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

ROSEMAR MORAIS CATELLAN GARCIA

A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

CÁCERES-MT

2024

ROSEMAR MORAIS CATELLAN GARCIA

A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

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

Orientadora professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES-MT

2024

© by Rosemar Morais Catellan Garcia, 2024.

G216p Garcia, Rosemar Morais Catellan.
A política de municipalização do Ensino Fundamental I e as implicações na identidade docente dos professores pedagogos no município de Cáceres-MT / Rosemar Morais Catellan Garcia. - Cáceres, 2025.
151f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário de Cáceres "Jane Vanini".
Orientadora: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Política de Redimensionamento. 2. Identidade Docente. 3. Professoras Pedagogas. I. Mello, Ângela Rita Christofolo de, Dra. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.014.5(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ROSEMAR MORAIS CATELLAN GARCIA

A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E AS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

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

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.(a). Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr.(a). Marli Duffles Donato Moreira (Membro Externo – PPGECM/UFV)

_____

Dr.(a) Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho (Suplente Externo – PPGE/UFV)

_____

Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Marilda de Oliveira Costa (Suplente Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

Agradeço...

À Deus por ter me concedido forças necessárias para concluir este estudo.

À minha orientadora Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, por ter confiado no meu compromisso com o estudo. Um agradecimento especial pela sua disponibilidade, generosidade e paciência, por socializar seu conhecimento na orientação dessa pesquisa e dissertação e por me ajudar a progredir intelectualmente. Sua sabedoria é admirável!

À minha família, Adriano e Alanis, meus bens mais preciosos, pela paciência ao me verem por tanto tempo trabalhando nesse estudo. Vocês são a alegria da minha vida.

À meus pais, por me darem a vida. Pelo apoio em minhas decisões, pelo incentivo e pelo orgulho que demonstram. Vocês são meu grande exemplo. Amo vocês.

Aos meus professores do mestrado que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo.

Aos amigos(as), pela ausência durante todo o tempo de duração do mestrado.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, que por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado no campus universitário de Cáceres-MT, viabilizou o direito de cursar o mestrado em Educação.

À Prefeitura Municipal de Cáceres por me conceder à Licença para Qualificação.

Aos membros da banca pelas avaliações, colaborações e sugestões nesta caminhada.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, colaboraram para a conclusão desta pesquisa.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança é espera. Esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-111).

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE), a fim de responder as seguintes problematizações: Como o processo de migração compulsória dos professores pedagogos, efetivos na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, para a rede municipal de Cáceres/MT, influenciou as identidades docentes, considerando aspectos como autonomia profissional, qualidade de vida no trabalho e bem-estar emocional? O objetivo geral foi analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I, das escolas estaduais para as escolas municipais no município de Cáceres/MT, ocorrido no ano de 2023, que resultou na municipalização do Ensino Fundamental I, no tocante a identidade docente dos professores pedagogos efetivos da rede pública estadual de educação, lotados nas escolas de Cáceres/|MT, implicados neste processo. Em consideração ao objetivo geral, elaborou-se os objetivos específicos, a saber: levantar o perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotadas nas escolas de Cáceres/MT, que ofertavam o Ensino Fundamental I e foram redimensionadas para a rede municipal de ensino no ano de 2023; identificar os caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020 em relação ao diálogo com as professoras pedagogas e o seu remanejamento para outra rede ou setor; elencar as implicações da transferência compulsória na identidade docente, com foco na autonomia profissional e nas condições de trabalho; analisar as percepções das professoras sobre o processo de municipalização e suas repercussões na constituição/reconstituição das suas identidades docentes. A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa. A metodologia adotada foi subsidiada pela pesquisa bibliográfica e levantamento documental, e se valeu de questionário e entrevistas estruturadas para a geração de informações. As informações geradas foram descritas e os desdobramentos provocados pela implementação do decreto 723/2020 no ano de 2023, nas identidades das professoras implicadas neste processo, analisados de forma interpretativista. Os resultados evidenciaram que as professoras não se sentiram envolvidas nesse processo e que suas trajetórias profissionais foram bastante afetadas pela municipalização. O envolvimento democrático na administração das políticas educacionais conforme estipulado nos documentos oficiais, muitas vezes não se concretiza na maioria das escolas, resultando em insegurança na formação crítica e política das educadoras, que aos poucos vão perdendo a confiança na efetividade dos processos democráticos na educação formal. Destaca-se a importância de políticas públicas e reformas educacionais, pensadas em colaboração com todos os implicados no processo, bem como a necessidade de valorização e apoio aos professores para o fortalecimento de suas identidades profissionais. Assim, é necessário considerar a relevância de políticas que promovam a autonomia docente, melhorem as condições de trabalho e reconheçam a complexidade do processo de construção da identidade profissional das professoras.

Palavras-Chave: Política de Redimensionamento. Identidade Docente. Professoras Pedagogas.

ABSTRACT

The research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), research line Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices, Teacher Training Study and Research Group , Management and Educational Practice (GEFOPE), in order to answer the following questions: How the process of compulsory migration of teaching teachers, effective in the state public education network of Mato Grosso, for the municipal network of Cáceres/MT, did it influence teaching identities, considering aspects such as professional autonomy, quality of life at work and emotional well-being? The general objective was to analyze the consequences of the resizing of Elementary Education I, from state schools to municipal schools in the municipality of Cáceres/MT, which occurred in the year 2023, which resulted in the municipalization of Elementary Education I, regarding the teaching identity of teachers effective pedagogues from the state public education network, working in schools in Cáceres/|MT, involved in this process. The research was guided by a qualitative approach. The methodology adopted was supported by bibliographical research and documentary survey, and used a questionnaire and structured interviews to generate information. The information generated was described and the developments caused by the implementation of decree 723/2020 in the year 2023, in the identities of the teachers involved in this process, analyzed in an interpretive way. The results showed that the teachers did not feel involved in this process and that their professional trajectories were greatly affected by municipalization. Democratic involvement in the administration of educational policies, as stipulated in official documents, often does not materialize in most schools, resulting in insecurity in the critical and political training of educators, who gradually lose confidence in the effectiveness of democratic processes in formal education. The importance of public policies and educational reforms, designed in collaboration with everyone involved in the process, is highlighted, as well as the need to value and support teachers to strengthen their professional identities. Therefore, it is necessary to consider the relevance of policies that promote teaching autonomy, improve working conditions and recognize the complexity of the process of building teachers' professional identity.

