município demoraram muito a assimilar essas mudanças, pois a regulamentação não era clara, gerando essa dificuldade técnica. Mas começou a fazer assim mesmo, autorizando a despesa com recurso do fundo para a Educação Infantil, o que se comprovou acertado.

Em entrevista com o professor Diogo Oliveira, liderança do SEPE 2024, vemos que, apesar dos Secretários terem uma concepção progressista, há forças na administração geral contrárias aos seus entendimentos, então, muitas vezes, há esses embates. O SEPE, como “sujeito político coletivo” (Diogo Oliveira, 2024), sempre está pronto para reivindicar os direitos da categoria, o que geralmente desagrade os Prefeitos, que exercem pressão sobre os Secretários. Os movimentos sindicais, quando necessário, fazem uso de greves, o que sempre gera transtornos, mas, geralmente, alcança os objetivos da categoria.

O professor Waldeck contou que o grande desafio sempre foi equilibrar a sua vida pública e as suas funções executivas, parlamentares, que ele exerce porque acredita que, desta forma, pode fazer uma mudança boa na vida das pessoas, fazer a diferença. Segundo ele, essa é a sua grande motivação e, apesar de parecer um pensamento um pouco romântico, é isso que o motiva. Ele destaca a influência na sua formação e opção política da sua ‘*alma mater*’, que é a universidade.

Essas ações dos gestores condizem com as esperadas por intelectuais comprometidos com a transformação social, que exercem sua liderança política em prol da educação pública e dos direitos dos trabalhadores. Acreditamos que a trajetória de vida desses dois professores gestores, na visão gramsciana, se encaixa no perfil de Intelectual Orgânico, indivíduos que fazem a diferença, ao estarem em uma posição privilegiada de tomar decisões em prol da classe que representam, não esquecendo as suas origens e suas concepções de mundo.

Cabe, ainda, destacar o papel histórico da atuação do sindicato como um sujeito político coletivo importante na discussão e na elaboração dos Planos de Carreira, dos profissionais da Rede de Educação de Niterói. O professor Diogo Oliveira (2024) resgata essa atuação da categoria, que teve uma participação também como um sujeito coletivo muito importante nos 3 momentos do plano de carreira, em 2001, em 2006 e em 2013.

Nos anos 90, por exemplo, nas mobilizações coletivas da categoria, greves e paralisações, essas mobilizações sociais da categoria foram fundamentais para poder acumular propostas para planos de carreira, para poder criar as conjunturas políticas que tornassem possíveis os avanços nas carreiras (Oliveira, 2024).

Segundo Oliveira (2024), “a categoria atuou nas suas mobilizações, criando as condições políticas para que os avanços acontecessem, na formulação política e crítica, e em propostas concretas para os planos”. Essa atuação nos anos 90, “vai desaguar no plano de 2001”, e os movimentos “na primeira metade dos anos 2000, que vai desaguar na atualização de 2006”, e o fortalecimento da categoria no período que vai “da segunda metade dos anos 2000, início dos anos 2010, que vai desaguar na atualização do plano de 2013” (Oliveira, 2024). Esse é um movimento histórico contínuo de lutas, que incide nos Planos de Carreira, assegurando que as demandas da categoria sejam contempladas. Partindo de um PCCV minimalista, como o de 2001, as lutas do sindicato seguiram, com greves importantes e outras mobilizações, que propiciaram a ampliação dos direitos com os Planos de 2006 e 2013.

Segundo a análise do entrevistado:

[...] a mobilização do sindicato foi fundamental para criar as condições políticas para que o governo, mesmo com a atuação de secretários, que sim, incidiram positivamente na discussão dos planos de carreira, mas que a correlação de forças a conjuntura política fosse favorável à criação dos planos (Oliveira, 2024).

O professor Diogo Oliveira (2024) destaca que “o sindicato foi o principal sujeito político coletivo que pautou, desde sempre, a criação de planos de carreira que valorizassem os profissionais de educação”. Tal atuação foi fundamental para que “o plano existisse e valorizasse a categoria”, e se tornasse “o plano que a gente tem hoje” (Oliveira, 2024). Assim, segundo Oliveira (2024), as “várias conquistas importantes dos planos, principalmente as de 2013”, se deveram as “mobilizações da categoria do SEPE e as greves”, e, talvez, sem isso, sem essa mobilização e luta, não tivéssemos conquistados os direitos “que temos no plano de carreira atual”.

Oliveira (2024) reconhece que, na elaboração do PCCV de 2001, tanto a professora Lia Faria quanto o professor Waldeck Carneiro, com os PCCV de 2006 e 2013, “foram Secretários de Educação que, inegavelmente, tiveram um perfil democrático de debates com sindicato e com a sociedade sobre educação e sobre o Plano de Carreira”. Mas, “por mais boa vontade que os dois companheiros tivessem”, assim como a Professora Flávia, havia integrantes “dos governos que nem sempre tinham orientações 100% progressistas sobre educação”, produzindo grandes desafios. Nesse sentido, “a categoria e o sindicato também tiveram que fazer mobilizações, greves, pressão para que as coisas andassem”, e assim, “tínhamos que pressionar o prefeito, [...] que pressionar todo o governo para se movimentar para que os planos tivessem

avanços, afinal a decisão não estava somente nas mãos do Secretário/a de Educação, por melhor que ele/ela seja” (Oliveira, 2024).

Ele destaca, entretanto, que estes “foram os governos que tiveram mais espaço de diálogo e elaboração”, pois “tinha interlocução”, e assim, realizavam-se “os diálogos, as audiências, as negociações”, mas também havia, por parte da categoria e do SEPE, “essa mobilização e pressão sobre o governo” (Oliveira, 2024).

Nós conseguimos, com a luta e com o diálogo, fazer com que várias pautas da categoria entrassem no Plano de Carreira, mas outras não. E, também, tiveram ... como é que eu vou dizer, rugas nas conversas. Tinham momentos que tinha que ir para o embate, movimentos mais acalorados, mas foram momentos importantes da construção do Plano de Carreira (Oliveira, 2024).

