



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA *Campus Valença*

MARAIZA ALEXANDRINA ROSAS DOS SANTOS

**PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE
DOCENTE: SABERES, PRÁTICAS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Valença – BA

2022

MARAIZA ALEXANDRINA ROSAS DOS SANTOS

**PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE
DOCENTE: SABERES, PRÁTICAS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, como avaliação parcial à obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientação: Prof. Me. Marcelo de Araújo Lino.

Valença – BA

2022



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Vereador Romeu Agrário Martins, s/n - Bairro Tendo - CEP 45400-000 - Valença - BA - www.portal.ifba.edu.br

Maraíza Alexandrina Rosas dos Santos

Formação Docente e Docência: Saberes, Práticas, Desafios e Perspectivas

**Monografia apresentada a Coordenação do
Curso de Licenciatura em Matemática do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia, Campus Valença, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Matemática.**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 07/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Marcelo de Araújo Lino (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Prof. Me. Roque da Silva Lyrio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Profa. Esp. Ruth da Silva Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Em 30 de agosto de 2022.

Documento assinado eletronicamente por **ROQUE DA SILVA LYRIO, Professor Efetivo**, em 30/08/2022, às 21:39, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **RUTH DA SILVA ARAUJO, Professor Efetivo**, em 30/08/2022, às 22:35, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO DE ARAUJO LINO, Professor Efetivo**, em 31/08/2022, às 15:57, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2483345** e o código CRC **E3A5A33F**.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

S237 Santos, Maraiza Alexandrina Rosas dos
Profissionalização e profissionalidade docente: saberes,
práticas, desafios e perspectivas / Davi da Conceição. – Valença-
BA: IFBA, 2022.
38f.;il.

Orientador: Prof. Me. Marcelo Araújo Lino

Trabalho de conclusão de curso (Graduação- Licenciatura) -
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
– Campus Valença, 2022.

1.Profissionalização de docente 2. Prática docente. 3.
Educador de Matemática. I. Araújo, Marcelo Lino II. Título

CDD 23. ed. 370.71

AGRADECIMENTOS

*Primeiramente, agradeço a **Jeová Deus**, sem o qual nada é possível...
Pela vida com saúde, orientação, fé, coragem, determinação e esperança de dias melhores
e por superar todos os obstáculos encontrados ao longo dessa caminhada.*

*À **minha mãe e ao meu pai**, pelo amor, carinho, apoio, incentivo, parceria, brincadeiras, orientação, amizade
e por sempre estar ao meu lado em dedicação exclusiva, me fortalecendo, segurando a minha mão
e me obrigando a comer, pois, eu sempre esquecia... amo-os demais, a vocês, toda honra!*

*À **minhas irmãs**, Maiara, Márcia e Marielle (in memoriam), aos meus **irmãos**, Marcos, Mauri, Murilo e
Mateus e a **meus tios** Lucélia e Hugo, pela amizade, companheirismo, pelo carinho, amor, acolhimento,
incentivo a estudar sempre, pelas brincadeiras e pela parceria.*

*À **meu namorado** Rilton, um dos meus grandes incentivadores, que me apoia, me ampara, me acompanha,
enfrenta os desafios junto comigo e está sempre ao meu lado, segurando a minha mão.*

*As **amigas/amigos e irmãs/irmãos que o curso me deu** (Dulce, Norma, Rosane, Ivanei, Eliécí, Izabel,
Manoel, Elaine, Marinelson, Gabi, Ancelmo, Genival (in memoriam)) por todo o apoio, acolhimento,
carinho, amor e incentivo.*

*Aos **professores do Curso de Licenciatura em Matemática/Campus Valença**, pelos ensinamentos que me
permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.
Em especial, a **professora Ruth** (minha primeira professora no curso; acompanhou e ajudou nos momentos
desafiadores no meu trabalho como gestora escolar), ao **professor Roque** (me proporcionou vivências e
reflexões significativas na Residência Pedagógica; acompanhou e ajudou momentos desafiadores no meu
trabalho como docente), ao **professor Diogo**, (com quem cursei a maioria dos componentes curriculares do
curso; respondeu todas as minhas mensagens com dúvidas em qualquer dia e horário; acompanhou e ajudou
momentos desafiadores no meu trabalho como docente) e ao **professor Marcelo** (meu orientador;
acompanhou e ajudou nos momentos desafiadores no meu trabalho como gestora escolar; estimula a minha
inquietação e o desejo da produção acadêmica; com quem tenho afinidades nos discursos sobre Docência e
Formação de Professores). Enfim, agradeço por todos os ensinamentos (saberes da profissão e da vida).
Vocês quatro presenciaram e participaram da minha vida em momentos muito significativos, desafiadores e
de muitas conquistas, para além de professores, tenho vocês como amigos. Agradeço pelo acolhimento,
empatia, ajuda, paciência, apoio, carinho, incentivo e tratamento humanizado, vocês são minhas
referências como educadores e como pessoas! À vocês toda a minha admiração, respeito, carinho e gratidão!*

Muito obrigada!

Uma identidade profissional constrói-se, com base na significação social da profissão[...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido em que tem na sua vida ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas. (PIMENTA, 1999, p.42).

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como se dá o processo de profissionalização docente dos professores que ensinam matemática em um município do Baixo Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente. Para isso, foi analisado o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal com o intuito de caracterizar o professor que ensina matemática, bem como, enfatizar o papel dessas políticas públicas na caracterização e/ou descaracterização da profissão docente. Como referencial teórico-metodológico no campo do conhecimento profissional e das aprendizagens sobre docência, contou-se com as contribuições de Sacristán (1989), Veiga (1998), Pimenta (1998) e (1999), Contreras (2002), Dias (2002), Valente (2005), Soares (2010), Chapani (2012), Marquesin (2012), Freire; Lando; Lima (2016), Oliveira (2020), Pourbaix e Silva (2022), que trouxeram importantes reflexões acerca do processo de profissionalização e da constituição da profissionalidade docente. A investigação trata-se de uma pesquisa documental, com a abordagem qualitativa, que teve como ponto de partida a revisão bibliográfica e posteriormente, a análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério do Município. As reflexões definiram profissionalização como as políticas públicas de reconhecimento da qualificação profissional e valorização da profissão docente através da remuneração, da possibilidade de progressão na carreira, do status na profissão, da autonomia no trabalho pedagógico, das melhorias nas condições de trabalho e da jornada de trabalho, coerentes com o amparo legal. E em decorrência disso, reforçaram a profissionalidade docente como consequência da profissionalização, sendo que a primeira está intrinsecamente associada ressignificação de saberes e práticas, novos pensamentos, novo fazer pedagógico, articulação entre teoria e prática, autonomia no trabalho pedagógico, conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada, ou seja, na qualificação profissional. Diante disso, a análise e discussão do Plano de Carreira como política pública municipal apontou a importância desta, para a legitimação da profissão do professor que ensina matemática no município pesquisado e suas significativas contribuições para a construção da profissionalidade docente. Entretanto, os resultados indicaram a necessidade de revisão dessa política para atender as reais necessidades da categoria, ocasionando o fortalecimento da profissionalização e em decorrência deste, a garantia qualificação profissional.

Palavra-chave: Educador de Matemática; Profissionalização; Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the process of teaching professionalization of teachers who teach mathematics takes place in a municipality in the Southern Lowlands of Bahia and the possible impacts on the constitution of teaching professionalism. For this, the Career Plan and Statute of the Municipal Public Teaching was analyzed in order to characterize the teacher who teaches mathematics, as well as to emphasize the role of these public policies in the characterization and/or mischaracterization of the teaching profession. As a theoretical-methodological reference in the field of professional knowledge and learning about teaching, the contributions of Sacristán (1989), Veiga (1998), Pimenta (1998) and (1999), Contreras (2002), Dias (2002), Valente (2005), Soares (2010), Chapani (2012), Marquesin (2012), Freire; Lando; Lima (2016), Oliveira (2020), Pourbaix and Silva (2022), which brought important reflections on the process of professionalization and the constitution of teaching professionalism. The investigation is a documentary research, with a qualitative approach, which had as its starting point the bibliographic review and later, the analysis of the Career Plan and Statute of the Municipal Magisterium. The reflections defined professionalization as the public policies of recognition of professional qualification and appreciation of the teaching profession through remuneration, the possibility of career progression, status in the profession, autonomy in pedagogical work, improvements in working conditions and working hours. work, consistent with legal support. As a result, they reinforced teaching professionalism as a result of professionalization, the former being intrinsically associated with the re-signification of knowledge and practices, new thoughts, new pedagogical practice, articulation between theory and practice, autonomy in pedagogical work, achieved during initial training. and/or continued, that is, in professional qualification. In view of this, the analysis and discussion of the Career Plan as a municipal public policy pointed out its importance for the legitimation of the profession of the teacher who teaches mathematics in the studied municipality and its significant contributions to the construction of teaching professionalism. However, the results indicated the need to review this policy to meet the real needs of the category, causing the strengthening of professionalization and, as a result, the guarantee of professional qualification.

Keyword: Mathematics Educator; Professionalization; Teaching Professionality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	METODOLOGIA.....	11
3	PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ESTUDOS E REFLEXÕES.....	13
4	O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA.....	15
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	21
5.1	Plano de carreira: caracterização e/ou descaracterização da profissão docente.....	21
5.2	Plano de carreira: profissionalização docente e seus impactos na constituição da profissionalidade.....	31
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
7	REFERÊNCIAS.....	42

1. INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado “Profissionalização e Profissionalidade Docente: Saberes, Práticas, Desafios e Perspectivas” surgiu da análise dos discursos de descontentamento e da observação da inquietação dos professores e professoras que ensinam matemática em um município do Baixo Sul da Bahia, no que tange a importância da efetivação do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal para garantia da valorização e qualificação profissional, bem como, do reconhecimento da função social da profissão docente, a partir da garantia de alguns direitos básicos tais como: melhores condições de trabalho, jornada de trabalho e remuneração compatível com o plano de carreira e possibilidade de ascensão nessa carreira.

Com isso, entende-se que a consolidação dessa política pública municipal (Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal) além de fortalecer o processo de profissionalização contribui significativamente para a constituição da profissionalidade docente, através da garantia de condições que favoreçam a qualificação profissional.

Durante a minha jornada enquanto professora contratada do referido município, percebi nas falas dos pares, o quanto foi importante para a categoria o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal tornar-se uma política pública municipal, visto que esta garantiu alguns direitos aos docentes, como participação em cursos de formação inicial e continuada, bem como, a garantia legal de progressão na carreira.