Keywords: Resizing Policy. Teaching Identity. Pedagogical Teachers.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de artigos científicos, dissertações e teses – Base CAPES (2000-2023) 60

Quadro 2 – Teses e Dissertações inventariadas e organizadas por ano, título, autor, referência e resumo 61

Tabela 1 - Caracterização do perfil das professoras que contribuíram com a pesquisa 80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS –

CF/88	Constituição Federal de 1988
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEFOPE	Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SUDEB	Sistema Único Descentralizado
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL 21
2.1 Reflexões sobre as implicações do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais do Brasil e em Mato Grosso 22
2.2 O reordenamento da rede estadual de educação de Mato Grosso sob a ótica do Decreto nº 723/2020 29

3 IDENTIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO CONTINUADA NA VIDA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO 36
3.1 A constituição da identidade docente 37
3.2 Os desafios de ser professor e o processo da construção da identidade docente: um diálogo entre os autores Stuart Hall e Antônio Nóvoa 41
3.3 Encadeamento da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente .. 45
3.4 Implicações da implementação de políticas públicas educacionais na constituição e reconstituição da identidade docente 51
4 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ATINENTE A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I 57
4.1 Primeiro levantamento de produção realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES 60
4.2 Resumos das teses e dissertações encontradas no primeiro levantamento realizado 61
4.3 Segundo levantamento de produção realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES 65
4.4 Resumos das teses selecionadas com o segundo levantamento realizado 65
4.5 Considerações sobre as teses selecionadas no segundo levantamento realizado 69
5. METODOLOGIA 71
6 A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT NO ANO DE 2023 77
6.1 Perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotadas nas escolas de Cáceres/MT 78

6.2 Caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020: diálogo com as professoras pedagogas remanejadas para outra rede ou setor 81
6.3 Implicações da transferência compulsória na identidade docente, na autonomia profissional e nas condições de trabalho 87
6.4 Discussão dos resultados da pesquisa 92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 100
REFERÊNCIAS 104
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA MAPEAR OS SUJEITOS DA PESQUISA 113
APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA 114
APENDICE III: Professora 1 entrevista realizada no dia 15/08/2024 115
APENDICE IV: Professora 2 entrevista realizada no dia 20/08/2024 119
APENDICE V: Professora 3 Entrevista realizada no dia 18/08/2024 122
APENDICE VI: Professora 4 entrevista realizada no dia 24/08/2024 125
APENDICE VII: Professora 5 Entrevista realizada no dia 19/08/2024 130
APENDICE VIII: Professora 6 entrevista realizada no dia 24/08/2024 132
APENDICE IX: Professora 7 entrevista realizada no dia 25/08/2024 135
APENDICE X: Professora 8 entrevista realizada no dia 21/08/2024 138
ANEXO I – DECRETO Nº 723, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2020 141
ANEXO II- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 147

1 INTRODUÇÃO

Este processo investigativo foi desenvolvido por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE). A pesquisa abordou os desdobramentos da municipalização do Ensino Fundamental I e suas implicações na identidade dos professores pedagogos.

O debate sobre a municipalização do Ensino Fundamental no Brasil tem sido uma constante desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que trouxe a descentralização como um princípio orientador das políticas educacionais. A municipalização, entendida como a transferência da gestão e responsabilidade do Ensino Fundamental das esferas estaduais para as municipais, visa, teoricamente, a proximidade entre a gestão educacional e a comunidade escolar, possibilitando uma administração mais eficiente e adaptada às realidades locais (Freitas, 2012).

Todavia, as reformas educacionais, especialmente aquelas implementadas a partir dos anos 1990, têm suas raízes no ideário neoliberal, que preconiza a redução do papel do Estado e a ampliação da participação do setor privado na educação (Harvey, 2005). No Brasil, esse movimento foi intensificado durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, com a adoção do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que pretendia a modernização administrativa e a ampliação das parcerias público-privadas (Bresser-Pereira, 1997).

A retórica difundida pelos principais membros do governo, sustentando a narrativa da ineficácia da máquina pública na prestação de serviços essenciais à população, serviu como justificativa para a entrega de diversos setores ao domínio do capital privado. Esse discurso falacioso foi acompanhado pela crença na solução milagrosa da privatização, promovida como uma medida supostamente capaz de resolver os problemas estruturais enfrentados pelo país.

No entanto, foi no governo de Jair Bolsonaro (2019-2023), que se verificou uma intensificação sem precedentes da agenda neoliberal, com a ampliação do setor privado na educação através de parcerias público-privadas e da adoção de plataformas digitais. Essas medidas consolidaram a tendência de redução do Estado e fortaleceram o avanço do capital sobre as políticas sociais, culminando em uma profunda transformação no cenário educacional brasileiro.

Na esteira da descentralização das responsabilidades dos entes federativos, emergiram políticas que visavam transferir a gestão da oferta educacional entre os diversos níveis governamentais, notadamente entre estados e municípios, através de uma reestruturação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas medidas encontraram sua base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que preconiza a integração do Sistema Único de Ensino com os sistemas estaduais e municipais. No contexto específico de Mato Grosso, esse movimento foi fortalecido pela promulgação da Constituição Estadual de 1989, a qual, em seu artigo 244, delineia a possibilidade concreta de integração do sistema estadual de ensino com os sistemas municipais, por meio de acordos de cooperação técnica e gestão compartilhada.

Todavia, a municipalização do Ensino Fundamental, embora concebida como uma estratégia de democratização e melhoria da gestão escolar, tem gerado diversos desafios, especialmente no que tange à identidade profissional dos docentes. A literatura aponta que a identidade docente é um constructo dinâmico, influenciado por fatores contextuais, sociais e políticos (Nóvoa, 1995; Ciampa, 1985). Nesse sentido, as mudanças impostas pelas políticas de municipalização podem interferir profundamente na percepção que os professores têm de si mesmos e de sua atuação profissional.