A fala do professor Diogo Oliveira corrobora a nossa opinião que, apesar de muita luta, com reivindicações do SEPE, os Secretários da época da nossa investigação tinham uma concepção de educação diferenciada, acreditando que, para se ter uma educação emancipadora, os profissionais de educação devem fazer parte do processo de construção.

Silva e Evangelista (2015) afirmam que Gramsci se preocupava com a mudança social, por esta razão, destacou em seus textos as classes subalternas como aquelas que deviam ter acesso igualitário a formação e assuntos relevantes para sua evolução na ascensão ao poder, que era controlado pela classe dominante.

Segundo a visão gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo de classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização (Martins, 2008, p. 297 *apud* Silva, Evangelista, 2015, p. 57).

Silva e Evangelista (2015) afirmam que a assimilação da doutrina da classe dominante pelos dominados e a falta de uma perspectiva global acarretará consequências na dominação e na contínua ampliação dela. Dessa forma, Gramsci (2001) acreditava que a base para preservar um ponto de vista crítico e consciente seria por meio da criação de uma escola unitária, integrada, escola única e comum, que permitisse, a todas as classes, a obtenção de conhecimentos relacionados à filosofia crítica. Dessa maneira, iria se impedir a disseminação de um pensamento generalizado que, segundo Moschcovitch, (1990, p. 15) se caracteriza “pela sua adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que

se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional” (Silva e Evangelista, 2015, p. 57).

Esse pensamento generalizado, que podemos também chamar de senso comum, uma versão da ideologia dominante para consumo das massas obstaculiza que estas adquiram consciência de classe, submetendo-as “ao domínio intelectual da classe dominante, a qual, graças a uma prodigiosa transposição de termos, conseguiu transformar em senso comum a sua própria concepção do mundo” (Mochcovitch, 1990, p. 16 *apud* Silva e Evangelista, 2015, p. 57-58).

Assim, há uma responsabilidade imensa em cima de todos os educadores, que a base comum nacional denomina compromisso social-político, que se refere a exercer seu papel de forma ética, dedicada e engajada, transformando a escola em um espaço destinado ao desenvolvimento dos sujeitos, de construção crítica de conhecimento, ultrapassando a mediocridade da teorização exacerbada, alienante e descolada da realidade. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser, de tal modo, concreto, que quase se confunda com a prática, isto é, que se materialize na práxis (Freire, 2006, p. 39). Assim, como ressaltam Silva e Evangelista (2015, p. 58), para lidar com os desafios atuais da época em que se vive, é fundamental o emprego da racionalidade, que surgirá a partir da avaliação crítica do conhecimento popular, em seu cerne filosófico, que não pode ser ignorado, porque “[...] não se trata de introduzir uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”

A escola desempenha um papel importante no contexto social e deve oferecer um ensino comprometido com o indivíduo e a sociedade que almeja. É um ambiente ideal para promover a aprendizagem. Contudo, não deve possuir um conhecimento limitado, é necessário compreender a realidade fora dos muros da escola e contextualizá-lo no ambiente escolar, para que haja um entendimento como um todo. Desta forma, é viável dar os primeiros passos para a conscientização da redução das disparidades sociais e das diferenças socioeconômicas, sendo que este não é apenas um trabalho isolado da escola ou do professor, mas para maior alcance, deve se dar na Rede. Nesse sentido, a formação de professores em perspectiva sócio-histórica crítica é essencial. A elaboração de conteúdos que integrem e socializem essa organização deve surgir de um currículo que objetive a humanização, até mesmo porque o “modelo” de ser humano desejado corresponde a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, como Silva e Evangelista (2015, p. 59) destacam. Aqui, cabe retomar o imenso retrocesso que a imposição de uma padronização curricular, via BNCC, aos currículos escolares e aos cursos de formação

de professores acarreta, desconsiderando a riqueza dos currículos produzidos de forma coletiva na escola.

A perspectiva crítica e a conscientização que a educação problematizadora propõem são fundamentais na formação do cidadão consciente de seus direitos, que não seja negligenciado, influenciado ou persuadido sorrateiramente por uma ideologia que legitima processos de dominação e alienação. É necessário um saber esclarecedor, que permita uma análise, uma leitura crítica dos acontecimentos, em que a ideologia ceda lugar ao verdadeiro conhecimento, visando a emancipação dos currículos e da sociedade (Silva; Evangelista, 2015, p. 59).

Desta maneira, é necessário um currículo que inclua as demandas inerentes e fundamentais do indivíduo, considerando-o de forma integrada, e não sucumbir à divisão do currículo, de acordo com as exigências das classes soberanas e predominantes que satisfazem apenas as escolhas dos mais privilegiados, em seus aspectos cognitivos, emocionais e físicos. Todo o conhecimento gera bons frutos quando supera processos de discriminação e hierarquização social e se propõem a desvelar a ideologia, libertando os sujeitos da "caverna platônica". Desta forma, a saída para esse estado de alienação que perpetua a dominação se encontra na:

[...] escola pública, laica, obrigatória e gratuita, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes sociais, que estudam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o nível universitário, sem distinção entre formação humanista e formação profissional (Mochcovitch, 1990, p. 67 *apud* Silva; Evangelista, 2015, p. 59).

Recorrendo a Gramsci (2001), destacamos que a hegemonia é sempre considerada fundamental, sendo, portanto, necessário mudar essa hegemonia, construindo uma contra-hegemonia.

Gramsci sempre pensa na perspectiva da transformação da sociedade, e não da reprodução. O que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder (Mochcovitch, 1990, p. 24 *apud* Silva; Evangelista, 2015, p. 60).

Segundo Silva e Evangelista (2015, p. 60), citando Mochcovitch (1990, p. 25), a educação é um instrumento de luta “para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista,

o proletariado”, que “pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas”.

Gramsci insiste assim na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é ‘ético’ e ‘educador’, é aquela através da qual a sociedade coloca ‘cada cidadão’, em termos gerais e pelo menos ‘abstratamente’, na condição de se tornar ‘governante’ (Mochcovitch, 1990, p. 56 *apud* Silva; Evangelista, 2015, p. 60).