Por outro lado, alguns desses discursos enfatizaram que, embora essa política pública tenha trazido importantes avanços para o magistério público neste município, destacam que alguns aspectos dão margem a interpretações dúbias ou inconclusivas, principalmente no que diz respeito aos critérios referentes ao afastamento para qualificação profissional, o que compromete o processo de profissionalização e conseqüentemente, a constituição da profissionalidade dos docentes.

Assim, considerando as discussões acima, pensou-se em como é caracterizado o professor que ensina matemática no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal e para tanto, levantou-se o seguinte questionamento: como se dá o processo de profissionalização docente dos professores que ensinam matemática num município do Baixo Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente, a partir da análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério? E partindo dessa indagação foram

realizados estudos mais aprofundados sobre essa temática e para tanto, contou-se com as contribuições de Sacristán (1989), Veiga (1998), Pimenta (1998) e (1999), Contreras (2002), Dias (2002), Valente (2005), Soares (2010), Chapani (2012), Marquesin (2012), Freire; Lando; Lima (2016), Oliveira (2020), Pourbaix e Silva (2022), que trouxeram importantes reflexões acerca do processo de profissionalização e da constituição da profissionalidade docente.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo compreender como se dá o processo de profissionalização dos professores que ensinam matemática em um município do Baixo Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente. Para isso, foi analisado o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério com o intuito de caracterizar o professor que ensina matemática, bem como, enfatizar o papel dessas políticas públicas na caracterização e/ou descaracterização da profissão docente.

Consoante ao objetivo desta investigação, a pesquisa foi documental e contou com a abordagem qualitativa, pois, buscou-se maior familiaridade com o problema, compreendendo-o. Para tanto, partiu-se da revisão bibliográfica que propôs um estudo aprofundado e reflexões acerca da definição de profissionalização e profissionalidade docente, dando embasamento teórico para posteriormente, fazer a análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério do Município, apresentando como está caracterizado o professor que ensina matemática nessa política e discutindo o conceito de profissionalização e seus impactos na construção da profissionalidade.

O desenvolvimento do presente texto, está organizado em cinco seções, conforme a seguir descritos: Metodologia, onde descreveu-se os procedimentos técnicos e metodológicos da investigação; Profissionalização e Profissionalidade Docente: estudos e reflexões, onde discutiu-se o conceito de profissionalização e profissionalidade docente a luz de alguns teóricos; O processo de profissionalização do professor que ensina Matemática no Brasil: um pouco da história, onde delineou-se um pouco do processo histórico da construção da profissionalização do professor que ensina Matemática no Brasil e na Bahia; Análise e discussão, onde foi feita a descrição da caracterização do professor que ensina Matemática no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério do Município, a análise e tratamento dessas informações, as discussões e reflexões acerca da temática, fundamentada num aporte teórico; e por fim, as Considerações Finais, onde foram retomadas as discussões e foram feitas sugestões.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como ponto de partida a revisão bibliográfica que promoveu estudos e reflexões sobre a temática, favorecendo maior compreensão sobre o assunto. Portanto, reforça-se a importância de estudos bibliográficos, pois,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2002, p. 50)

Como o objetivo dessa investigação é compreender como se dá o processo de profissionalização docente dos professores que ensinam matemática num município do Baixo Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente, a partir da análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Municipal, fez-se necessário primeiramente, caracterizar o professor que ensina Matemática no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Municipal, enfatizando como essas políticas contribuem para caracterização e/ou descaracterização da profissão docente e por fim, discutir como se dá o processo de profissionalização docente e seus impactos na profissionalidade. Como tratou-se da análise de uma política educacional descrita no Plano de Carreira, notou-se que o processo investigativo enquadra-se no perfil da pesquisa documental, pois,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes [...] Na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p. 46)

A pesquisa documental foi de suma importância para esse trabalho, pois, entendendo que as políticas educacionais municipais são fatores importantes para o processo de consolidação da profissionalização docente, fez-se necessário analisar a política pública municipal que regulamenta a profissão docente no referido município: **a Lei nº 312, de 05 de abril de 2012** que Reestrutura e atualiza o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

Partindo do objetivo da pesquisa que é compreender como se dá o processo de profissionalização docente dos professores que ensinam matemática num município do Baixo

Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente, a partir da análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Municipal, entende-se sobretudo que essa investigação, busca entender a natureza desse fenômeno social, logo, configurando uma abordagem qualitativa, visto que

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato e prolongado do pesquisador como ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE, 1986, p. 11)

Mesmo a referida pesquisa sendo fruto da análise documental, onde não houve contato com os sujeitos da pesquisa, foi priorizado a finalidade dessa investigação que foi a compreensão de um processo que envolve sujeitos sociais que se relacionam num determinado contexto, onde foi feita a descrição de como esses indivíduos são definidos e abordados nessa política pública municipal. Dessa forma, essa investigação nos levou evidentemente ao enfoque qualitativo, assim, entende-se que “a investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado.” (ALVARENGA, 2012, p. 51)

3. PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: estudos e reflexões

Historicamente, no âmbito educacional muitas têm sido as discussões acerca da formação do professor que ensina Matemática no Brasil, principalmente, no que tange ao processo de profissionalização e profissionalidade docente, visto que esses fatores podem implicar na oferta de uma Educação com qualidade para os estudantes.

Nesses debates, tem-se defendido a necessidade de que a profissionalização do docente que ensina matemática no país, articule-se às Políticas Educacionais, buscando o reconhecimento social e valorização da profissão através de melhores condições para o exercício do trabalho, salas de aula sem superlotação de estudantes, carreira com possibilidades de ascensão, jornada de trabalho e remuneração compatível com as exigências das legislações de amparo a categoria, autonomia no desenvolvimento do trabalho, status da profissão, entre outras. Contudo, é preciso ter clareza que

a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto econômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Dessa forma, entende-se que a profissionalização docente é um processo de consolidação e ampliação das políticas educacionais atreladas ao profissional docente, influenciado pelo contexto histórico, ideológico, político, econômico, cultural e social, logo, externo ao professor.

Essas discussões evidenciaram que o processo de profissionalização é externo ao professor, logo, ele pode favorecer ou não, a construção e o fortalecimento da profissionalidade docente, visto que essa é resultante do reconhecimento social e da valorização da profissão docente, conquistados através da formação inicial e continuada.

Assim, professores com seus direitos reconhecidos, valorizados e respeitados quanto ao amparo legal (remuneração/vencimento, ascensão na carreira docente, status na profissão, autonomia no exercício da docência, condições e jornada de trabalho coerentes, por exemplo, com o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério e o PME¹), tendem a buscar melhorias para a categoria, desenvolver a noção de pertencimento a um grupo social, construir sua identidade

¹ Plano Municipal de Educação (PME)

profissional, unir-se e lutar pela legitimação dos seus planos de carreira, regulamentação do PME, ampliação e efetivação de outras políticas educacionais voltadas a profissão docente. Portanto,

Entendendo por profissionalidade o significado da ação docente, é possível afirmar que a profissionalidade é social: está atrelada à subjetividade e suas questões passam pelo âmbito do sujeito. É o sujeito que constrói sua profissionalidade; tem relação com a identidade, mas é distinta. Implica no sujeito se sentir professor, ela passa pela identidade. Podemos arriscar afirmar que a identidade está contida na profissionalidade. A profissionalidade tem uma série de características individuais e, também, tem características da profissão docente. André (2010, apud MARQUESIN, 2013, p. 16)

Diante disso, entende-se que a profissionalidade docente é o conjunto de práticas reflexivas (práxis), conhecimentos ressignificados e a conquista da autonomia docente, conquistadas, reconhecidas e legitimadas através da profissionalização docente.

Contudo, deve-se considerar também que há casos em que esses professores não tem uma política pública para regulamentação da profissão e/ou tem a política regulamentada, mas não é efetivada, logo, esses docentes desenvolvem suas atividades em condições precárias, com intensa jornada de trabalho, muitos trabalham em mais de uma escola para complementar a renda, a remuneração não é coerente com o piso nacional, a qualificação profissional fica adiada, a falta de articulação entre teoria e prática, a falta de autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico e/ou uma falsa autonomia, privilégio do produto em detrimento do processo, foco nos resultados, reduzindo a ação pedagógica a racionalização técnica e desqualificação do trabalho docente, onde o professor não reflete sobre suas ações, apenas as executam mecanicamente. Nesse caso, entende-se que

A racionalização do trabalho é a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; a perda do controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e as decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p. 35)

Com isso, a racionalidade técnica do trabalho e desqualificação do trabalho docente corroboram para a proletarização dos professores, ou seja, “um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elabora juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”. (SACRISTÁN, 1989, p.15) Assim, uma das maneiras de resistir, é sem dúvidas defender e lutar por mais políticas públicas de profissionalização docente e conseqüentemente, a construção da profissionalidade, através da valorização e do status profissional e reconhecimento social da função docente.

4. O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NO BRASIL: um pouco da história

Ao analisarmos o processo de construção da profissionalização do professor que ensina Matemática no Brasil é de suma importância refletirmos sobre as questões históricas, políticas, ideológicas, econômicas, culturais e sociais que influenciaram, principalmente, o campo educacional, determinando o modelo de sociedade e por consequência, a concepção de educação e escola, o modelo de ensino, bem como o papel do docente.

Pourbaix e Silva (2022), trazem importantes relatos no que tange a trajetória do processo de profissionalização do educador matemático, pois, segundo as autoras, as primeiras iniciativas voltadas para o ensino da Matemática ocorreram em operações militares, ainda durante o período Colonial. A partir da mudança da corte Portuguesa para o Brasil e o surgimento das academias militares e das escolas politécnicas, no século XIX, o ensino de Matemática teve acentuado desenvolvimento, sendo ministrado pelos militares e engenheiros. Já no decorrer do período imperial, a Matemática foi inserida no currículo escolar do ensino secundário, sofrendo algumas transformações.

No período imperial no Brasil, percebe-se que as primeiras atividades de ensino da Matemática não foram desenvolvidas por professores com formação voltada para a docência e sim, por profissionais que utilizava-se da Matemática para a realização das atividades oriundas de suas profissões. E apenas após a vinda da família real para o Brasil, com o interesse de manter-se no poder, foram criadas as primeiras academias militares com intuito de treinar pessoas para proteger a família real de ataques de outros países e escolas politécnicas para formar engenheiros e técnicos das mais variadas áreas, ou seja, a profissão docente estava estruturando-se, embora, as competências profissionais para o exercício da docência ainda não estivessem definidas.