No contexto de Cáceres-MT, a implementação do Decreto nº 723/2020, que determinou a municipalização do Ensino Fundamental I, representou uma mudança significativa na organização do trabalho docente. Essa política, que se efetivou em 2023, envolveu a transferência compulsória de professores pedagogos da rede estadual para a municipal, gerando um cenário de incertezas e desafios para os profissionais envolvidos.

A partir da norma legal anteriormente mencionada, o processo de municipalização ocorreu com a transferência de professores e alunos de escolas estaduais que trabalhavam com o Ensino Fundamental I para as escolas municipais que passaram a ofertar este segmento educativo, em Cáceres/MT. Conforme pondera Martins (2003), a municipalização não pode ser vista apenas como uma obrigação ou uma imposição legal e sim como um processo, com possibilidade que poderá abrir espaço para a participação da sociedade nas decisões educacionais e em relação aos termos e condições em que se dará a transferência almejada. Neste processo, cabe ao gestor justificar o interesse, a necessidade e a viabilidade do redimensionamento de professores e estudantes.

Entretanto, não se trata apenas dos processos burocráticos e administrativos que envolvem a municipalização que nos têm levantado inquietações, mas a forma como o

processo foi conduzido em Cáceres/MT, que não deixou escolhas aos professores pedagogos, efetivos da rede estadual que atuavam nas escolas estaduais de Cáceres/MT que sofreram o redimensionamento. Estes professores foram obrigados a migrarem para a rede municipal de ensino. Assim como os alunos matriculados nas referidas escolas, independentemente do seu local de moradia, das suas condições de acesso as escolas municipais escolhidas para acolherem estes alunos.

Desta feita, a municipalização no município de Cáceres-MT, trouxe à tona questões relacionadas à identidade docente, como a autonomia profissional, a qualidade de vida no trabalho e o bem-estar emocional. As implicações dessas mudanças não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas afetam diretamente a vida pessoal e profissional dos professores, influenciando sua percepção de valor e competência. Assim implementada, a política de redimensionamento afeta a reconfiguração das relações de trabalho e das expectativas profissionais, e, consequentemente, as identidades dos professores, abaladas por sentimento de insegurança, desvalorização e desconsideração. Estes sentimentos, por sua vez, poderão não apenas interferir nas identidades dos professores implicados nesta política, como também, provocar nestes, resistência às novas demandas impostas pela mesma.

Assim, a municipalização do Ensino Fundamental I, que envolveu a transferência da responsabilidade da oferta desse nível de ensino para os municípios, foi um processo que não apenas reconfigurou a estrutura educacional, mas que também pode ter influenciado a maneira como os professores pedagogos, efetivos na rede pública estadual de educação, percebem e constroem suas identidades profissionais.

O processo de municipalização investigado, de certa forma, pode ser considerado autoritário, gerando desafios significativos para os professores pedagogos que, sem discussões adequadas, foram obrigados a adaptarem-se as novas realidades e demandas ao serem redimensionados para outros ambientes de trabalho.

A municipalização forçada dos professores pedagogos efetivos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, especificamente em Cáceres/MT, no ano de 2023, em virtude do redimensionamento da rede, levantou questões relacionadas a integridade ética e as consequências psicossociais desses profissionais.

Diante deste quadro, essa pesquisa, pretendeu responder a problematização que segue: *Como o processo de migração compulsória dos professores pedagogos, efetivos da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, para a rede municipal de Cáceres/MT,*

influenciou as identidades docentes, considerando aspectos como autonomia profissional, qualidade de vida no trabalho e bem-estar emocional?

Em consideração ao contexto descrito e as problematizações levantadas, o objetivo geral desta investigação foi analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I, das escolas estaduais para as escolas municipais no município de Cáceres/MT, ocorrido no ano de 2023, que resultou na municipalização do Ensino Fundamental I, no tocante a identidade docente dos professores pedagogos efetivos da rede pública estadual de educação, lotados nas escolas de Cáceres/|MT, implicados neste processo.

Em atenção ao objetivo geral, seguiu-se os objetivos específicos, a saber: (i) levantar o perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotados nas escolas de Cáceres/MT, que ofertavam o Ensino Fundamental I e foram redimensionados para a rede municipal de ensino no ano de 2023; (ii) identificar os caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020 em relação ao diálogo e o seu remanejamento com os professores pedagogos para outra rede ou setor; (iii)elencar as implicações da transferência compulsória na identidade docente, com foco na autonomia profissional e nas condições de trabalho; analisar as percepções dos professores sobre o processo de municipalização e suas repercussões na constituição/reconstituição das suas identidades docentes.

Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza explicativa, buscou compreender esses desafios, ao gerar informações e analisar a influência da implementação do Decreto 723/2020, na identidade profissional dos docentes. Por meio de questões enviadas via formulário no *Google Forms* e entrevistas, a pesquisa pretendeu publicizar as experiências vivenciadas pelos professores pedagogos da rede estadual/municipal de educação de Cáceres, implicados na política do redimensionamento, especialmente no ano 2023, quando os professores pedagogos efetivos da rede estadual de educação, foram obrigados a assumirem turmas na rede municipal de educação de Cáceres/MT.

Diante deste contexto, compreendemos ser importante investigar e analisar como as mudanças nas políticas educacionais podem influenciar a identidade dos docentes, uma vez que afetam no reconhecimento, na afirmação e na reafirmação do professor na profissão docente.

Nossos estudos partiram inicialmente de uma análise das implicações do neoliberalismo na esfera das políticas públicas, especialmente no âmbito educacional, em que nos revela um processo marcado por uma crescente redução do papel do Estado. Estas implicações foram discutidas na seção dois desta dissertação.

Assim, de posse da contextualização que problematizou o nosso objeto de pesquisa, partimos do pressuposto de que a implementação da política de municipalização em Cáceres/MT, especificamente a que aconteceu no ano de 2023, de certa forma, ao desmobilizar os professores pedagogos efetivos da rede pública estadual de ensino, que tiveram que deixar suas escolas de origem e se adaptarem a outro ambiente de trabalho, com outras e diferentes orientações didático-pedagógicas e administrativas, pode ter prejudicado a constituição da identidade docente dos professores que já não se reconheciam ou que estavam com dificuldade de se reconhecerem docentes em outros espaços de trabalho que foram obrigados a assumirem com a municipalização.