Assim, podemos concluir, afirmando que o movimento de elaboração dos PCCV de Niterói foi um processo complexo, viabilizado por gestões municipais progressistas, que permitiram que os Secretários de Educação atuassem como intelectuais orgânicos, fiéis a princípios e concepções formativas que priorizavam a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, em uma concepção de educação emancipatória. Entretanto, foi o movimento coletivo da categoria que assegurou a qualidade das conquistas, superando entraves postos pelo ideário neoliberal, que cada vez mais se torna hegemônico no campo educacional. Nesse processo, o protagonismo dos Secretários é evidente, mas a participação coletiva e militante da categoria potencializou as conquistas e barrou as tentativas de retrocessos, ainda em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo desta investigação foi analisar como os gestores municipais se comprometeram com a implementação de uma política de incentivo à elevação da escolaridade em nível de graduação e pós-graduação, entendida nesse estudo como uma forma de valorização da formação dos professores na carreira. A fundamentação teórica que orientou nossas análises partiu de uma articulação dialógica entre as ideias de Gramsci (1978), Freire (2012) e a concepção de valorização e formação do magistério que a ANFOPE (2021) construiu historicamente de forma coletiva, e que levou mais de três décadas para ser, parcialmente, contemplada na legislação.

Os estudos de Gramsci (1978) contribuíram para um melhor entendimento sobre o papel do intelectual orgânico, na sociedade e o ensino das classes subalternas para uma mudança de mundo. O pensamento de Freire (2012) colaborou para o entrosamento da perspectiva de educação emancipadora, autônoma e crítica a partir da visão de mundo do sujeito, tendo como objetivo a transformação da realidade. A concepção que a ANFOPE (2021) tem de formação e valorização do magistério auxiliou na articulação desses fatores no aumento da qualidade da educação.

A partir desses estudos, pudemos observar com clareza as ações implementadas dos gestores estudados e sua materialização no Plano de Cargos Carreira e Salários do magistério municipal, e as formações oferecidas pela FME/SMECT. Partindo do primeiro Plano de Carreira da professora Lia Faria, que, apesar de ser minimalista, foi considerado um grande ganho para a categoria, pois, anteriormente, nada existia que configurasse a valorização da trajetória de trabalho desses profissionais.

A partir da gestão da professora Felisberta Trindade, a quem atribuímos o papel de intelectual orgânica, na visão gramsciana, pois o magistério niteroiense percebeu a valorização da carreira, de forma efetiva, estabelecendo, como demonstra Laneuville-Teixeira (2009), um conjunto de ações, como: diálogo com as escolas e com todos os segmentos de educação que a Rede Municipal atende, para que suas demandas fossem ouvidas e atendidas, investimento na Rede para que as unidades escolares e seus profissionais escolhessem suas formações de acordo com a necessidade de cada unidade através de apoio financeiro, o que se estendia também a ida desses profissionais a seminários e congressos. Para além da sua atuação na educação, Feliberta Trindade teve uma longa e reconhecida trajetória de luta política e engajamento, condizente,

com a perspectiva libertadora e emancipatória. Foi, também, na sua gestão que o diálogo com a Universidade Federal Fluminense - UFF, teve início.

Observamos que a gestão do professor Waldeck Carneiro continuou e aprimorou as ações da professora Felisberta Trindade, com incentivos financeiros a formação continuada, assim como o diálogo nas escolas e a criação do PCCS de 2006, quando se inicia a trajetória da valorização da carreira docente, com grandes avanços em relação ao de 2001. O PCCS de 2006 contemplou, na forma de incentivo financeiro, a progressão na carreira por tempo de serviço, adicional por formação continuada concomitante ao de formação acadêmica, do professorado.

Com o professor Waldeck Carneiro a frente da Rede de Educação de Niterói, este segmento teve uma visão diferenciada de educação pública. Expandindo a Rede com a reformulação curricular, a implantação do Colégio Pedro II em Niterói e um PCCS que valorizava a carreira dos profissionais de ensino. Como o professor mesmo falou em sua entrevista, ele não renunciou aos princípios que adquiriu em sua trajetória de vida.

No PCCS de 2013, também formulado pelo professor e sua equipe, teve consulta aos profissionais da Rede, as diretoras e ao SEPE, solicitando sugestões que viessem compor o novo PCCS, tais reivindicações foram atendidas e até o percentual sugerido na minuta entre níveis de formação acadêmica sugerida pelo SEPE foi substituída por um percentual ainda maior do que os solicitados pela categoria.

A partir de abril do ano de 2014, dando segmento a gestão do professor Waldeck, a professora Flávia Monteiro, que era subsecretária no mandato de Carneiro, assume a frente da Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, à frente da SMECT, a professora Flávia sempre se empenhou pela realização da formação continuada dos profissionais, garantindo que a formação ocorresse uma vez por semana nas escolas. Flávia continuou a expansão física da Rede, lutou muito para manter uma concepção de formação articulada à valorização da carreira, mantendo, entre várias estratégias, o diálogo com as escolas, estimulando a participação das equipes, inclusive, sendo firme em seu propósito, assegurando que o professor recebesse um salário digno.

Na sua gestão, o PCCS de 2013 foi implementado. Segundo o representante do SEPE, o professor Diogo de Oliveira, esse período foi de muita luta para a efetivação da garantia dos direitos prescritos no Plano de Carreira, tendo em vista o necessário enfrentamento com a ala neoliberal do Governo que tem outro entendimento de educação. Para o sindicalista, essas gestões podem ser, inegavelmente, consideradas como democráticas e progressistas.

Em síntese, diante da investigação realizada, concluímos que esses profissionais mencionados e entrevistados contemplam as características de Intelectual Orgânico formulado

por Gramsci. Gestores que, a frente de uma liderança, não esquece dos seus ideais, trabalhando pela melhoria da classe a que pertencem, em uma perspectiva crítica e emancipadora. Todos eles acreditam em uma educação que liberta os educandos como Paulo Freire e que através de uma boa formação docente isso pode ser alcançado.

A concepção de formação e valorização dos profissionais da educação manifesta pelos gestores entrevistados vai ao encontro daquela construída pela ANFOPE. Sabemos que assegurar, no plano legal, a valorização financeira, condições de trabalho dignas e direitos garantidos no PCCS é uma conquista, mas esta deve ser efetivada na prática.