Com essas transformações, a Matemática é inserida no currículo escolar do ensino secundário², ou seja, agora já se tem um currículo escolar sistematizado e a Matemática materializa-se como componente desse currículo e conseqüentemente, vai surgindo a

² O ensino secundário durante o período imperial foi um privilégio da elite. Os liceus e ateneus provinciais atraíam a “nata” da sociedade de cada província. Assim, o ensino secundário oficial por meio de seus liceus, em número limitado e reunindo os melhores professores, gozava de prestígio. Por outro lado, essa demanda por formação secundária, por ser a preparação necessária para o acesso à educação superior, determinou a concentração das iniciativas educacionais privadas nesse nível educacional.

necessidade de profissionais com conhecimentos e competências específicas nessa área. Nota-se, portanto, as primeiras mudanças em relação à materialização da profissão do docente que ensina Matemática no Brasil.

Contudo, alguns fatores que contribuem para a consolidação da profissionalização desse profissional ainda precisavam concretizar-se, um exemplo disso é a formação específica na área (em cursos de licenciatura) e nomeação desses profissionais que não se dava por meio de processos seletivos, ou seja,

as relações de trabalho, para os profissionais que ministravam disciplinas de matemáticas nos cursos secundários, eram ainda bastante frágeis. Entre os anos de 1838 e 1855, na principal instituição de ensino secundário - o Colégio Pedro II -, os professores do colégio eram nomeados diretamente pelo Governo Imperial, o que caracteriza seu prestígio social naquele contexto. (POURBAIX; SILVA; 2022, p. 6)

E em consonância com as discussões, Soares et al (2007 apud POURBAIX; SILVA) reitera que

a partir de 1855, o Regulamento do Colégio Pedro II previu que a ocupação de vagas para docentes da instituição deveria ocorrer por meio de concursos. No caso dos professores de Matemática, apesar da inexistência de uma formação específica, o concurso ocorreu por meio da elaboração de uma lista de pontos, relacionados aos conteúdos de Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria, que eram ministrados no Colégio, por meio de provas orais e escritas. Entretanto, de acordo com a mesma autora, nos concursos posteriores, surgiram inúmeras polêmicas relacionadas ao conteúdo das provas e ao despreparo dos candidatos ao cargo de docentes da instituição, pois em geral, eram “engenheiros, formados em Ciências Matemáticas, ou aprovados pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte nas matérias que compunham a cadeira de Matemáticas” (2022, p. 6).

De acordo com Pourbaix e Silva (2022), somente, nas primeiras décadas do século XX, em função das transformações no ensino da Matemática, somadas às mudanças acerca do papel da escola na sociedade e, diante de uma nova atuação do papel do Estado em relação à educação, a exigência de um profissional que detivesse um conjunto de conhecimentos específicos para o ensino da Matemática tornou-se essencial.

Em decorrência destes fatos, veio a organização dos sistemas de ensino no país, na década de 1930, a partir da Reforma Francisco Campos e a criação dos cursos de licenciaturas, que impuseram novos rumos à formação dos professores de Matemática, apesar das resistências e contradições (falta de articulação entre teoria e prática; os conhecimentos específicos de Matemática eram considerados mais importantes que os das demais áreas, como por exemplo, o de Didática) ainda presentes entre os diferentes sujeitos que atuavam neste campo do conhecimento naquele contexto.

Nessas discussões, nota-se que a docência ainda não tinha sido legitimada enquanto profissão, entretanto, esse movimento de sistematização do currículo escolar, o reconhecimento da matemática como componente curricular, a relevância de profissionais com conhecimentos específicos na área, bem como a seleção dos profissionais com esses conhecimentos específicos, a organização dos sistemas de ensino no país e a criação de cursos de licenciatura, corroboraram para as primeiras políticas educacionais no país e assim, percebe-se nitidamente os primeiros passos rumo ao processo de profissionalização no Brasil.

Em conformidade com esses discursos, Soares (2010) enfatiza que o processo de regulamentação profissional do educador matemático, incluiu mecanismos legais que assegurem as atribuições dos cargos, assim como seus órgãos fiscalizadores e os meios pelos quais os indivíduos são selecionados para desempenhar determinada função.

Ainda no século XX, houve transformações significativas no cenário educacional brasileiro originadas do movimento escolanovista³, que contrapondo-se ao modelo tradicional de educação escolar, propunha uma escola obrigatória, pública, gratuita, laica e de dever do Estado a oferta, a ser implantada em programa de âmbito nacional, e para tanto, a necessidade de maior sistematização no trabalho docente. Com isso, esse movimento tinha como proposta repensar as concepções de educação e de escola, refletir acerca do papel da escola e do professor, pensar a seleção dos conteúdos do ensino e as estratégias metodológicas, bem como a formação do sujeito e conseqüentemente, houve a necessidade de questionar a formação de professores.

Atendendo a proposta do movimento escolanovista foi realizada a organização do ensino secundário em nível nacional, estabelecido o regime universitário para o ensino superior e decretado a abertura das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras nas universidades. Com isso, no Brasil, embora já existissem instituições de ensino superior, a primeira instituição já criada no regime universitário foi a Universidade de São Paulo, em 1934, sendo o resultado das

³ O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica, voltada para a memorização dos conteúdos e fundamentada nos interesses mercadológicos e capitalistas da Revolução Industrial. Para tanto, Escola Nova foi um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz, que tinha por objetivo democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Assim, esse movimento procurava reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), ou seja, defendia a educação escolar obrigatória, pública, gratuita, laica e de dever do Estado a oferta, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Enfim, o escolanovismo tinha como proposta a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. (ARANHA, 2012, p. 331-333)

movimentações sociais, políticas e culturais da cidade nas décadas anteriores. Assim, os questionamentos e reflexões acerca da exigência do nível superior como uma política pública necessária para consolidação da profissionalização docente e conseqüentemente, melhorar a qualificação dos professores encontraram possibilidades de concretização.

De acordo com Pourbaix e Silva (2022), a criação da USP se deu da junção de instituições já existentes, como por exemplo, a Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola de Medicina, Escola de Medicina Veterinária, Escola de Belas Artes, entre outras. No mesmo período, além da USP, a Faculdade Nacional de Filosofia, que foi absorvida pela Universidade do Brasil, tornaram-se os principais lócus de formação de professores para o ensino secundário no país e eram considerados modelos de referência para os demais. Portanto, estas faculdades possuíam o mesmo modelo de formação para os professores de matemática: um curso de três anos, voltado para a formação de bacharéis e, caso o aluno decidisse cursar a complementação pedagógica, com mais um ano de estudos, ele recebia o título de licenciado. Tratava-se do curso de Didática, que era composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Fundamentos Biológicos da Educação.

Com isso, nota-se que mesmo com a criação de cursos de formação de professores para o ensino secundário no país e esse sendo referência, esses cursos privilegiavam a formação em bacharelado e a formação pedagógica era optativa, resquícios de uma educação dualista, classista e excludente que perdura até nos dias de hoje. Possivelmente, essa situação justifique-se pelo fato de

O curso de Matemática da USP - criado em 1934 -, foi o primeiro no Brasil a nascer já dissociado das Escolas de Engenharia e, inicialmente, só oferecia a modalidade licenciatura. Contudo, a mesma autora chamou a atenção para a inexistência de professores habilitados para trabalharem na recém-criada Faculdade de Filosofia e Letras, em função dos cursos serem novos. Portanto, a instituição teve que contratar renomados cientistas no país e no exterior, sobretudo italianos para ministrar as disciplinas dos cursos que haviam sido formados. Somente na década de 1940 é que o curso superior de Matemática da USP seria composto por professores brasileiros e, também norte-americanos, em função dos acordos de cooperação para acolhimento de cientistas existentes entre os dois países. Segundo a mesma autora, os cursos de Matemática da USP e da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, foram os responsáveis pelas primeiras turmas de matemáticos no país, e, posteriormente, surgiram núcleos de pesquisa neste campo do conhecimento. Cavalari (2012 apud POURBAIX; SILVA, 2022, p. 11)

Muitos foram os debates acerca da formação do professor de Matemática no Brasil, para tanto, Valente (2005) ressaltou que uma das maiores dificuldades na constituição de uma formação específica para esses profissionais, se dava devido ao curso de Didática ser opcional

e não articulando-se com os três anos anteriores de estudo (Bacharelado). O autor enfatizou também a resistência dos professores das disciplinas de Matemática nos cursos superiores, que desconsideravam e desaconselhavam os discentes a prosseguirem seus estudos por meio do curso de Didática.

Percebe-se portanto, a persistência entre os docentes que ministravam disciplinas de Matemática, de que o conhecimento matemático seria algo que se sobreporia aos demais, desconsiderando os saberes pedagógicos necessários às novas demandas do projeto educacional em curso no país.

Trazendo nossas discussões para o contexto do estado da Bahia, percebe-se que em consonância com o Brasil, inicialmente as aulas de Matemática do ensino secundário eram ministradas por engenheiros formados na Escola Politécnica da Bahia. Posteriormente, com a fundação da Faculdade de Filosofia da Bahia foram ofertados cursos para a formação inicial específica do professor que ensina matemática. Essa faculdade foi de suma importância para o processo de profissionalização do professor que ensina Matemática no ensino secundário, pois, Isaías Alves, seu primeiro diretor,

reivindicou um novo tipo de professor secundário, que deveria ter uma “educação técnica” especializada, ministrada numa instituição específica, que também lhe propiciaria a formação de uma “consciência profissional própria”, mas que deveria ter o mesmo prestígio social de outras categorias profissionais liberais. (DIAS, 2002, p. 119)

Sabe-se que a profissionalização do docente que ensina Matemática é uma construção histórica, política, ideológica, cultural e social, que vem edificando-se a partir de lutas e debates acerca de políticas educacionais que promovam a regulamentação da profissão docente, a valorização profissional e o reconhecimento social dessa profissão, partindo dessa premissa,

constituíram-se novos espaços de formação do professor que ensina matemática, bem como de novas competências específicas para o exercício da docência em matemática, seja no ensino superior ou no secundário. Entre essas competências, estavam a realização de concursos como uma das medidas de regulamentação da profissão pela Secretaria de Educação, a especialização na área de conhecimento da matemática oferecida tanto pelo curso de graduação da FF⁴ como pelo IMF⁵ da UFBA, os cursos de formação em serviço desenvolvidos pelo CECIBA⁶ e PROTAP⁷ e a apropriação às

⁴ Faculdade de Filosofia da Bahia (FF).

⁵ Instituto de Matemática e Física (IMF) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1960).