Como contextualizado, os desdobramentos da municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT, ocorrida no ano de 2023, atendeu aos imperativos de uma política neoliberal, que pode ter impactado na valorização dos professores e, consequentemente na qualidade social da educação ofertada neste município, uma vez que pode influenciar na constituição da identidade profissional dos professores, que desvalorizados e desrespeitados, sentem ainda mais dificuldades para se reconhecerem docentes, se firmarem e se afirmarem na profissão docente.

Diante dessa reconfiguração da educação pública estadual em Mato Grosso, os professores pedagogos efetivos da rede estadual, encontraram-se inseridos em um contexto de mudança repentina, sendo cedidos por meio de termos de cooperação técnica para atender às demandas das turmas municipalizadas nas redes municipais. Esse movimento foi uma medida adotada para garantir a conformidade com os termos estabelecidos e viabilizar a transição do redimensionamento da rede estadual. No entanto, tal processo não apenas implicou em ajustes logísticos e organizacionais, mas também em questões mais profundas relacionadas à identidade profissional dos docentes envolvidos.

A Introdução, considerada a primeira seção, contextualiza o tema, apresenta a justificativa, os objetivos, as questões de pesquisa. Esta seção foi elaborada com a intenção de oferecer uma visão geral do estudo, situando o leitor no contexto das políticas de municipalização do Ensino Fundamental I e seus desdobramentos na identidade das professoras por ela afetada.

A seção II, intitulada "Implicações do Neoliberalismo nas Políticas Públicas Educacionais no Brasil", explora aspectos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais no Brasil. Abordou como as reformas educacionais influenciadas pelo ideário neoliberal, especialmente a partir dos anos de 1990, influenciaram a gestão educacional e as

identidades dos professores. A discussão incluiu levantamento de documentos oficiais e literatura da área, destacando as principais mudanças e seus efeitos nas esferas estadual e municipal de ensino. Além disso, foram observados os impactos dessas reformas nas estruturas administrativas e nas relações de trabalho dos professores, evidenciando como o neoliberalismo influenciou a distribuição de responsabilidades e os processos de municipalização.

A seção III, intitulada "Identidade Docente: uma construção continuada na vida dos profissionais do magistério", aborda a constituição da identidade docente, considerando os desafios e transformações enfrentados pelos professores em contextos de mudança política e administrativa. Esta seção reúne teorias sobre identidade profissional de autores como, Tardif e Lessard (2009), Ciampa (1985), Stuart Hall (2007, 2009 e 2011) e António Nóvoa (1992, 1995, 2009, 2017), bem como a transferência compulsória de professores para a rede municipal afeta sua percepção de autonomia, qualidade de vida no trabalho e bem-estar emocional. Foram exploradas questões relacionadas à construção da identidade profissional dos docentes, os fatores que influenciam essa construção e as consequências das políticas de municipalização para a identidade e a prática pedagógica dos professores. A fundamentação forneceu embasamento para entender como a identidade docente é constituída e reconstituída em resposta as mudanças políticas e administrativas.

A seção IV, com o título “Levantamento de produção atinente a política de municipalização do Ensino Fundamental I**”,** traz um resumo de dois levantamentos de produção realizados sobre as políticas de municipalização do Ensino Fundamental I e a identidade docente dos professores pedagogos. O Levantamento foi realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A seção V, intitulada “ Metodologia” delineia a estrutura do trabalho, descreve e fundamenta os procedimentos de pesquisa, incluindo os instrumentos de geração de dados, o processo de seleção dos participantes e o procedimento de análise adotado.

A seção VI designada "A política de municipalização do Ensino Fundamental I e a identidade docente dos professores pedagogos no município de Cáceres-MT no ano de 2023", apresenta e discute as informações geradas com a realização da pesquisa, relacionando-as com a literatura revisada. As informações geradas foram sistematizadas descritivamente e analisadas de forma interpretativista, seguindo os preceitos de Bortoni-Ricardo (2008). Essa análise revelou os principais desdobramentos da municipalização na identidade docente, destacando as percepções das professoras sobre suas condições de trabalho. Foram discutidos

os desafios enfrentados pelas docentes, as estratégias adotadas para lidar com as mudanças e as implicações dessas experiências para a política educacional e a formação de professores.

Por fim, a seção das Considerações Finais, sintetiza os principais achados das informações geradas com as respostas das questões do questionário e a realização das entrevistas estruturadas. Esta seção refletiu sobre a importância da inserção de abordagens democráticas, humanas e inclusivas nas reformas educacionais, ressaltando a necessidade de valorização e apoio aos professores para o fortalecimento de suas identidades profissionais. Desta feita, as considerações destacaram a relevância de políticas que promovam a autonomia docente, melhorem as condições de trabalho e reconheçam a complexidade do processo de construção da identidade profissional dos professores.

2 IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Nesta seção teórica, são abordadas as implicações das políticas neoliberais nas políticas públicas educacionais no Brasil, com ênfase ao contexto do estado de Mato Grosso. A seção foi estruturada em duas subseções que exploraram diferentes aspectos e períodos históricos relevantes para a compreensão desse fenômeno.

A primeira subseção, denominada "Reflexões sobre as implicações do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais do Brasil e em Mato Grosso", traça uma linha do tempo das reformas neoliberais desde o governo de Fernando Collor de Mello, passando pelos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, até os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Foram apresentados os principais instrumentos dessas políticas, como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), e suas implicações para a educação pública. Abordou-se ainda, como a crise financeira global influenciou a adoção de parcerias público-privadas e a renovação do financiamento público. Neste sentido, deu-se atenção especial às mudanças ocorridas durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, com foco nas reformas trabalhistas e do Ensino Médio, destacando a influência de grandes corporações no setor educacional.