Apesar do prefeito Rodrigo Neves ter alterado o PCCS com a Lei nº 3.246, de 26 de dezembro de 2016, retirando alguns direitos já adquiridos pela categoria, o resultado não foi pior porque, além de muita luta da categoria, tinha à frente da SMECT um gestor que acreditava que, para ter uma educação de qualidade, o profissional deve ter seus direitos garantidos, pois a mudança social acontece dentro da escola.

Assim, o PCCS dos profissionais de educação da cidade de Niterói contempla o que é previsto por lei e, ainda mais, incentiva de forma diferenciada a formação desses profissionais através de adicionais significativos em seus salários. Sabemos que não é só a parte financeira que configura a valorização do magistério, as condições de trabalho e a saúde também devem estar atreladas a esse conceito.

Os gestores do nosso estudo, por suas ações e concepções, contribuíram para a valorização e formação do magistério municipal. Nas ações orquestradas por eles, vemos arraigadas o conceito presente na **base comum nacional** defendida pela ANFOPE, cujos fundamentos percebemos que embasam esses documentos, comungam dos princípios de uma educação autônoma e emancipadora. Essa perspectiva educacional indica como um dos fins da educação a conscientização dos educandos, sua autonomia e libertação, sendo que, para isso, há a necessidade de ter um professor com uma formação emancipadora, com a noção do seu papel na sala de aula, conhecendo a sua realidade e a dos educandos, trabalhando por uma educação transformadora. Para tal, o professor deve se engajar na luta por sua valorização profissional, que engloba um conjunto de ações, estreitamente vinculadas à qualidade da educação. Esses princípios são inspirados nos escritos de Gramsci e Paulo Freire, embora não sejam citados, sentimos através da escrita a concepção que os professores, que atuam na ANFOPE, têm sobre educação.

Finalizamos, reafirmando a defesa da educação pública, da formação e valorização dos profissionais da educação em uma perspectiva emancipadora, construções coletivas que demandam professores e gestores comprometidos com a mudança social.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte. ANFOPE, 1996. Disponível em: anfope.org. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas. ANFOPE, 1998. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis. ANFOPE, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/608743937/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002>. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Brasília. ANFOPE, 2004. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. São Paulo. ANFOPE, 2006. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XIV Encontro Nacional**. Goiânia. ANFOPE, 2008. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XV Encontro Nacional**. Caldas Novas. ANFOPE, 2010. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XXI Encontro Nacional**. Brasília. ANFOPE, 2010. Disponível em: Microsoft Word - Documento ENANFOPEfinal2023.docx. Acesso em: 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE**. Niterói, 10 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso em 16/09/2023.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.ANFOPE.org.br/documentos-finais/> Acesso em: 16/09/2023.

APOLINÁRIO, S. **Niterói 450 anos: Araribóia, a festa do Rei, bombas sobre a cidade e muitas histórias**. Publicado em: 20/11/2023, atualizado em: 22/11/2023. Disponível em: <https://aseguirniteroi.com.br/noticias/a-origem-indigena-de-niteroi-e-um-mito-republicano-diz-o-historiador-da-uff-paulo-knauss/>. Acesso em: 15/02/2024.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A. de; SANTOS, K. A. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 95, nº 239. Artigo, abr. 2014, pp.197-217.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286>

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL, Leis, Decretos, Constituições Brasileiras. Lei 9394/96, 9424/96 Educação Nacional-ideias e projetos, **Jornal dos professores**, agosto de 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20/05/2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: 02/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, [...], e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Congresso Nacional. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. (presidencia.gov.br)

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997, Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério [...], Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial de 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, [...]revoga dispositivos [...]; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. [...] institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, [...]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02/09/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/> file. Acesso em: 09/09/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02/09/2021.

BRITO, V. L. F. de. **Políticas públicas para valorização docente: Planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA)**. Dissertação de Mestrado. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. 198 p.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB/1996 - Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 95-130.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

ENCONTRO NACIONAL DO LIFE. **CAPES**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/eventos/i-encontro-nacional-do-life> Acesso em: 05/12/2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2012. (pp. 295-316).

CHAUÍ, M. de S. Intelectual engajado: uma figura em extinção. *In: NOVAES, A. (org.) O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONAEE. **Documento Final**. 2024. Disponível em: <https://www.sinteval.org.br/wp-content/uploads/2024/03/CONAE2024DocFinal2902.pdf>.

CONAPE. **Documento Final da II Conferência Nacional Popular de Educação**. Natal (RN), 2022. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf Acesso em: 16/09/2023.

CONARCFE. **Documento Final do I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, MG, 1983. Disponível em: <http://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso em: 16/09/2023.

CONAE. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília (DF), 2024. Disponível em: <https://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2024/03/CONAE2024-DocFinal2902.pdf>

COSTA, C. Legislação Educacional em Foco: Emenda Constitucional nº 53/2006 (grancursosonline.com.br). Por **Equipe Gran**, 30/05/2017.

COUTO, P. S. C. **A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, processos formativos e desigualdades sociais, 2022. 226f.

DEMO, P. **A Nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo, Papirus, 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, Anpae, 2017. 216 p.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação - Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, V. 10, n.18, p.37-56, jan./jun., 2015.

DUTRA JR., A. F. *et al.* **Plano de Carreira e remuneração docente do magistério público**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FERREIRA, M. de M. A cidade como centro político. *In*: MARTINS, I. L.; KNAUSS, P. (Orgs.). **Cidade múltipla: temas de história de Niterói**. Niterói livros, 1997. p. 73-100. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Historia_de_Niteroi/Capital

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

FREIRE, P. **A Política de Educação, Poder, Cultura e Libertação**. Trad. Donaldo Macedo. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Education for Critical Consciousness**. Continuum Publishing Company, Nova York, N.Y, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_8.

FREITAS, H. C. L. de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, H. C. L. de; GONÇALVES, S. da R. V.; SCHEIBE, L. ANFOPE: História e luta pela formação e valorização dos profissionais da educação. Painel. **Anais da 39ª Reunião Anual da ANPED**. Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências Niterói, UFF, Anped, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_8.