⁶ Centro de Ensino de Ciências da Bahia (1965-1969), precisamente, as atividades desenvolvidas pela Seção Científica de Matemática.

⁷ Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (PROTAP), desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA (1969-1974), para a formação dos professores de matemática do ensino secundário da Bahia.

novas teorias da matemática que estavam circulando em âmbito nacional e internacional se constituíram em novos elementos no processo de profissionalização do professor de matemática no Estado da Bahia. (FREIRE; LANDO; LIMA, 2016, p. 11)

De acordo com as contribuições de Chapani (2012), até o final da década de 1960 a formação de professores em nível superior, na Bahia, se concentrava na capital. Posteriormente, o governo estadual implantou faculdades no interior do estado e o agrupamento dessas faculdades originou as atuais universidades estaduais da Bahia. Estas faculdades eram de licenciaturas curtas com habilitações para o curso ginásial e foram criadas com o objetivo de suprir a demanda das escolas de ensino básico em relação a professores qualificados. Logo, foi nos cursos de licenciatura curta em ciências que habilitava professores em matemática, foram formados, inicialmente, os professores de matemática no interior do estado da Bahia.

Diante das discussões e reflexões acerca de alguns fatos relacionados a trajetória da construção da profissionalização do professor que ensina Matemática no Brasil, nota-se que durante o período colonial, as atividades de ensino de Matemática foram exercidas, primeiramente, por militares e engenheiros em atividades oriundas de suas profissões, ou seja, as competências das atividades docentes ainda não estavam definidas. Contudo, posteriormente, já no império percebe-se que com a regulamentação do currículo do ensino secundário, o exercício da docência do profissional que ensina Matemática começou a delinear-se enquanto profissão, entretanto, muito precisa-se avançar para consolidar o processo de profissionalização docente no país. E por fim, através dos debates e reflexões foram sendo construídas as políticas públicas de valorização profissional e reconhecimento social docente, consolidando assim, a profissionalização.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 Plano de Carreira: caracterização e/ou descaracterização da profissão docente

A referida pesquisa debruçou-se no estudo e análise do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público do Município, disposto na Lei Municipal Nº 312, de 05 de abril de 2012, que Reestrutura e atualiza o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências, com o intuito de compreender como ocorre o processo de profissionalização docente dos professores de matemática de um município do Baixo Sul da Bahia e seus impactos na constituição da profissionalidade docente.

Para realizar esta análise, primeiramente, fez-se necessário definir Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público do Município como política municipal de educação responsável pelo magistério público, a qual deverá ser exercida pelo Conselho Municipal de Educação e sua gestão tem como finalidade orientar a implantação e operacionalização desse plano, para tanto, entende-se que

Art. 3º - A carreira do magistério público municipal, visa o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor por meio de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços educacionais prestados à população do Município, com base nos seguintes princípios:

- I. a profissionalização, que pressupõe vocação e dedicação ao magistério e qualificação profissional, com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho;
- II. a valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- III. a progressão por meio de mudança de nível de habilitação e de promoções periódicas.
- IV. liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber, o conhecimento e a tecnologia, dentro dos ideais da inclusão e da democracia;
- V. livre organização dos professores em sindicatos/associações de classe;
- VI. gestão democrática das instituições e órgãos do sistema público de ensino;
- VII. estímulo ao desenvolvimento profissional. (TAPEROÁ, 2012)

O artigo acima evidencia a carreira do magistério público municipal, como uma política pública que visa o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor por meio de remuneração digna e em seguida, relaciona os princípios para que essa efetive-se. Nesse caso, entende-se como profissionalização a efetivação dessa política pública municipal, que é fruto das lutas, discussões, reflexões e movimentos da categoria, entretanto, não depende do professor sua concretização. Em virtude da legitimação dessa política, compreende-se que

o processo de profissionalização não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é a profissionalização do magistério seja um movimento conjugado de esforços, no sentido de se construir uma identidade unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e

prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais. (VEIGA, 1998, p. 76-77)

Assim, as discussões reforçam mais uma vez, a importância do processo de profissionalização para a constituição da profissionalidade docente, visto que, essas políticas públicas legitimam o acesso e permanência dos professores a formação tanto inicial quanto continuada. Contudo, para eficácia dessa política, espera-se que a profissionalização promova diálogo entre a qualificação profissional e os sindicatos dos professores, contribuindo assim, para a construção e/ou fortalecimento da profissionalidade.

É importante destacar, que essa qualificação profissional deve ter abordagem sócio-política contextualizada, com estratégias baseadas na dialética e crítico-reflexiva, que perceba a importância da reconstrução do conceito de autonomia profissional, que considere os objetivos e as consequências do processo formativo como prática social, dessa forma,

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. (PIMENTA, 1998, p. 171)

Essa qualificação docente deve considerar os sujeitos envolvidos no processo de formação como seres sociais com diferentes saberes, contextos e culturas, reconhecendo seu papel social e sua contribuição para a formação de indivíduos que contribuirão para formação de outros indivíduos e é nessa interação, nesse compartilhamento de vivências, nesse movimento de reelaboração de saberes em confronto com as experiências que se dá a formação e autoformação. Assim, entende-se que

Uma identidade profissional constrói-se, com base na significação social da profissão[...]do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido em que tem na sua vida ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas. (PIMENTA, 1999, p. 42).

A partir da definição do Plano de Carreira, para dar o devido embasamento legal e celeridade as discussões, foi essencial conceituar magistério público municipal como “o

conjunto de profissionais da educação, titulares dos cargos de professor I e professor II do ensino público municipal”. (TAPEROÁ, 2012)

O Plano de carreira também caracterizou os profissionais do magistério, classificando-os em:

III. professor I - o titular de cargo da carreira do magistério público municipal, com funções de docência na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental;

IV. professor II - o titular do cargo da carreira do magistério público municipal, com função de docência nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio. (TAPEROÁ, 2012)

E reitera, fazendo menção a importância da formação como exigência e do concurso público como forma de ingresso no magistério público municipal, para tanto, ratifica

5º O concurso público para ingresso na carreira será realizado por área de atuação, exigida para:

I. professor I, formação em nível superior, em curso de licenciatura, em graduação plena, voltado para atuação na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental ou, curso de Pedagogia;

II. professor II, formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, correspondente as áreas de conhecimentos específicos do currículo, nos termos da legislação vigente. (TAPEROÁ, 2012)

Diante da análise das informações explicitadas acima, evidencia-se que como o nosso objeto de estudo é o professor de matemática e este classifica-se como Professor II, visto que para efeito dessa legislação enquadra-se como docente com formação em curso de licenciatura em áreas de conhecimentos específicos do currículo, no caso Matemática, e para tanto, com função de docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Embora, o Plano de Carreira regulamente que os docentes que lecionam Matemática devam ter formação na área em cursos de licenciatura, durante a minha trajetória enquanto professora contratada do município em questão, pude presenciar casos de professores que exerciam a docência sem a formação legalmente exigida, como pode ser visualizado na tabela⁸ a seguir.

Tabela 1. Funções docentes por Etapas e Modalidades da Educação Básica – Rede Municipal

⁸ A tabela em questão é a transcrição da tabela de número 22 contida no Plano Municipal de Educação 2015-2025, que apresenta o número de docentes, a formação e suas respectivas funções por etapas e modalidade da Educação Básica da rede municipal de Taperoá-Bahia.

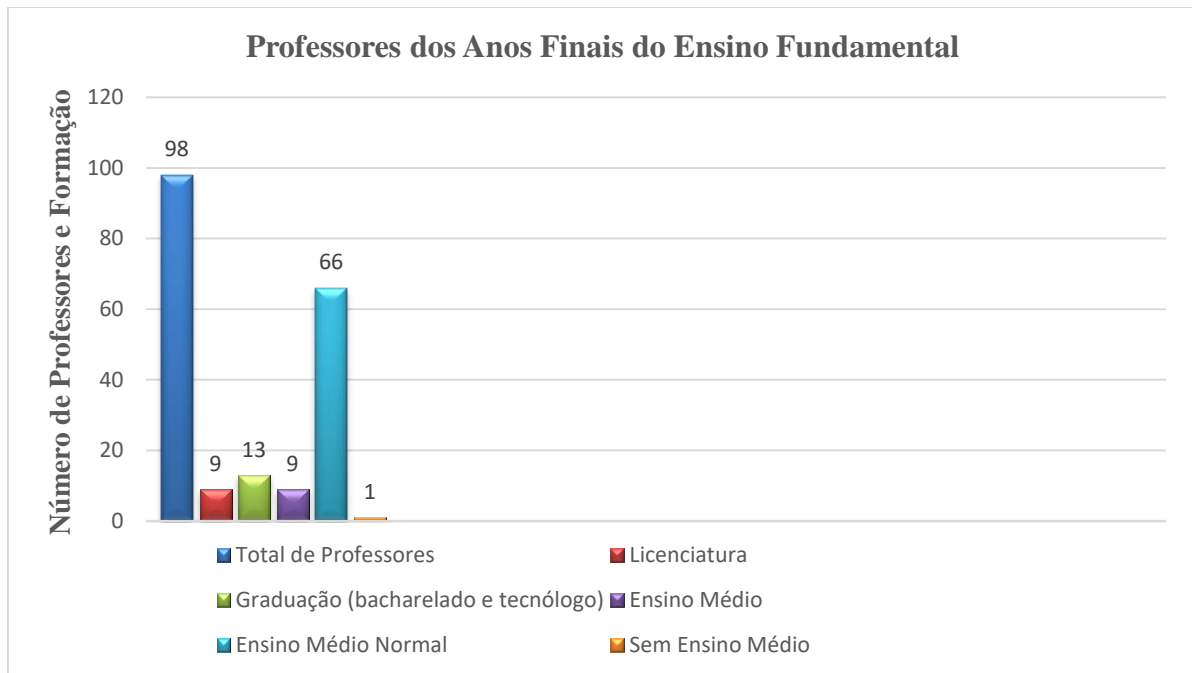
Etapas e Modalidades da Educação Básica	Formação					Total
	Com Licenciatura	Com Graduação	Com Ensino Médio	Com Normal Médio	Sem Ensino Médio	
Regular – Creche				22	01	23
Regular – Pré Escola	02	03	—	07	—	12
Regulares – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	05	07	03	86	01	102
Regulares – Anos Finais do Ensino Fundamental	09	11	07	53	01	81
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fund. /Presencial	05	07	03	66	01	82
Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais do Ensino Fund./Semipresencial	—	—	—	—	—	—
Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais do Ensino Fund. /Presencial	—	02	02	13	—	17

Fonte: Plano Municipal de Educação de Taperoá-BA para o decênio 2015-2025.