A subseção "O reordenamento da rede estadual de educação de Mato Grosso sob a ótica do Decreto nº 723/2020", explorou a descentralização das responsabilidades educacionais promovida pela Constituição Federal de 1988 e pela Constituição Estadual de Mato Grosso de 1989. Sendo detalhada a tentativa de criação do Sistema Estadual de Ensino e os convênios de Gestão Única que visam integrar os sistemas de ensino estadual e municipal, discutindo os desafios e resistências encontrados durante a iniciativa frustrada de sua implementação. Por fim, discute as controvérsias e resistências enfrentadas pela política de municipalização do Ensino Fundamental. Foram destacados os papéis da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP) e da sociedade educacional na construção e contestação dessas políticas. A mobilização de professores, pais, alunos e sindicatos foi destacada como um marco significativo para a participação social na formulação de políticas públicas educacionais em Mato Grosso.

Portanto, esta seção teórica permitiu compreender a interação entre as políticas neoliberais e as práticas educacionais no Brasil, com enfoque especial no estado de Mato Grosso.

2.1 Reflexões sobre as implicações do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais do Brasil e em Mato Grosso

Desde a crise do capital intensificada no governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992), políticas de privatização e abertura comercial foram introduzidas como medidas para facilitar a expansão do capital nas áreas sociais. No governo subsequente de Itamar Franco, essas tendências se consolidaram, resultando na privatização de setores estratégicos como siderurgia, petroquímica e fertilizantes, além da venda de empresas estatais icônicas, como a Embraer (Jinkings, 2016).

Neste contexto, Caetano e Costa (2018, p. 252) destacam que:

> Influenciado por essas reformas, o Brasil também incluiu-se na sanha reformista, ainda no início dos anos 1990, no governo Collor de Melo, do Partido Republicano (PR), cuja continuidade e aprofundamento deram-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia (PSDB), a partir da segunda metade da década de 1990. Sem romper com os princípios neoliberais de reforma do Estado e da educação, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006; 2007 a 2010) e Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014; 2015), pautaram suas políticas no crescimento econômico com distribuição de renda.

Passamos, assim, a entender que, seguindo os caminhos das demais democracias, o Brasil também se insere no contexto das reformas neoliberais durante 1990 a 2002. Embora no ano seguinte a esquerda tenha ascendido ao poder no país, a sua política ainda era marcada por traços ideológicos defendidos nos anos anteriores, o que se tinha como diferença era o princípio pelo qual se baseava a forma de governo, neodesenvolvimentista, que buscava aliar o crescimento econômico, com o combate à pobreza (Caetano; Costa, 2018).

A era de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) marcou um período de intensificação das políticas neoliberais, com um foco particular nas privatizações e reformas estruturais, incluindo a reforma da previdência e do Estado. A implementação do PDRAE visava transformar a administração pública, adotando uma abordagem empresarial. Essa mudança buscava reduzir a burocracia estatal e aumentar a participação do setor privado na formulação e execução das políticas públicas, o que resultou em uma menor ênfase nas iniciativas voltadas para o bem-estar social (Bresser-Pereira, 1997).

A crise financeira global de 2008 foi um ponto de inflexão significativo. Com a instabilidade dos mercados financeiros internacionais, houve uma renovada demanda pelo financiamento público. Esse cenário levou à consolidação de contratos e parcerias público-

privadas, que ganharam importância ao longo do tempo. Em 2015, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), lançou um manifesto defendendo a redução dos investimentos públicos em setores essenciais, como saúde e educação, em favor de uma gestão privada, com o objetivo de estimular o crescimento econômico (Jinkings, 2016).

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, como anunciamos acima, observou-se uma mitigação das políticas neoliberais, embora essa ideologia persistisse de forma mais atenuada. Neste contexto, Semer (2016, p. 109) pontua que:

> Ainda que esse esforço de privatizações, concessões e parcerias público-privadas não tenha sido estancado sob os governos Lula e Dilma, cuja anuência com o neoliberalismo dividiu prateleiras com bem-sucedidos instrumentos compensatórios de transferências de renda e integração social, o projeto reformista encontrou limites que não conseguiu ultrapassar naquele momento, como o esgarçamento da legislação trabalhista. O prosseguimento e a expansão das reformas neoliberais são o objetivo central que os move, considerando que as seguidas derrotas eleitorais colocaram em risco a continuação do projeto pela via democrática. E como ocorre nos momentos em que o neoliberalismo disputa o poder, emerge uma aliança tática com o – epistemologicamente paradoxal, mas politicamente inseparável – neoconservadorismo.

A partir do governo de Michel Temer (2016 – 2018), houve uma revitalização do projeto neoliberal, marcada pela aprovação de reformas significativas, como a trabalhista e a do Ensino Médio. Nesse contexto, a influência de grandes corporações, como a Fundação Lemann, tornou-se cada vez mais evidente na formulação de políticas educacionais, refletindo uma estreita relação entre interesses privados e a condução das políticas públicas (Jinkings, 2016).

No período recente, destacam-se a Reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista. A primeira, alinhada aos interesses do mercado, introduziu uma formação nas escolas voltada para as necessidades do setor privado. A segunda, por sua vez, enfraqueceu direitos trabalhistas e aumentou a precarização do trabalho, promovendo a terceirização indiscriminada. Além disso, a implementação do novo regime fiscal teve impactos significativos em diversos setores sociais, especialmente na saúde e educação.

A ascensão de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, após as eleições de 2018, trouxe uma nova dinâmica às políticas públicas brasileiras. A retórica do governo, que criticava a eficácia da máquina pública na prestação de serviços essenciais, serviu como justificativa para a privatização de vários setores. Essa narrativa foi acompanhada pela crença de que a privatização poderia resolver os problemas estruturais do país, resultando na

fragmentação e enfraquecimento das políticas públicas, tanto em termos de financiamento, quanto de efetividade.

O período estudado revela um ciclo de avanços e retrocessos no contexto das políticas neoliberais no Brasil. Desde a crise do capital nos anos de 1990 até a recente ascensão de políticas extremas de direita, o papel do Estado nas políticas públicas, especialmente na educação, tem sido constantemente redefinido. As consequências dessas mudanças refletem uma relação complexa entre interesses privados e o bem-estar social, destacando a necessidade de um equilíbrio mais sustentável para o desenvolvimento do país.