GEOGRAFIA DE NITERÓI. **Ache Tudo e Região**, 2024. Disponível em: <https://www.achetudoeregiao.com.br/rj/niteroi/localizacao.htm> Acesso em: 01/02/2024.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 421 p.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

HAMZE, A. Municipalização da Educação Municipalização do Ensino. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/municipalizacaoeducacao.htm>. Acesso em: 18/02/2024.

HISTÓRIA. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES** Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/historia> Acesso em: 20/12/2023.

IBGE. Niterói, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi> Acesso em: 12/12/2023.

LANEUVILLE-TEIXEIRA, V. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói**: desafios para a construção de uma política pública. Tese (Doutorado em Educação). Niterói – RJ/UFF 03/03/2009. 249 p.

LEE, K. H. Paulo Freire e a pedagogia crítica. *In*: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire**: uma bibliografia. Cortez Editora, São Paulo, 1996.

LINO, L. A. Tempos de crise: cenário atual da educação no Brasil. *In*: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Orgs). **Planos de Educação, democracia e formação**. Desafios em tempos de crise. Curitiba, Appris, 2019. p.17-37.

LISTA DE MUNICÍPIOS DO BRASIL POR PIB. **Wikipedia**, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Brasil_por_PIB Acesso em: 03/02/2024.

LOSURDO, D. L'universalismo difficile: diritti dell'uomo, conflitto sociale e contenzioso geopolitica. *In*: COTTURI, G. (Org.). **Guerra individuo**. Milano: Angeli, 1999. p. 103-135. (Democrazia e diritto, n. 1)

MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Ed. 4. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189> Acesso em: 13/01/2024.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, vol. II, nº 04, dezembro-2010. p. 40-52

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas e Americana: Autores Associados/Centro Unisal, 2008.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária, **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021.

MASSON, M.; MOCARZEL, M. O PNE e a formação de professores em nível superior: perspectivas após agosto de 2016. *In*: LINO, L. A.; NAJJAR, J. (Orgs.). **Planos de educação, democracia e formação**: Desafios em tempos de crise. Curitiba: Appris, 2019. p. 61-86.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MOCARZEL, M.; MACHADO, A.; VICENTE, D. As Políticas de Formação Docente frente ao conceito da Base Comum Nacional: uma Análise da Posição da ANFOPE. *In*: MOCARZEL, M.; MORGAN, K.; NAJJAR, J. (orgs.). **Políticas de Formação e Trabalho Docente no Brasil**. Curitiba: Appris, 2021.p. 59-78.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1990.

MONTEIRO, G. **Há 48 anos Niterói perdia o status de capital, sofrendo esvaziamento político**. 15 de março de 2023. Disponível em: <https://colunadogilson.com.br/ha-48-anos-niteroi-perdia-o-status-de-capital-sofrendo-esvaziamento-politico/> Acesso em: 28/08/2023.

MORAES, A.; MARANHÃO, L.; SILVA, N.; PEREIRA, R.C. **Histórico da Rede Física Escolar**. Subsecretaria de Educação Superintendência de Desenvolvimento e Ensino – FSDE, Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais – AEPE: Niterói, 2012.

NITERÓI. FDDE/AEPE/DIDAPE. **Histórico da Rede Física Escolar** – Atualizado. NELSON, S. *et al.* (elaboradores). Subsecretaria de Educação. Superintendência de Desenvolvimento e Ensino – FSDE, Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais – AEPE, Niterói, 2012. DIRETORIA DE INDICADORES, DADOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS – DIDAPE. Niterói, 2023.

NITERÓI. **Lei nº 1.831/2001**. Niterói, Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2001.

NITERÓI. **Lei nº 2409**, de 21/12/2006. Niterói, Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2006.

NITERÓI. **Lei nº 3067**, de 12/12/2013. Niterói, Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2013.

NITERÓI. **Anexos a Lei nº 3067/2013**. Niterói, Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2013.

NITERÓI. **Lei nº 3246**, de 26/ 2016. Niterói, Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), 2016.

NITERÓI 450: EDUCAÇÃO TERÁ INVESTIMENTOS DE R\$ 147 MILHÕES ATÉ 2024. **Prefeitura Municipal de Niterói**, 9 de fevereiro de 2022. Disponível em: niteroi.rj.gov.br. Acesso em: 14/03/2023.

OLIVEIRA, D. A.; CARVALHO, L. M.; LEVASSEUR, L.; MIN, L. NORMAND, R. (org). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do Educador: perspectivas globais e comparativas**. RJ: Editora Vozes, 2019.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR, Capes, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> Acesso em: 20/12/2023

PEREIRA, M. G. **Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino**. Uberlândia, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.158 p.

QEDU. **Censo Escolar** | Qedu: Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 3/05/2023.

REDE MUNICIPAL DE NITERÓI INICIA ANO LETIVO DE 2023. **Prefeitura Municipal de Niterói**, 06 de fevereiro de 2023. Disponível em: niteroi.rj.gov.br. Acesso em: 14/03/2023.

RIBEIRO, R. J. O Cientista e o Intelectual. *In*: NOVAES, A. (org.) **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. A crise política atual: uma grande farsa. Dermeval Saviani: “é golpe sim” (appsindicato.org.br). Campinas, 31 de março de 2016. Disponível em Saviani: “é golpe sim”. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas (avaliacaoeducacional.com)

SEMERARO. G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *In*: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

SILVA, E. A. de M.; EVANGELISTA, F. Antônio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplace em Revista** vol. 1, nº 3, 2015. p. 55-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756337007>

SILVA, R. C. **O professor como intelectual orgânico**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016. Disponível em: <https://sites.uel.br/ndph/wp-content/uploads/2022/08/O-PROFESSOR-COMO-INTELECTUAL-ORGANICO.pdf>

SILVEIRA, J. L. R. **A Fusão da Guanabara & Rio de Janeiro**: memórias de vietcongues e do Poder Judiciário Fluminense. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TINOCO, V. B. Rio de Janeiro: Um estado em busca da institucionalidade da sua administração pública. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 23, jul.-dez.2022. Rio de Janeiro, Fundação CEPERJ, 2022, p.142-180. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cdf/article/view/70006/44466> Acesso em: 16/09/2023.

TREIN, L. D.; JUCA, G. Mapa dos planos de carreira docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2015.

TRINDADE, M. F. B. Apresentação. *In: FME, Caderno 1* – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói, 2003a.