Analisando as informações da tabela, verifica-se que apesar desta não está especificando a quantidade de docentes que ensinam apenas matemática e sim, de todos os professores que trabalham com Anos Finais do Ensino Fundamental, pode-se obter reflexões pertinentes a partir dessa análise. Nessa tabela, observa-se que esses docentes estão organizados em: Regulares (total de 81) e EJA (total de 17), totalizando 98 docentes.

Para uma melhor análise e compreensão das informações, a tabela foi transformada em gráfico. Assim, do total de 98 docentes que ensinam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, temos: 09 professores com licenciatura, 13 com graduação, 09 com Ensino Médio, 66 com o Ensino Médio Normal e 01 sem Ensino Médio, como pode ser visualizado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1



Em consonância com as informações apresentadas pelo gráfico, o PME reitera declarando que

Existe uma grande dificuldade em adequar os professores do Ensino Regular – Anos Finais do Ensino Fundamental, às respectivas disciplinas, conforme o que estabelece a legislação educacional em vigor sobre ter o nível superior em licenciatura plena para o professor da educação básica, principalmente para aqueles que ensinam da 5^a/6^o a 8^a/9^o do Ensino Fundamental, pois ainda não existe na região cursos de Licenciatura em todas as áreas. Sendo a maioria dos docentes graduados em Pedagogia. Os poucos professores que atuam na educação Infantil e que ainda não tem formação superior é devido ao local de moradia e acesso diariamente ao curso. (TAPEROÁ, 2015, p. 42-43)

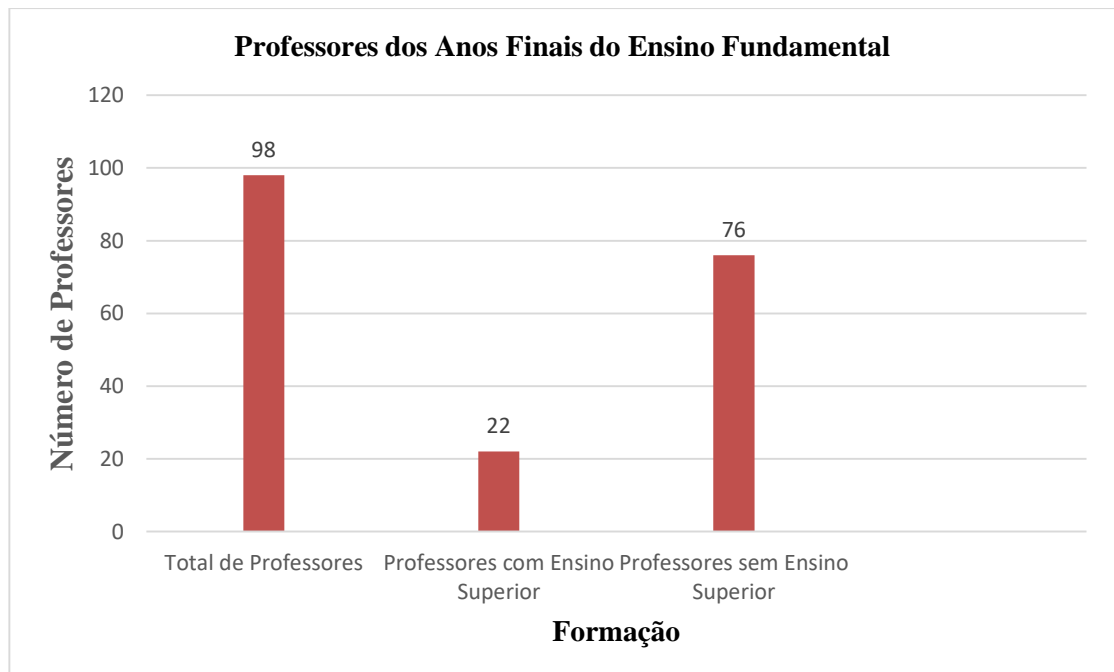
A afirmação de que os professores que não tem formação em curso de licenciatura plena em Matemática é devido a não existência desses cursos na região, contrapõem-se, por exemplo, a existência de cursos de Licenciatura em Matemática, no IFBA campus Valença, desde 2010, pois, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática

A implantação do Curso de Licenciatura em Matemática no IFBA campus Valença beneficiou toda a comunidade regional, visto que a oferta de cursos superiores de licenciatura é de fundamental importância para o processo educacional e de desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. Com este objetivo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Valença deu início no segundo semestre de 2010, em consonância com a expansão da educação superior, incluindo as políticas voltadas para a formação de professores no país, ao curso de Licenciatura em Matemática. (BAHIA, 2019, p. 12-13)

Assim, entende-se que a falta de cursos de licenciatura em Matemática na região, não foi o motivo dos docentes não ingressarem nessa formação. Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática reitera que

Antes da criação do curso no IFBA, o curso de Licenciatura em Matemática mais próximo de Valença encontrava-se no município de Amargosa, que dista 104 km, com o curso na modalidade presencial, oferecido pela Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) e na 13 modalidade EaD (Ensino à Distância) pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Além destas localidades, na Bahia, os cursos de Licenciatura em Matemática mais próximos da cidade estão na capital, Salvador, nas cidades de Feira de Santana e Ilhéus, cujas distâncias para Valença são respectivamente, 273 km, 180 km e 187 km. (BAHIA, 2019, p. 12-13)

GRÁFICO - 2



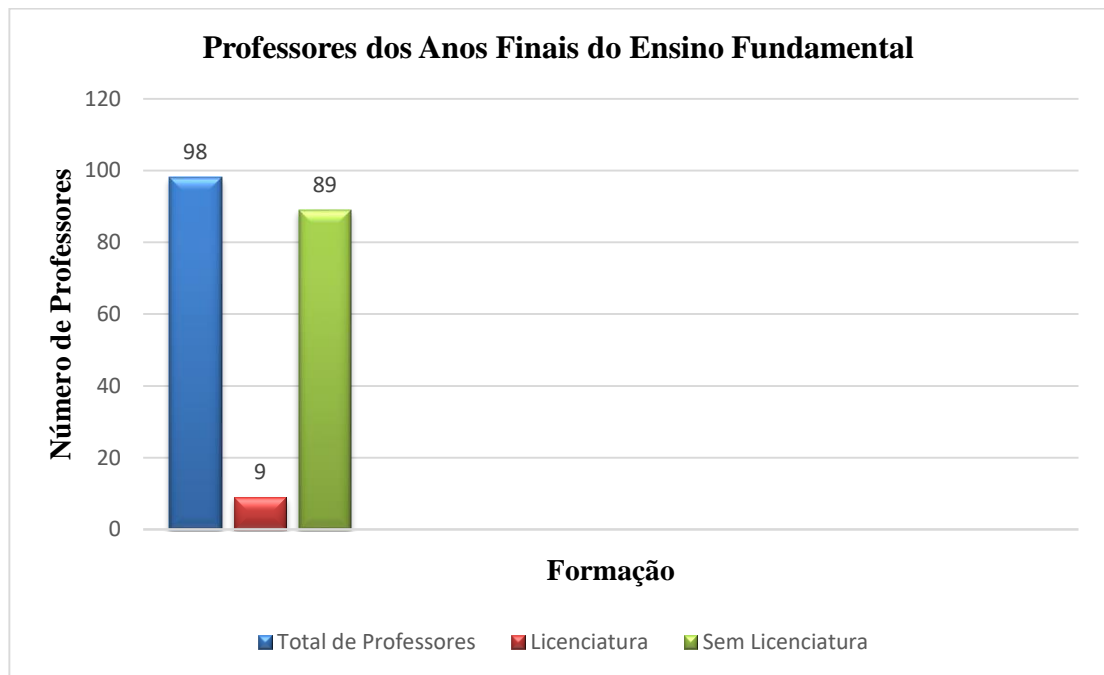
Analisando o gráfico acima, nota-se que dos 98 docentes que trabalham nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município pesquisado há 76 professores que não tem curso de Ensino Superior. E para tanto, há 22 professores com curso de Ensino Superior, ou seja, são graduados. Vale ressaltar que a graduação é classificada em cursos de: licenciatura, bacharelado e tecnólogo, no entanto, apenas o curso de licenciatura plena habilita para a docência, logo, para os casos de graduação nos demais cursos (bacharelado e tecnólogo), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada regulamenta que

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019)

GRÁFICO - 3



O gráfico acima nos mostra que dos 98 professores que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 09 professores tem a formação mínima legalmente exigida para exercer a docência (licenciatura)⁹, ou seja, tem a licença legal para ensinar. Vale ressaltar que esses 09 são licenciados nos mais diferentes componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, etc) e não apenas em Matemática. Os outros 89 docentes, não tem licença para exercer a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como o gráfico 1 é bem específico quanto a distinção dos professores licenciados dos professores com as demais formações, logo, entende-se que os 13 graduados são docentes com curso superior, mas sem licenciatura (bacharelado ou tecnólogo). Esse fato, reforça a

⁹ 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.

incoerência entre o que regulamenta o Plano de Carreira e sua efetivação, visto que esses profissionais exercem a docência, porém, sua formação não atende as exigências legais.

Consoante a essa discussão de que a Formação Inicial dos professores que ensinam Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental devem acontecer em cursos de licenciatura plena na área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada normatiza que

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
 I - cursos de graduação de licenciatura;
 II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
 III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015)

Contrapondo-se as informações do PME que justifica a falta de formação inicial dos professores em cursos de licenciatura, devido a não existência desses cursos na região, a investigação além de mostrar que há cursos de licenciatura em Matemática na região desde 2010, também apontou outras situações que possivelmente justificam esse fato, como por exemplo: as precárias condições de trabalho, a intensificação do trabalho docente (por trabalhar em mais de uma escola), a baixa remuneração para custear as necessidades (deslocamento, material didático, etc) e a falta de estímulo diante dessas dificuldades. Vale ressaltar que o conjunto dessas práticas contribuem para descaracterização da profissão, comprometendo a construção da profissionalidade.