No governo de Jair Bolsonaro (2018 – 2022), a agenda neoliberal se intensificou de maneira sem precedentes, destacando-se pela ampliação do setor privado na educação por meio de parcerias público-privadas e da adoção de plataformas digitais. Essas medidas consolidaram a tendência de redução do papel do Estado e fortaleceram a presença do capital nas políticas sociais, resultando em uma profunda transformação no cenário educacional brasileiro.

A descentralização das responsabilidades educacionais entre os diferentes níveis governamentais foi uma característica marcante desse período. Políticas foram implementadas para transferir a gestão da oferta educacional entre estados e municípios, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas medidas têm suas raízes na Constituição Federal de 1988, que promove a integração do Sistema Único de Ensino com os sistemas estaduais e municipais (Brasil, 1988). No estado de Mato Grosso, esse movimento foi reforçado pela Constituição Estadual de 1989, que, em seu artigo 244, possibilita a integração do sistema estadual de ensino com os municipais por meio de acordos de cooperação técnica e gestão compartilhada (Mato Grosso, 1989).

Essas iniciativas começaram a ser efetivadas durante o governo de Dante Martins de Oliveira (1995-2002) e foram mantidas na gestão de Blairo Maggi (2003-2010), com a criação e institucionalização do Sistema Estadual de Ensino. A adesão dos municípios a essa estrutura ocorreu através de convênios de Gestão Única, que incluíram não apenas a gestão administrativa, mas também a transferência de patrimônio público, como imóveis, móveis e equipamentos, além de acordos de cessão de servidores efetivos (Mato Grosso, 2001, p. 39).

A Lei Complementar nº 49 de 1998, baseada na orientação constitucional estadual, definiu no Capítulo II o conceito de Gestão Única de Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Ensino Público de Mato Grosso. Esta lei estabelecia que os municípios que não instituíssem sistemas de ensino próprios seriam integrados ao Sistema Estadual de Ensino.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), em seu artigo 11, permite que os municípios optem por integrar o sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica (Brasil, 1996; Mato Grosso, 2015).

Nesse contexto legal, destaca-se que a adoção da gestão única por pelo menos 15% dos municípios implicaria na instituição do Sistema Único de Educação Básica, conforme estipulado em lei específica. Em 1996, Mato Grosso implementou um projeto piloto chamado Gestão Única, envolvendo 12 municípios, com o objetivo de subsidiar a construção do Sistema Único de Educação no Estado. Essa experiência buscou antecipar desafios e possíveis soluções para o futuro Sistema Único de Ensino, promovendo a integração política, normativa e executiva dos serviços públicos de Educação Básica (Mato Grosso, 1998; Souza; Souza, 2003).

Contudo, a implantação do Sistema Único de Ensino não ocorreu sem controvérsias. Leclerc (2002) destaca que, apesar de estar embasada na Constituição Estadual e nas reformas neoliberais iniciadas durante o governo de Dante de Oliveira a partir de 1996 em Mato Grosso, a implantação do Sistema Único de Ensino foi intensamente debatida entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP) de Mato Grosso e a sociedade educacional. Abicalil e Cardoso Neto (2010) afirmam que a SEDUC defendia a política de Sistema Único Descentralizado (SUDEB), como um processo de integração dos poderes constituídos e fusão de recursos para a universalização da Educação Básica de qualidade em todo o Estado.

No entanto, Seba (2020) aponta que esse processo enfrentou desafios e resistências significativas, não alcançando consenso pleno entre as partes interessadas, o que impediu a concretização do ideal de um Sistema Único de Ensino como política de Estado.

A constituição desse Sistema Único Descentralizado, consistia segundo a SEDUC em,

> [...] um processo de integração dos poderes constituídos, a interação política, normativa e executiva dos serviços públicos de Educação Básica, a fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos, a unificação das redes escolares sem distinção de unidades federais, estaduais ou municipais localizadas no território do estado, de modo a evitar os paralelismos, as discriminações no atendimento aos alunos e no trato dos profissionais da educação, a duplicidade de meios para fins idênticos e atividades concorrenciais, buscando a universalização da Educação Básica de qualidade para todos os habitantes do Estado (Mato Grosso, 1996, p. 66).

O referido documento delineia uma visão abrangente de integração e unificação das redes escolares no estado de Mato Grosso, enfatizando a necessidade de uma colaboração

estreita entre diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal), na gestão da Educação Básica. A proposta incluía, à época, a interação política, normativa e executiva, essencial para garantir uma implementação uniforme e eficaz das políticas educacionais. Além disso, a fusão de recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos visava otimizar o uso dos recursos disponíveis, evitando desperdícios e garantindo equidade no atendimento aos alunos (Mato Grosso, 1996).

Desta forma, acreditava-se que unificação das redes escolares eliminaria redundâncias e discriminações, promovendo um sistema educacional homogêneo que prevenisse duplicidades e concorrências desnecessárias. Esse esforço seria fundamental para assegurar a universalização da Educação Básica de qualidade para todos os habitantes do estado, refletindo um compromisso com a inclusão e a excelência educacional. No entanto, a concretização dessa visão exige um planejamento detalhado, colaboração intensa entre as partes envolvidas e uma abordagem centrada na equidade e na inclusão, enfrentando resistências políticas e administrativas e garantindo uma transição suave para todos os envolvidos (Mato Grosso, 1996).

Com os desdobramentos dessas políticas, percebe-se que a descentralização e a integração das redes de ensino tiveram como objetivo principal melhorar a eficiência e a qualidade da Educação Básica. No entanto, o processo de descentralização também expôs fragilidades estruturais e administrativas, além de intensificar as desigualdades regionais. A transferência de responsabilidade para os municípios sem a devida capacitação e apoio financeiro adequado, muitas vezes resultou em uma sobrecarga administrativa para as pequenas cidades, que não possuíam infraestrutura ou recursos humanos suficientes para gerir as escolas diligentemente (Domiciano; Adrião, 2020).

Além disso, a adoção de parcerias público-privadas e a utilização de plataformas digitais na gestão da educação refletem uma tendência global de privatização dos serviços públicos. Enquanto essas medidas são frequentemente justificadas pela promessa de maior eficiência e inovação, elas também levantam preocupações sobre a equidade e a acessibilidade. As parcerias público-privadas podem levar a uma fragmentação do sistema educacional, onde escolas em regiões mais ricas se beneficiam de melhores recursos e tecnologias, enquanto aquelas em áreas mais pobres continuam a enfrentar desafios significativos.