TRINDADE, M. F. B. Apresentação. *In: FME, Caderno 2* – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói, 2003b.

TRINDADE, M. F. B. Apresentação. *In: FME, Caderno 3* – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A - Prefeitos de Niterói (1904-2024)

Em 04 de janeiro de 1904, foi criado o cargo de Prefeito da cidade de Niterói, por meio do Decreto nº 833. Desde então, o município coleciona um total de 63 prefeitos.

N.º	INÍCIO	TÉRMINO	PREFEITOS
01	05/01/1904	09/11/1904	PAULO Ferreira ALVES
02	09/11/1904	23/10/1905	Benedito Gonçalves PEREIRA NUNES
03	28/10/1905	31/12/1906	Carolino LEONI RAMOS
04	31/12/1906	29/12/1910	João PEREIRA FERRAZ
05	31/12/1910	21/03/1914	FELICIANO Pires de Abreu SODRÉ Júnior
06	21/03/1914	31/12/1914	Rodolfo VILANOVA MACHADO
07	31/12/1914	31/12/1918	Manuel OTÁVIO de Souza CARNEIRO
08	31/12/1918	22/05/1921	ENÉAS Ribeiro DE CASTRO
09	23/05/1921	07/06/1922	RANULFO BOCAIÚVA CUNHA
10	07/06/1922	25/07/1923	CANTIDIANO Gomes da ROSA
11	25/07/1923	23/08/1923	HENRIQUE CASTRIOTO de Figueiredo e Melo
12	23/08/1923	27/09/1923	FELIPE SENNÉS
13	24/09/1923	24/06/1924	HOMERO Brasiliense Soares do PINHO
14	24/06/1924	30/04/1927	Rodolfo VILANOVA MACHADO
15	30/04/1927	31/12/1929	Manuel RIBEIRO DE ALMEIDA
16	31/12/1929	24/10/1930	Manuel Antunes de CASTRO GUIMARÃES Júnior
17	27/12/1930	30/05/1931	JÚLIO LIMEIRA da Silva
18	30/05/1931	15/12/1931	JÚLIO CÉSAR DE NORONHA
19	15/12/1931	03/08/1932	GASTÃO BRAGA
20	03/08/1932	04/12/1935	GUSTAVO LIRA de Souza
21	04/12/1935	27/07/1936	João Francisco de Almeida BRANDÃO JÚNIOR
22	27/07/1936	07/08/1937	Álvaro MIGUELOTE VIANA
23	07/08/1937	16/11/1937	ALFREDO de Freitas BABIENSE
24	16/11/1937	26/11/1937	PAULINO José Soares de Souza NETO
25	23/11/1937	04/02/1945	Francisco de Almeida BRANDÃO JÚNIOR
26	04/02/1945	27/02/1945	ISMAEL de Lima COUTINHO
27	27/02/1945	07/11/1945	BRÍGIDO Fernandes TINOCO
28	08/11/1945	21/02/1946	SABINO MANGEON
29	21/02/1946	25/09/1946	José MOURA E SILVA
30	25/09/1946	27/09/1946	SABINO MANGEON
31	27/09/1946	06/02/1947	Manuel Antunes de CASTRO GUIMARÃES Júnior

N.º	INÍCIO	TÉRMINO	PREFEITOS
32	06/02/1947	11/02/1947	SABINO MANGEON
33	11/02/1947	24/02/1947	BRENO de Abreu SODRÉ
34	24/02/1947	12/03/1947	SABINO MANGEON
35	12/03/1947	31/03/1948	CELSO APRÍZIO de Macedo Soares Guimarães
36	31/03/1948	28/06/1950	José Inácio da ROCHA WERNECK
37	28/06/1950	08/12/1950	ALBERTO Rodrigues FORTES
38	08/12/1950	31/01/1951	José Inácio da ROCHA WERNECK
39	31/01/1951	15/02/1951	OSVALDO DE MENDONÇA
40	15/02/1951	27/02/1953	DANIEL PAZ DE ALMEIDA
41	27/02/1953	17/02/1954	ALTIVO Mendes LINHARES
42	17/02/1954	22/02/1954	JOSÉ GERALDO DA COSTA
43	22/02/1954	04/03/1954	ALTIVO Mendes LINHARES
44	04/03/1954	31/01/1955	LEALDINO Soares ALCÂNTARA
45	31/01/1955	31/01/1959	ALBERTO Rodrigues FORTES
46	31/01/1959	13/01/1961	WILSON Pereira DE OLIVEIRA
47	13/01/1961	31/01/1963	DALMO Américo OBERLAENDER
48	31/01/1963	26/10/1964	SÍLVIO de Lemos PICANÇO
49	26/10/1964	31/01/1971	EMÍLIO Jorge ABUNAHMAN
50	31/01/1971	07/01/1972	José de MATOS PITOMBO
51	07/01/1972	15/03/1975	IVAN Fernandes de BARROS
52	15/03/1975	31/01/1977	RONALDO Artur da Cruz FABRÍCIO
53	31/01/1977	13/05/1982	Wellington MOREIRA FRANCO
54	13/05/1982	22/12/1982	ARMANDO BARCELOS
55	22/12/1982	31/01/1983	JOÃO BATISTA DA COSTA Sobrinho
56	01/02/1983	31/12/1988	WALDENIR DE BRAGANÇA
57	01/01/1989	01/01/1993	JORGE ROBERTO Saad SILVEIRA
58	01/01/1993	01/01/1997	JOÃO Carlos de Almeida SAMPAIO
59	01/01/1997	01/01/2000	JORGE ROBERTO Saad SILVEIRA
60	01/01/2000	04/04/2002	JORGE ROBERTO Saad SILVEIRA
61	04/04/2002	01/01/2004	GODOFREDO Saturnino da Silva PINTO
62	01/01/2004	31/12/2008	GODOFREDO Saturnino da Silva PINTO
63	01/01/2009	31/12/2012	JORGE ROBERTO Saad SILVEIRA
64	01/01/2013	31/12/2013	RODRIGO NEVES Barreto
65	01/01/2017	31/12/2020	RODRIGO NEVES Barreto
66	01/01/2021	-	AXEL Schmidt GRAEL

Fonte: Apela autora, 2024. Dados extraídos do Histórico da Rede Física Escolar (Niterói, 2012).