Nos debates sobre constituição da profissionalidade docente, muitas tem sido as discussões acerca da importância da profissionalização para que a profissionalidade consolide-se, visto que a profissionalização enquanto política pública pode garantir legalmente a construção da profissionalidade, através do acesso e a permanência desses profissionais nos cursos de formação inicial e continuada, avaliar e cobrar qualidade na formação, promovendo o valorização profissional e o reconhecimento social da profissão. Para tanto, a profissionalização tem por finalidade garantir que os direitos dos docentes sejam assegurados, logo, a LDBEN¹⁰ reitera regulamentando que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
 I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

¹⁰ Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

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

Contudo, a formação docente em questão não deve favorecer apenas a formação de conhecimentos específicos e didáticos da área de Matemática, ela deve contribuir também para a autonomia profissional, orientar para a pesquisa, problematizar o ensino e refletir sobre suas finalidades, fazendo com que os docentes inquiete-se com as situações postas e hierarquizadas, questionem-se sobre as verdades absolutas, pensem sobre diferentes possibilidades, propunham diálogo e agucem a vontade de transformar. Dessa forma, para Kincheloe (1997, *apud* VEIGA, 1998, p.78)

A formação profissional orientada para a pesquisa tem por base a ideia de que a educação do professor é inerentemente política, rejeitando, portanto, a crença de se preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as existentes. Nesse tipo de formação de professores enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam. O papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizar “o que é” para refletir “o que deveria ser”.

Diante dessas discussões, entende-se que a profissionalização é fundamental para a constituição da profissionalidade docente, sendo que a primeira garante legalmente a consolidação da segunda e essa por sua vez, através da formação inicial e continuada constroem a identidade e caracterização da profissão docente. Consoante a esse discurso, a formação dever ter como princípio “o pensamento de que o professor não pode ser separado do contexto social. A lógica que permeia essa proposta de formação não é prescritiva, nem burocrática... ela deve ter compromisso com a democratização das escolas e das aulas, diálogo, participação, sensibilidade para o pluralismo e diversidade”. (VEIGA, 1998, p.79)

A jornada de trabalho do professor que ensina Matemática é sempre uma questão bastante discutida no cenário educacional brasileiro, há professores que trabalham com excessiva carga horária, salas superlotadas e precárias condições de trabalho, o que compromete a efetivação da profissionalização e conseqüentemente, a descaracterização da profissionalidade docente. Diante desse cenário, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal regulamenta que

Art. 14 – A jornada de trabalho do titular de cargo de carreira poderá ser parcial ou integral, correspondendo, respectivamente, a:

I. vinte horas semanais;

II. quarenta horas semanais;

§ 1º - A jornada de trabalho de professores em função docente inclui uma parte de hora de aula e uma parte de horas de atividades, destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

§ 2º - O ingresso no cargo de professor I e II mediante concurso público só poderá ocorrer para jornada de 20h (vinte horas) semanais, sendo o regime de 40h (quarenta horas) sempre uma excepcionalidade para atender ao interesse público da educação municipal.

§ 3º - O profissional em regime de 40(quarenta) horas semanais receberá um adicional de 100% sobre o vencimento básico, não incidido sobre ela adicional ou gratificação, exceto a gratificação por função de docência.

Parágrafo Único. – O adicional de regime dedicação exclusiva implica, além da obrigação de prestar quarenta horas de trabalho em dois turnos completos, o impedimento do exercício de outra atividade remunerada pública ou privada. (TAPEROÁ, 2012)

É importante destacar que a forma de ingresso na docência via concurso público é um princípio da regulamentação da profissionalização docente. Em relação a dedicação exclusiva, essa favorece a categoria no sentido de: remuneração coerente com a política e como consequência dessa, favorece o professor realizar a atividade de pesquisa, principalmente, como *feedback* da sua prática; diminuição da intensificação da jornada de trabalho, pois, não há necessidade de trabalhar em várias escolas para complementar a remuneração; e com isso, possivelmente, haverá tempo para a qualificação profissional, o que contribui para o fortalecimento e constituição da profissionalidade docente.

Um outro ponto bastante discutido sobre a profissionalização docente é a remuneração, visto que há casos em que os municípios não revisam os vencimentos da categoria, não pagando o piso nacional, nem reajustando as gratificações e/ou não realizando a promoção de acordo com o nível de habilitação, para tanto, a legislação municipal salvaguarda os docentes regulamentando que

Art. 21 – A remuneração do titular do cargo de carreira corresponde ao vencimento relativo ao nível de habilitação em que se encontre, acrescido das vantagens pecuniárias, permanentes e/ou temporárias, a que fizer jus.

Art. 42 – É fixado em R\$ 725,50 (setecentos e vinte e cinco reais e cinquenta centavos) o valor do vencimento básico da carreira para a jornada parcial de 20h (vinte) horas aula semanais.

Parágrafo Único – Fica vedado que o vencimento básico da carreira para a jornada integral (quarenta horas) seja menor que o piso nacional da categoria.

Art. 45 – A data base de revisão do vencimento da categoria, bem como o reajuste de gratificações para cargos de gestor e coordenador e mudança de nível, será o dia 1º de fevereiro de cada ano. (TAPEROÁ, 2012)

É importante enfatizar que o referido valor de vencimento mencionado acima para a jornada de 20 horas semanais (é fixado em R\$ 725,50 o valor do vencimento básico da carreira para a jornada parcial de 20 horas aula semanais), tratou-se do ano em que o Plano de Carreira foi publicado em Diário Oficial, ou seja, em 2012. Para tanto, o vencimento da categoria deve ser revisado e conseqüentemente, reajustado com as gratificações e progressão de carreira anualmente, considerando que o professor que ensina Matemática com carga horária de 40 horas semanais não deve ter o vencimento básico menor que o piso nacional.

Nessa discussão, nota-se que o artigo 42 configura uma desatualização dessa política, pois, já existe a lei do piso nacional¹¹ para a carreira desde 2008, não havendo necessidade de fixar valores. Com isso, percebe-se que esse valor fixado tomado como base de vencimento está defasado, dessa forma, o professor terá que trabalhar pelo menos 100 horas para tentar adquirir o valor atual do piso nacional¹², o que contrapõe a última Constituição Federal, pois, esta legitima que

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI.

a) a de dois cargos de professor; (BRASIL, 1988)

Diante desse cenário, percebe-se a descaracterização da profissão docente através da remuneração incompatível com o piso nacional, que justifica a excessiva e intensiva carga horária de trabalho, que conseqüentemente compromete a qualificação profissional. Portanto, nota-se a necessidade de revisão e atualização dessa política, visto que alguns artigos não contemplam a realidade atual no cenário educacional, comprometendo o processo de profissionalização.

5.2 Plano de carreira: profissionalização docente e seus impactos na profissionalidade

A análise do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal mostrou que o objeto de estudo da investigação é classificado nessa legislação como Professor II, ou seja, professor

¹¹ A Lei Nº 11.738/2008, conhecida como “Lei do Piso” e sancionada pelo então Presidente Lula em 2008, determina em seu artigo 5º:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

¹² Em 4 de fevereiro de 2022, por meio da Portaria nº 67 do Ministério da Educação, foi oficializado o reajuste do piso salarial profissional nacional do magistério, no percentual de 33,24% (trinta e três vírgula vinte e quatro centésimos por cento), elevando-o para o importe de R\$ 3.845,63 (três mil, oitocentos e quarenta e cinco reais e sessenta e três centavos).

licenciado em Matemática que exerce à docência em turmas do Ensino Fundamental, já que o Ensino Médio não é de obrigatoriedade do município a oferta. Com isso, a carreira do magistério público no município investigado é integrada pelos cargos de provimento efetivo do Professor de Matemática estruturada em 4 níveis referentes à habilitação do titular de cargo de carreira sendo:

Nível 1 – formação em nível superior, em curso de licenciatura plena ou outra graduação correspondente à área específica do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

Nível 2 – formação em nível de pós-graduação, em curso na área de educação, com duração mínima de trezentos e sessenta horas;

Nível 3 – formação em nível de pós-graduação ou mestrado (*stricto sensu*), em cursos na área de educação;

Nível 4 – formação em nível de doutorado, em cursos na área de educação. (TAPEROÁ, 2012)

Na carreira do Professor que ensina Matemática há 6 classes que constituem a linha horizontal de promoção da carreira do titular de cargo de magistério e são designadas pelas letras de A a F, nesse caso, entende-se que

Art. 8º - Promoção horizontal é a passagem do professor municipal de uma classe para outra superior, dentro da carreira.

Parágrafo único - A promoção tratada no *caput* deste artigo será concedida automaticamente a cada 5 (cinco) anos, a qual compreenderá a uma adicional de 5% (cinco por cento) sobre o vencimento, para cada classe, sendo esta organizada da seguinte forma: classe A = 5%, classe B = 10%, classe C = 15%, classe D = 20%, classe E = 25% e classe F = 30%. (TAPEROÁ, 2012)

Vale destacar que a promoção horizontal é concedida automaticamente, sem a necessidade da solicitação do professor e onde o único critério para concessão é o professor ter 5 anos exercendo a atividade de docência.

Um ponto bastante importante nessa política de profissionalização é promoção vertical, pois, esta se dá através da qualificação profissional, um direito que quando garantido contribui para a caracterização da profissionalidade docente, logo,

Art. 9º - Promoção vertical é a passagem do professor municipal de um nível para outro imediatamente superior dentro da carreira, obedecidos aos requisitos previstos nesta Lei, dentre os quais:

I. a titulação obtida; e

II. a qualificação profissional; (TAPEROÁ, 2012)

Com isso, compreende-se que a progressão na carreira comumente conhecida entre os docentes como “mudança de nível” é adquirida através da titulação obtida no processo de qualificação profissional, portanto,

Art. 10 - A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programa de

aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional. (TAPEROÁ, 2012)

A promoção vertical é realizada mediante processo administrativo, com parecer fundamentado da Procuradoria Jurídica Municipal, sendo que a primeira promoção vertical só poderá ser concedida após o cumprimento do estágio probatório e quando deferido o processo, esta é concedida mediante portaria do responsável pelo órgão municipal de educação.

Embora o professor que ensina Matemática tenha o direito a qualificação profissional resguardado pelas políticas de profissionalização, durante o período em que exerci a função de docente como contratada na rede municipal de ensino, presenciei situações em que a intensa jornada de trabalho, planejamentos de ensino, precárias condições de trabalho e demandas cotidianas na escola, falta de autonomia no trabalho pedagógico, dificultavam o acesso e/ou a permanência desse profissional a qualificação, para tanto, é interessante que os docentes tenham conhecimento sobre o Plano de Carreira, visto que este assegura alguns direitos como o afastamento desses profissionais para o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos, como por exemplo,

Art. 11 - A licença para qualificar profissional consiste no afastamento do titular de cargo da carreira de suas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas.