A influência crescente de grandes corporações e fundações privadas na formulação de políticas educacionais, como exemplificado pela Fundação Lemann, também levanta questões

sobre a democratização da educação. Se a tomada de decisões políticas é influenciada por interesses privados, existe o risco de que as políticas públicas passem a refletir mais as prioridades do mercado do que as necessidades da população. Esse movimento pode resultar em uma educação mais voltada para as demandas do setor privado, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Os debates e resistências em torno dessas políticas refletem a complexidade de se promover reformas educacionais que sejam ao mesmo tempo decididas, equitativas e democráticas. A experiência de Mato Grosso, com a implementação do Sistema Único de Educação, ofereceu lições importantes sobre os desafios e as oportunidades da descentralização e da integração das redes de ensino. Ela demonstrou a necessidade de um planejamento cuidadoso, de uma implementação gradual e de um diálogo contínuo com todas as partes interessadas, incluindo gestores, professores, alunos e a comunidade em geral.

Diante deste contexto, Seba (2020, p. 71) destaca que:

> [...] não houve consenso entre as partes interessadas nesse processo, e o Sistema Único não se materializou como política de Estado. No entanto, a realização da conferência estadual mobilizou professores, pais, alunos e sindicato em torno do compromisso com a educação do estado. Foi um marco para a educação de MT no tocante à participação, pois nesses espaços a sociedade tem assegurado o direito de fazer proposições acerca da construção de políticas públicas para a educação. Destaca-se que o "Sistema Único" é a primeira meta do PEE 2014-2024.

A pesquisadora destaca que a falta de consenso entre as partes envolvidas impediu que o Sistema Único de Educação, fosse implementado como política de Estado em Mato Grosso. Apesar desse obstáculo, a conferência estadual desempenhou um papel fundamental ao mobilizar professores, pais, alunos e sindicatos em prol da educação, demonstrando um forte compromisso coletivo. Esse evento foi significativo para a educação no estado, especialmente no que diz respeito à participação social, pois garantiu à sociedade a oportunidade de influenciar a construção de políticas públicas educacionais. Além disso, a importância do Sistema Único é evidenciada pelo fato de ser a primeira meta do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024, sublinhando o compromisso contínuo com a melhoria e integração do sistema educacional em Mato Grosso. O contexto retratado aponta a tensão entre a falta de consenso e a mobilização participativa, evidenciando tanto os desafios. quanto os avanços na busca por uma educação de qualidade no estado (Seba, 2020).

Entre o final do governo de Blairo Maggi e o início da gestão de Mauro Mendes, a política de reordenamento da rede estadual de educação em Mato Grosso sofreu um período

de estagnação. Durante esse intervalo, não foram registrados avanços significativos ou medidas concretas para dar continuidade ao processo iniciado anteriormente. A ausência de progresso nesse sentido, contribuiu para a manutenção de um cenário de incerteza e instabilidade em relação à organização e estruturação da rede de ensino do estado.

No entanto, uma mudança significativa ocorreu em 24 de novembro de 2020, com a publicação do Decreto nº 723, que trata do processo de matrículas e formação de turmas na Educação Básica das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Este decreto, em seu artigo 3º, estabelece um redimensionamento da rede estadual, prevendo a não oferta de turmas dos 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental até o ano de 2027 na rede pública estadual.

Com a reconfiguração da educação pública estadual em Mato Grosso, os professores pedagogos efetivos, encontraram-se inseridos em um contexto de mudança abrupta, sendo cedidos por meio de termos de cooperação técnica para atender às demandas das turmas municipalizadas nas redes municipais. Essa medida foi adotada para garantir a conformidade com os termos estabelecidos e viabilizar a transição do redimensionamento da rede estadual. No entanto, tal processo não implicou apenas em ajustes logísticos e organizacionais, mas também levantou questões mais profundas, como as relacionadas à identidade profissional dos docentes envolvidos.

A municipalização forçada dos professores de pedagogia efetivos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, especificamente em Cáceres/MT, no ano de 2023, em virtude do redimensionamento da rede, levanta questões sobre a integridade ética e os impactos psicossociais desses profissionais. A transição repentina e a necessidade de adaptação a novas realidades educacionais deixaram esses educadores em uma posição vulnerável, exigindo resiliência e flexibilidade para enfrentar os desafios decorrentes dessa reestruturação.

Esse contexto revela a complexidade da implementação de políticas educacionais no âmbito neoliberal, onde as mudanças estruturais são frequentemente conduzidas sem o devido planejamento ou consideração das implicações humanas e sociais. A trajetória da implementação de políticas públicas no Brasil, e em Mato Grosso, especialmente sob a influência crescente do neoliberalismo, destaca a necessidade de um equilíbrio entre eficiência administrativa e o respeito aos direitos e à dignidade dos profissionais da educação. A análise das políticas educacionais no contexto neoliberal brasileiro e matogrossense, portanto, não pode se restringir apenas aos aspectos técnicos e operacionais, mas deve

considerar também os impactos sociais e humanos dessas transformações, buscando garantir uma educação de qualidade que seja acessível e equitativa para todos.

Neste contexto, passaremos a discutir as implicações da adoção de medidas neoliberais nas redes públicas municipais de educação a partir do redimensionamento da rede estadual de educação de Mato Grosso, conforme apontamos a seguir.

2.2 O reordenamento da rede estadual de educação de Mato Grosso sob a ótica do Decreto nº 723/2020

Nesta subseção, analisamos os marcos legais fundamentais que orientam e regulam o financiamento da Educação Básica no Brasil, começando pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O artigo 212 da Constituição estabelece a obrigação de destinar percentuais mínimos dos impostos arrecadados para a educação. Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009 introduz uma meta de investimento de recursos públicos em educação proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB), que representa a soma de todos os bens e serviços finais produzidos no país, refletindo a riqueza nacional.