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista – Professor Waldeck Carneiro (2023)

1. Você sempre pensou em ser professor, ou pensava em outra profissão?
2. Como foi a sua atuação como professor na faculdade na década 90, e sua formação no doutorado?
3. Como você se tornou diretor da Faculdade de Educação e posteriormente do FORUMDIR?
4. Como se deu o convite para ocupar a cadeira de Secretário(a) Municipal de Educação de Niterói?
5. Como foi a decisão de entrar para a política partidária?
6. Qual a sua concepção em relação a formação e valorização do(a) professor(a)?
7. Quais as dificuldades/contradições enfrentou na gestão da educação municipal?
8. Como se deu o processo de elaboração/aprimoramento do PCCS?
9. Como era a sua relação com Sindicato de professores e demais categorias?
10. Como era a sua relação (Secretaria) com a Fundação?
11. Como você avalia a sua atuação na SME?
12. Quais os principais objetivos/metastas que você tinha que conseguiu atingir?
13. Quais os principais objetivos/metastas que você tinha que não foram atingidos?
14. Para você o que é ser militante na vida acadêmica e profissional?
15. Após o mandato parlamentar, em que você se dedica em termos de militância política. O que desenvolve ou a que se dedica dentro e fora da Universidade?
16. O que você tem a dizer sobre a gestão de Maria Felisberta? Principais ações e lutas na gestão e no CME? As dificuldades que ela enfrentou? Qual foi o legado de Felisberta para a educação de Niterói?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista – Professora Flávia Monteiro Araújo (2023)

1. Como os 18 anos em que foi professora da rede estadual contribuíram para a sua formação?
2. De que forma sua experiência na Coordenação do curso Normal e na Superintendência de Ensino SEEDUC/RJ, contribuiu para sua atuação como docente no ensino superior?
3. Como foi a sua atuação como professora na UFF?
4. Anteriormente à sua assunção como Secretário(a) de Educação possuía alguma militância pela causa da educação?
5. Como se deu o convite para ocupar a cadeira de Secretário(a) Municipal de Educação de Niterói?
6. Qual a sua concepção em relação a formação e valorização do(a) professor(a)?
7. Quais as principais dificuldades/contradições que enfrentou na gestão da educação municipal?
8. Como se deu o processo de elaboração/aprimoramento do PCCS (2016)?
9. Como era a sua relação com Sindicato de professores e demais categorias?
10. Quais os principais objetivos/metasp que você tinha que conseguiu atingir?
11. Quais os principais objetivos/metasp que você tinha que não foram atingidos?
12. Como você avalia a sua atuação na SME?
13. Para você o que é ser militante na vida acadêmica e profissional?
14. A que você se dedica atualmente em termos de militância, política e acadêmica?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista – Professor Diogo Oliveira (2024)

Niterói possui um dos melhores PCCS do estado em relação à valorização da formação de professores. A pesquisa analisa os PCCS de Niterói e destaca essa valorização da categoria comparando o PCCS de 2001, quando Lia Faria estava na FME, como os Planos de 2006 e de 2013, já na gestão de Waldeck Carneiro, há uma narrativa que atribui essa “qualidade” dos PCCS à atuação de alguns secretários de educação – como Lia Faria, Felisberta Trindade e Waldeck Carneiro. Esse é o cenário da nossa investigação.

1. Como foi a atuação do SEPE nesse processo?
2. Quando você ingressou como dirigente do SEPE Niterói?
3. Você participou a frente do SEPE na elaboração de algum desses Planos de Cargos, Carreira e Salário dos profissionais da educação da Fundação Municipal de Niterói?
4. No caso, mesmo se você não esteve a frente, mas como membro, você poderia descrever como foi a participação da categoria no processo de construção desses planos?
5. Se você não estava na liderança na época da elaboração de algum deles, quem estava?
6. A criação do SEPE Niterói é anterior a 1991 - antes da criação da FME? Qual o ano de criação?
7. Como foi o diálogo do SEPE com esses secretários - Lia Faria – durante o processo de elaboração do Plano de 2001 e Waldeck – com os planos de 2006 e 2013?
8. Como foi a participação da categoria na elaboração desses Planos? Houve alguma forma de consulta nas escolas para ouvir a classe? O SEPE teve alguma dificuldade nesse processo?
9. Você pode dizer quais foram as principais mudanças, avanços ou retrocessos que a categoria teve de um plano para outro?
10. Em 2016, houve uma alteração no plano referente ao enquadramento somente após o estágio probatório. Como foi esse embate? Houve mais alguma alteração?
11. Você pode falar um pouco sobre a questão do piso nacional do magistério, e como ficou a situação no PCCS?
12. Quais são as reivindicações da categoria para apresentar a FME para acrescentar no plano?
13. Como é o relacionamento hoje SEPE e FME/SME? Houve mudança em relação os secretários anteriores? Quais os principais problemas?
14. Como você avalia HOJE a situação dos professores da rede em relação à manutenção das conquistas trabalhistas no Plano de Carreira.
15. Como era a relação que o SEPE com a gestão da professora Flávia Monteiro, e como ela era em questão de receber as reivindicações da categoria?

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido: Waldeck Carneiro da Silva


UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Programa de Pós-graduação em Educação - processos formativos e desigualdades sociais

PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, **WALDECK CARNEIRO DA SILVA**, declaro que aceitei o convite para participar, de forma voluntária, da pesquisa para elaboração da Dissertação de Mestrado, denominada, provisoriamente, "*Gestores municipais na elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Salários da rede municipal de ensino de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos intelectuais orgânicos*", que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Andréa King de Abreu Yamaguchi, orientada pela Dra. Lucília Augusta Lino.

O objetivo da pesquisa visa investigar como os gestores da Fundação Municipal de Educação – FME se comprometeram com a valorização da formação dos professores na carreira, a partir da implementação de uma política de incentivo à elevação da escolaridade em nível de graduação e pós-graduação. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a atuação dos Gestores municipais de educação e suas ações na construção e efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos profissionais da educação, na rede municipal de ensino, destacando seu papel como intelectuais orgânicos.