Art. 12 – Após o estágio probatório, o titular de cargo da carreira poderá, no interesse do ensino, e a critério do órgão municipal de educação, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses para participar de curso de qualificação profissional, observando o disposto no art. 10 desta Lei.

§ 1º- O titular de cargo de carreira, no interesse do ensino, e a critério do órgão de municipal de educação, após o estágio probatório, poderá afastar-se pelo período de até 2 (dois) anos para participar de curso de mestrado ou doutorado, se for imprescindível o afastamento, devendo receber a remuneração correspondente, como se exercendo a atividade em questão estivesse. (TAPEROÁ, 2012)

Embora essa política de profissionalização seja clara e objetiva no que tange ao afastamento do docente para qualificação profissional, percebe-se que muitos artigos precisam ser revisados e atualizados, pois, em casos de cursos de formação continuada de até 180 horas, por exemplo, os docentes poderão realizar concomitante ao trabalho (horário oposto ao trabalho); no caso de cursos de especialização que a carga horária mínima é de 360 horas, o plano de carreira declara que o docente pode “afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses para participar de curso de qualificação profissional”, porém, sabe-se que esses cursos tem duração de muito mais que 3 meses; já no caso de cursos de mestrado ou doutorado “poderá afastar-se pelo período de até 2 anos para participar, se for imprescindível o afastamento, devendo receber a remuneração

correspondente”, entretanto, sabe-se que o mestrado tem duração mínima de 2 anos, já o doutorado 4 anos.

Considerando que em muitos casos esses professores precisam deslocar-se para outras cidades, estados ou até países, para cursar a pós-graduação, como ficará a formação dos docentes de mestrado ou doutorado que ultrapassarem o tempo de 2 anos, no que tange a remuneração e ao afastamento? É pertinente refletir sobre essas questões para aperfeiçoar a política de profissionalização, contemplando esses casos e contribuindo para consolidação da profissionalidade docente. É importante enfatizar que o cumprimento parcial e/ou não cumprimento dessa política pública municipal impacta na constituição da profissionalidade, pois, compromete a efetivação da qualificação profissional.

O Plano de Carreira, além do vencimento previsto nesta lei, bem como a regulamentação dos direitos (jornada de trabalho, promoção, progressão na carreira, férias, adicionais, etc) é garantido alguns incentivos financeiros também conhecidos como gratificação, são elas: pelo exercício de função gratificada de gestor e vice gestor de unidades municipal de ensino; pelo exercício de função gratificada de coordenador pedagógico de unidades municipais de ensino; pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais – GEDAPONE; pelo Incentivo à Função de Magistério – GIM; pela Atividade Complementar – GAC; para Qualificação Profissional – GRAC; pelo estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional – GEAP.

O professor que ensina Matemática pode exercer a função de gestor ou vice gestor de escolas municipais, para tanto, deve deixar de exercer a docência durante esse período. Daí, durante o exercício da gestão ou vice gestão, esse profissional cumprirá com alguns deveres oriundos das atribuições da função e em decorrência dessa atividade, receberá

Art. 23 – A gratificação pelo exercício de gestão de unidade ou núcleo municipal de ensino corresponderá a 100% (cem por cento) do vencimento básico para professores de carga horária de 20 horas.

Parágrafo Único - A gratificação pelo exercício da vice direção de unidade ou núcleo municipal de ensino corresponderá a 65% (sessenta e cinco por cento) da gratificação devida à direção correspondente. (TAPEROÁ, 2012)

É importante enfatizar que para exercer a função de gestor e vice gestor faz-se necessário ter também a formação legalmente compatível com o cargo e cumprir alguns pré-requisitos, portanto,

Art. 26 – A designação para os cargos de gestor e vice gestor de unidade ou núcleo municipal de ensino recairá em professores que façam parte do quadro efetivo de pessoal ou cedidos na forma do Art. 19 desta lei e que, possuam formação em

Pedagogia ou com licenciatura plena em área específica com especialização em gestão escolar, bem como, com experiência docente mínima de três anos, devidamente comprovada, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado. (TAPEROÁ, 2012)

O professor que ensina matemática também pode exercer a função de coordenador pedagógico, assim como o gestor e vice gestor, desde que tenha a formação compatível com o cargo e cumpra as exigências legais, assim

Parágrafo Único – A designação para os cargos de Coordenador Pedagógico de unidade ou núcleo municipal de ensino recairá em professores que façam parte do quadro efetivo ou cedidos na forma do Art. 19 desta lei, exigindo-se como qualificação mínima a graduação em pedagogia ou pós-graduação em coordenação pedagógica ou curso similar, nos termos do artigo 64, da Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (TAPEROÁ, 2012)

Dessa forma, e em consonância com essa política, ao exercer a função de coordenador pedagógico, esse profissional ganhará novas atribuições e por isso, receberá

Art. 27 – A gratificação pelo exercício de coordenação pedagógica de unidade ou núcleo municipal de ensino será de 80% (oitenta por cento) do vencimento básico do professor com carga horária de 20 (vinte) horas. (TAPEROÁ, 2012)

É interessante destacar que embora essa política pública seja clara e objetiva em relação aos critérios e exigências para o exercício da função de gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico, na esfera municipal, durante o período em que trabalhei como professora contratada da rede municipal de ensino, presenciei casos em que a nomeação dos ocupantes desses cargos dava-se através de afinidades e apadrinhamentos políticos. Essa situação nos alerta para a necessidade de revisão dessa política, visto que ela já tem 10 anos e muitos artigos já estão defasados, logo, precisando de atualização. Diante disso, sugere-se a utilização da eleição para cargos de gestores, vice-gestores e concurso público para coordenação pedagógica, como já acontece nas escolas públicas estaduais da Bahia¹³.

¹³ DECRETO Nº 13.202 DE 19 DE AGOSTO DE 2011

Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências.

Art. 1º O processo seletivo interno para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino deverá ser realizado observando-se os procedimentos previstos no Decreto estadual nº 13.202, de 19 de agosto de 2011, e nesta Instrução Normativa.

Art. 2º São diretrizes do processo seletivo o estímulo à participação da comunidade escolar, devendo ser realizado nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino em período e calendário definidos pela Secretaria da Educação.

Art. 3º O processo seletivo interno processar-se-á por voto direto, secreto e facultativo, proibido o voto por representação, e será conduzido:

I - pela Comissão Seletiva Central, em todo o Estado;

II - por Comissões de Acompanhamento Regional, em cada Diretoria Regional de Educação - DIREC, no âmbito da circunscrição em que atua;

III - pelas Comissões Seletivas Escolares, no âmbito de cada unidade escolar.

No exercício da docência do profissional de matemática muitos têm sido os desafios nessa atividade, entretanto, um dos que merece destaque sem dúvidas é o exercício da Docência com Alunos com Necessidades Especiais, onde o professor necessita está em constante formação e contando com a parceria de demais profissionais para efetivar o atendimento educacional especializado (interprete de libras, fonoaudiólogo, psicológico, psicopedagogo, fisioterapeuta, assistente social, médico, auxiliar de classe, etc) e para tanto, esse regente receberá a GEDAPONE, ou seja,

Art. 30 – A gratificação pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais é devida ao professor municipal, em função de docência, na efetiva regência de classe de alunos portadores de necessidades especiais e desde que seja portador de habilitação específica para o exercício dessas atribuições, segundo disposto na legislação em vigor.

§ 1º - A gratificação a que se refere este artigo corresponderá a 15% (quinze por cento) do vencimento e será proposta pelo Conselho Municipal de Educação e homologação do chefe do Poder Executivo, segundo tabela que observará a peculiaridade dos casos. (TAPEROÁ, 2012)

No caso da GEDAPONE, além dos docentes regentes de classe, os professores que prestam atendimento individual ou em grupo para estudantes com deficiência e os que confeccionam material didático para esse público, também devem receber essa gratificação, pois, entende-se que esses profissionais para além da sala de aula, desenvolvem um trabalho muito importante. Dessa forma, a título de compensação pelo trabalho realizado devem receber essa compensação, por isso, essa política regulamenta que

§ 2º - Ao professor municipal com atribuições exclusivamente de atendimento individual ou em grupo a alunos portadores de necessidades especiais, em classe ou fora desta, bem como a de preparação de material didático específico, também é devida a vantagem prevista neste artigo, correspondente a 30% (trinta por cento) do vencimento básico. (TAPEROÁ, 2012)

Esse plano de carreira também regulamenta a gratificação pela Atividade Complementar (GAC) referente as atividades de cunho didático-pedagógicos e as tarefas escolares realizadas pelos professores fora da escola, portanto, “a gratificação de atividade complementar é devida ao professor I e II, a título de compensação pela realização de atividades extra-classe, logo, corresponde a 25% (vinte e cinco por cento) do valor do vencimento.” (TAPEROÁ, 2012, Art. 31)

Essa política também regulamenta a GIM como uma gratificação de Incentivo a Função do Magistério, onde apenas “os professores em efetivo exercício da docência tem direito, ou seja, aqueles que estão exercendo as funções de gestores, vice gestores, coordenadores

pedagógicos e/ou lotados na secretaria de educação, não tem direito a essa gratificação.”
(TAPEROÁ, 2012, art. 12.)

Art. 32 – O Professor Municipal lotado e em exercício nas unidades municipais de ensino que desempenhe as ações inerentes a seu cargo e função com qualidade, é devida uma gratificação pelo incentivo ao magistério, no valor máximo de 30% (trinta por cento) do vencimento da carreira.

§ 1º - O professor afastado do efetivo exercício de atividades consideradas de magistério, não tem direito à percepção desta gratificação, enquanto perdurar o afastamento. (TAPEROÁ, 2012)

Essa política também regulamenta a Gratificação pela Qualificação para Função de Docência (GRAC) como um incentivo para os docentes em efetivo exercício buscarem a qualificação profissional, através da atualização e aperfeiçoamento nos cursos de formação inicial e continuada. Parte-se da formação inicial, pois, sabe-se que há professores que ensinam Matemática, entretanto, não são licenciados na área e/ou não tem formação em curso de nível superior, ou seja, tem a formação em Ensino Médio (Formação Geral), Ensino Médio (magistério) ou Curso Normal, o que configura o professor de Nível Especial, segundo o Plano de Carreira.

Art. 33 – O Professor Municipal lotado e em exercício nas unidades municipais de ensino que desempenhe as ações inerentes a seu cargo e função com qualidade, é devida uma gratificação pelo incentivo ao magistério, no valor máximo de 30% (trinta por cento) do vencimento da carreira.

§ 1º - O professor afastado do efetivo exercício de atividades consideradas de magistério, não tem direito à percepção desta gratificação, enquanto perdurar o afastamento.