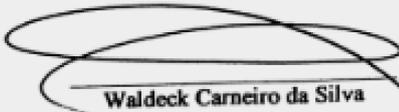
Fui informado que esta participação é voluntária e que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e sem que haja qualquer prejuízo ou constrangimento pessoal.

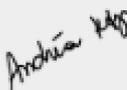
Minha participação consistirá em conceder entrevista à pesquisadora, baseada em um roteiro semiestruturado, ao qual terei acesso previamente. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita para análise pela pesquisadora. Fui informado de que os riscos com a participação nesta pesquisa se referem a possíveis desconfortos morais ou psicológicos, sendo possível que algum questionamento feito durante a entrevista possa causar constrangimento para ser respondido e, neste caso, posso negar-me a responder a qualquer das perguntas ou interromper e encerrar a entrevista.

Estou ciente de que, por haver ocupado um cargo público, no período investigado, não há garantia de anonimato, e por isso autorizo que meu nome seja mencionado na pesquisa.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados resguardando a ética na pesquisa. Sendo assim, tendo sido orientado quanto ao teor da minha participação e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

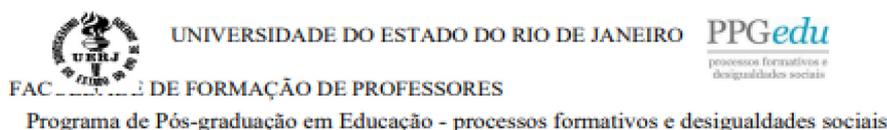
Niterói, 25 de abril de 2023.


 Waldeck Carneiro da Silva


 Andréa King

A qualquer momento podem ser solicitadas informações à pesquisadora responsável pela pesquisa, Andréa Yamaguchi, pelo e-mail andyamaguchi@gmail.com ou pelo telefone [REDACTED]

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido: Flávia Monteiro de Barros Araújo



Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS ARAÚJO, aceitei o convite para participar, de forma voluntária, da pesquisa para elaboração da Dissertação de Mestrado, denominada, provisoriamente, “*Gestores municipais na elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Salários da rede municipal de ensino de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos intelectuais orgânicos*”, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Andréa King de Abreu Yamaguchi, orientada pela Dra. Lucília Augusta Lino.

O objetivo da pesquisa visa investigar como os gestores da Fundação Municipal de Educação – FME se comprometeram com a valorização da formação dos professores na carreira, a partir da implementação de uma política de incentivo à elevação da escolaridade em nível de graduação e pós-graduação. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre a atuação dos Gestores municipais de educação e suas ações na construção e efetivação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos profissionais da educação, na rede municipal de ensino, destacando seu papel como intelectuais orgânicos.

Fui informada que esta participação é voluntária e que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e sem que haja qualquer prejuízo ou constrangimento pessoal.

Minha participação consistirá em conceder entrevista à pesquisadora, baseada em um roteiro semiestruturado, ao qual terei acesso previamente. A entrevista, no formato *on line*, será gravada e, posteriormente, transcrita para análise pela pesquisadora. Fui informada de que os riscos com a participação nesta pesquisa se referem a possíveis desconfortos morais ou psicológicos, sendo possível que algum questionamento feito durante a entrevista possa causar constrangimento para ser respondido e, neste caso, posso negar-me a responder a qualquer das perguntas ou interromper e encerrar a entrevista.

Estou ciente de que, por haver ocupado um cargo público, no período investigado, não há garantia de anonimato, e por isso autorizo que meu nome seja mencionado na pesquisa.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados resguardando a ética na pesquisa. Sendo assim, tendo sido orientada quanto ao teor da minha participação e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Niterói, 06 de junho de 2023.

Documento assinado digitalmente
 gov.br FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS ARAÚJO
 Data: 06/06/2023 16:46:45 -0300
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Flávia Monteiro de Barros Araújo

A qualquer momento podem ser solicitadas informações à pesquisadora responsável pela pesquisa, Andréa Yamaguchi, pelo e-mail andyamaguchi@gmail.com ou pelo telefone ([REDACTED])

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido: Diogo de Oliveira



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PPGedu
processos formativos e desigualdades sociais

Programa de Pós-graduação em Educação - processos formativos e desigualdades sociais

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, DIOGO DE OLIVEIRA, aceitei o convite para participar, de forma voluntária, da pesquisa para elaboração da Dissertação de Mestrado, denominada, provisoriamente, “*Gestores municipais na elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreira e Salários da rede municipal de educação de Niterói-RJ: uma investigação sobre o papel dos intelectuais orgânicos*”, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Andréa King de Abreu Yamaguchi, orientada pela Prof. Dra. Lucília Augusta Lino.

O objetivo da pesquisa é investigar como os gestores da Fundação Municipal de Educação – FME se comprometeram com a valorização da formação dos professores na carreira, a partir da implementação de uma política de incentivo à elevação da escolaridade em nível de graduação e pós-graduação.

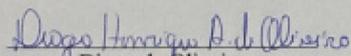
Fui informado que esta participação é voluntária e que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e sem que haja qualquer prejuízo ou constrangimento pessoal.

Minha participação consistirá em conceder entrevista à pesquisadora, baseada em um roteiro semiestruturado, ao qual terei acesso previamente. A entrevista, será gravada e posteriormente, transcrita para análise pela pesquisadora. Fui informado de que não há riscos com a participação nesta pesquisa, e que caso sinta qualquer desconforto moral ou psicológico com algum questionamento durante a entrevista que possa causar constrangimento para ser respondido, posso negar-me a responder a qualquer das perguntas ou interromper e encerrar a entrevista.

Estou ciente de que, por haver ocupado um cargo de notoriedade pública, no período investigado, não há garantia de anonimato, e por isso autorizo que meu nome seja mencionado na pesquisa.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados resguardando a ética na pesquisa. Sendo assim, tendo sido orientado quanto ao teor da minha participação e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Niterói, 21 de maio de 2024.


 Diogo de Oliveira

A qualquer momento podem ser solicitadas informações à pesquisadora responsável pela pesquisa, Andréa Yamaguchi, pelo e-mail andyamaguchi@gmail.com (██████████) 98864-6704.