§ 2º - Não se aplica o disposto no parágrafo anterior se o tempo de afastamento for considerado, em lei, como de efetivo exercício de magistério.

§ 3º – O pagamento desta gratificação será efetuado, tomando-se como parâmetro a necessidade do profissional que esteja no Nível Especial, devidamente fundamentado, no critério exclusivo da Administração Municipal. (TAPEROÁ, 2012)

Essa política regulamenta também a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional (GEAP), que valoriza os cursos de formação continuada realizados pelos docentes, considerando a carga horária de cada curso e estabelecendo um percentual acrescido ao vencimento, visto isso, compreende-se que

Art. 34 – A Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional será incidente sobre o vencimento ou salário básico atribuído ao cargo ocupado pelo beneficiário, no equivalente a:

I. 3% (três por cento) aos portadores de certificado de curso com duração mínima de 80 (oitenta) e máxima de 119 (cento e dezenove) horas;

II. 5% (cinco por cento) aos portadores de certificado de curso com duração mínima de 120 (cento e vinte) e máxima de 359 (trezentos e cinquenta e dezenove) horas;

III. 7% (sete por cento) aos portadores de certificado de curso com duração mínima a partir de 360 (trezentos e sessenta) horas. (TAPEROÁ, 2012)

É importante salientar que

§ 1º – É permitida a percepção cumulativa dos percentuais previstos no parágrafo anterior desde que decorrentes de cursos diferentes e limitado ao percentual máximo de 30% (trinta por cento).

§ 2º – Para efeito da contagem da carga horária total compreendida nas diversas faixas dos incisos I, II e III, é permitida o somatório de mais de um curso ou treinamento.

§ 3º – Só poderão ser utilizados para fins de percepção da GEAP, certificados de cursos realizados 5(cinco) anos que antecedem o requerimento. (TAPEROÁ, 2012)

As gratificações elencadas acima, a GEDAPONE (pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais), a GIM (pelo Incentivo à Função de Magistério), a GAC (pela Atividade Complementar), a GRAC (para Qualificação Profissional) e a GEAP (pelo estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional) são frutos da efetivação da profissionalização docente, como política de reconhecimento social e valorização da profissão, materializada através de incentivos financeiros, bem como, essas gratificações que estimulam a qualificação e aperfeiçoamento profissional, o que impacta positivamente na construção da profissionalidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e reflexões realizados acerca da Profissionalização e Profissionalidade Docente: saberes, práticas, desafios e perspectivas, inicialmente, contou com o seguinte aporte teórico: Sacristán (1989), Veiga (1998), Pimenta (1998) e (1999), Contreras (2002), Dias (2002), Valente (2005), Soares (2010), Chapani (2012), Marquesin (2012), Freire; Lando; Lima (2016), Oliveira (2020), Pourbaix e Silva (2022), que contribuíram significativamente na discussão e na compreensão do processo de profissionalização e da constituição da profissionalidade docente, partindo da história da materialização da profissão do docente que ensina Matemática e em seguida, apresentando o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal e debatendo a luz do referencial teórico, pontos relativos a formação, saberes necessários, a regulamentação da profissão como política pública, caracterização e/ou descaracterização da profissão docente e seus impactos na constituição da profissionalidade.

Tendo em vista a proposta deste trabalho que foi compreender como se dá o processo de profissionalização dos professores que ensinam matemática em um município do Baixo Sul da Bahia e os possíveis impactos na constituição da profissionalidade docente, pôde-se chegar a algumas conclusões, mesmo que provisórias quanto à principal questão que se reporta aos pressupostos que estão subjacentes no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal como política pública.

No texto, as discussões evidenciaram a importância do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal como política pública que regulamenta a profissão docente diferenciando-a das demais, assegurando os direitos e fortalecendo a categoria. Consoante a esse discurso a revisão de literatura reconhece essa política como profissionalização e reitera, declarando que sua efetivação corrobora para a constituição da profissionalidade docente, que nada mais é que o exercício da práxis docente, conhecimentos ressignificados e a autonomia docente, adquiridas na qualificação profissional.

O debate enfatizou que o processo de profissionalização elenca alguns de seus princípios essenciais que devem ser assegurados na regulamentação profissão do docente que ensina matemática e para tanto, na caracterização desse profissional, distinguindo-o dos demais, entre eles estão: a garantia da formação inicial em cursos de licenciatura e formação continuada, a seleção desses professores por meio de concurso público, a remuneração coerente com o piso nacional e a progressão na carreira através da qualificação profissional. Nesse caso, um outro

fator que considero importante nessa política é o diálogo entre essas políticas de profissionalização, os cursos de formação de professores e as escolas de Educação Básica, como garantia da qualidade da formação.

Com isso, entende-se que como a profissionalidade docente é constituída através da ressignificação de saberes e práticas, novos pensamentos, novo fazer pedagógico, articulação entre teoria e prática, autonomia no trabalho pedagógico, desenvolvidos na qualificação profissional.

Desse modo, acredita-se que a proposta de qualificação profissional deve estar alinhada às políticas de profissionalização, bem como, as vivências das escolas de Educação Básica, de forma que se privilegie não apenas os conhecimentos específicos, como também os conhecimentos didático-pedagógicos. Proporcionando assim, uma formação que possa realmente trazer reflexos na prática profissional do professor de matemática.

A análise do Plano de Carreira apontou a necessidade de revisão e atualização dessa política para contemplar a realidade atual, no que tange, principalmente, a remuneração docente e a qualificação profissional. Vale ressaltar que esse Plano tem 10 anos e não dar conta dos anseios e perspectivas da categoria na contemporaneidade, visto que, essa política apresenta um valor fixo de salário, embora, mencione o piso nacional como remuneração.

Outra situação que demonstra incoerência no Plano para a atualidade é relativo ao tempo de afastamento dos docentes para a qualificação profissional, pois, sabe-se que nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), no caso do mestrado, por exemplo, o tempo mínimo é de 2 anos e no máximo 4 anos, essa política normatiza o afastamento para mestrado e doutorado de até 2 anos, sendo assim, o processo de qualificação ficará comprometido, o que compromete tanto o processo de profissionalização como a construção da profissionalidade.

O afastamento para especialização também é outro caso a ser discutido, pois, o afastamento é de apenas 3 meses, sendo que o tempo para a realização dessa formação é um período maior de tempo. E nesses debates, a questão da remuneração também deve ser considerada, pois, a política legítima que os docentes em qualificação profissional, se for imprescindível, devem receber a remuneração como se estivessem em sala de aula, pelo período e nas condições citadas acima.

Diante dos fatos discutidos nesse trabalho, conclui-se que o Plano de Carreira como política pública municipal foi imprescindível para a legitimação da profissão do professor que ensina matemática no município do Baixo Sul da Bahia e conseqüentemente, contribuiu significativamente para a construção da profissionalidade docente, entretanto, sugere-se a revisão dessa política para atender as reais necessidades da categoria, ocasionando o fortalecimento da profissionalização e em decorrência deste, a garantia do tempo adequado de afastamento e remuneração compatível para qualificação profissional.

Enquanto pesquisadores, entendemos que a temática pode ser melhor explorada a partir da utilização de outras técnicas e procedimentos de tratamento de dados, bem como, o contato presencial com o objeto da investigação, (no caso, o educador matemático) o que permitiria fazer inferências mais precisas sobre esse objeto. Entretanto, esse encontro não foi possível devido as restrições por conta do período pandêmico. Além da falta de contato presencial com os professores de matemática por conta das restrições da pandemia, o pouco tempo para realização da pesquisa também contribuiu para que a pesquisa fosse documental. Portanto, expresse o desejo da possibilidade de ampliação dos estudos e imersão no campo.

7. REFERÊNCIAS

ALVARENAGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia de Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Assunção: Paraguai, 2012. (Versão em português de Cesar Amarilhas).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BAHIA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campus Valença: 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação do estado da Bahia. **Decreto nº 13.202** de 19 de agosto de 2011. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 19 de agosto de 2011. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eleicoes-para-dirigentes-escolares> Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 12 mai. 2022.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

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). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CERVELIN, Graziela. **Elaboração de trabalhos acadêmicos, segundo as normas da ABNT**. Londrina: UniFil, 2021. 56 p.

CHAPANI, Daisi Teresinha. A formação de professores na gênese do sistema estadual de ensino superior da Bahia. **Revista Brasileira de História Educacional**, Campinas, SP, 145-166, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279471782_A_formacao_de_professores_na_gnese_do_sistema_estadual_de_ensino_superior_da_Bahia Acesso em: 17 mar. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

DIAS, André Luis Mattedi. **Engenheiros, mulheres, matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia, 1896 - 1968.** 2002. Tese (doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09062002-091012/pt-br.php> Acesso em: 04 mar. 2022.

FREIRE, Inês Angélica Andrade. LANDO, Janice Cassia. LIMA, Eliene Barbosa. **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NOS DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO NA BAHIA- BRASIL: breve panorama histórico.** **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, ANO 3, N. 3, 2017. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/179> Acesso em: 10 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.** 6. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019. 158 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. Tese (doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/10915/1/Denise%20Filomena%20Bagne%20Marquesin.pdf> Acesso em: 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. SPE_1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463> Acesso em: 19 mar. 2022.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, p. 161-178, 1998.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Campinas: Papirus, 1999.

POURBAIX, Maridélma de. SILVA, Renata Maldonado da. A profissionalização do professor de matemática no Brasil: diálogos interdisciplinares. **Revista Ciências Humanas**, v15, e31, 2022. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/771> Acesso em: 25 mar. 2022.

SACRISTÀN, Gimeno, J. Profissão docente, currículo e renovação pedagógica. **Revista Investigación en la escuela**, n. 7, p.3-21, 1989.

SOARES, Flávia. Analisando provas de concursos para professores de Matemática no Colégio Pedro II no século XIX. **Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 35A, p. 219-240, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/3739/3149> Acesso em: 07 abr. 2022.

TOLLE, Paulo Ernesto. **Manual ABNT: Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos**. Centro Universitário Álvares Penteado. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Biblioteca FECAP, 2021. 109 p.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Do engenheiro ao licenciado: subsídios para a história da profissionalização do professor de Matemática no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 16, p. 1-20, 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160365> Acesso em: 09 abr. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico)

TAPEROÁ. **Decreto nº 312**, de 05 de abril de 2012. Reestrutura e atualiza o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

TAPEROÁ. **Decreto nº 344**, de 16 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Taperoá-BA para o decênio 2015-2025 e dá outras providências.