De acordo com Costa e Domiciano (2020, p. 04), desde 2016, o Brasil tem experimentado uma rápida ascensão de reformas neoliberais e neoconservadoras. Essas reformas têm se manifestado através da intensificação de várias formas de privatização dos serviços públicos, resultando em um retrocesso nos direitos sociais brasileiros. Em particular, a apropriação dos recursos energéticos pelo capital nacional e estrangeiro tem se intensificado, com um destaque especial para o capital financeiro, que busca maximizar seus lucros.

A tendência neoliberal e neoconservadora, conforme destacada por Costa e Domiciano (2020), tem tido um forte impacto nos direitos sociais da população, incluindo a educação. Esse impacto é evidente no reordenamento e redimensionamento da rede estadual de educação. Portanto, nossa abordagem teórica visa proporcionar uma compreensão dos processos de reconfiguração das redes estaduais e municipais de educação no estado de Mato Grosso. Nesse contexto, damos destaque especial às políticas governamentais implementadas durante a pandemia de Covid-19, frequentemente justificadas pela necessidade de promover a inclusão social.

Além desses marcos, é relevante mencionar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), que também desempenha um importante papel no financiamento da educação básica. O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e, mais recentemente, sua continuidade e aprimoramento foram assegurados pela Emenda Constitucional nº 108/2020. O fundo, definido como permanente, redistribui recursos para garantir que todos os municípios e estados possam oferecer uma educação de qualidade, independentemente de suas arrecadações locais.

Durante a pandemia de Covid-19, diversas políticas governamentais foram adotadas sob a justificativa de inclusão social, mas também trouxeram desafios significativos. A migração para o ensino remoto, por exemplo, evidenciou as desigualdades de acesso à tecnologia e à internet, exacerbando as disparidades educacionais existentes (França; Furlin, 2023; Oliveira Júnior; Ribeiro; Pereira; Andrade, 2023).

Neste sentido, França e Furlin (2023, p. 303-304) contribuem destacando que:

> Em um contexto de capitalismo neoliberal, as considerações de Tilly e Castells, permitem compreender que essas desigualdades já eram uma realidade e que a pandemia da Covi-19, apenas as descortinou. Nesse sentido, para Macedo (2021), no Brasil, embora diferentes políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024, previam a ampliação da conectividade e do uso de tecnologias digitais no processo educacional, as pesquisas indicam grandes desigualdades. A autora se baseia nos dados da pesquisa TIC Domicílio 2019, que apontou que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% do total). Além disso, os dados da pesquisa TIC Educação 2019 demonstra que 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares e isso aponta para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. Outro dado relevante é que 58% dos estudantes declararam utilizar o celular para atividades escolares, destes, 18% só possuíam acesso à internet pelo telefone. Em relação aos professores, apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares (Macedo, 2021). Se tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, mas com deslocamento do ensino presencial para o remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou os índices de desigualdades.

Neste caminho, compreendemos que a política de redimensionamento da rede de ensino, muitas vezes justificada pela necessidade de adaptação a novas realidades econômicas e sociais, refletem a influência das reformas neoliberais e a tendência de privatização. Compreendemos que nesse período, as redes municipais de ensino também enfrentaram a pressão adicional de redimensionar e reconfigurar suas estruturas, muitas vezes sem os recursos necessários para lidar com o aumento da demanda. A pandemia expôs não apenas as lacunas tecnológicas, mas também as fragilidades na infraestrutura educacional, forçando uma adaptação rápida que nem sempre foi acompanhada de suporte adequado. As decisões de municipalização, embora fundamentadas em diretrizes legais e administrativas, muitas vezes

não consideraram plenamente as capacidades locais e as realidades específicas de cada município. Essa situação gerou uma série de desafios operacionais e logísticos, que variaram desde a necessidade de formação continuada para os professores, até a adequação dos espaços escolares para atender um número maior de estudantes, exacerbando as já existentes desigualdades regionais e setoriais (França; Furlin, 2023; Oliveira Júnior; Ribeiro; Pereira; Andrade, 2023).

O estudo do processo de municipalização da educação em Cáceres/MT, focado na transferência do Ensino Fundamental I em 2023, destaca a complexidade envolvida na transferência de responsabilidades educacionais do estado para o município. Essa mudança, implementada pela SEDUC/MT, não foi uma mera transição administrativa; ela envolveu profundas implicações para professores, pais e alunos. Isso porque, uma reconfiguração educacional dessa dimensão, exige não apenas a reorganização dos recursos financeiros, mas também adequações significativas nos espaços físicos e nos recursos didáticos-pedagógicos para assegurar uma educação de qualidade.

No contexto do estado de Mato Grosso, a sanção do Decreto 723/2020 marcou um ponto de inflexão ao obrigar as redes municipais a assumirem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental I, um movimento também conhecido como redimensionamento. Este decreto, em vigor até 2027, afetou numerosos municípios, incluindo Cáceres, onde a política foi implementada. Analisar os impactos dessa mudança a partir das perspectivas dos professores envolvidos foi de fundamental importância, uma vez que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) já estabelecia que a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ser uma responsabilidade municipal. Contudo, é importante reconhecer que os municípios, em geral, enfrentam dificuldades financeiras significativas, possuindo menor arrecadação e, consequentemente, menos recursos para investir em educação. A transferência de responsabilidades aumentou a pressão sobre os municípios, complicando ainda mais a situação, especialmente em relação ao redimensionamento dos alunos das escolas estaduais para as municipais.

Entretanto, as preocupações vão além dos processos burocráticos e administrativos. Em Cáceres, a condução do processo de municipalização levantou sérias questões sobre a forma como foi implementado. No início do ano de 2023, os professores efetivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede estadual, foram obrigados a migrar para a rede municipal de ensino, sem a possibilidade de escolha, e os alunos foram realocados independentemente de sua localização ou condições de acesso às novas escolas municipais.

Essa realidade suscitou preocupações sobre a integridade ética do processo e os impactos psicossociais nos profissionais e estudantes envolvidos. A imposição dessa migração, sem considerar as necessidades e circunstâncias individuais dos afetados, exige uma análise crítica sobre a efetividade e os dilemas da política pública educacional, implementada.

A municipalização forçada dos professores e a realocação dos alunos podem afetar a qualidade da educação oferecida, ao interferir na motivação dos docentes e, consequentemente, no desempenho dos estudantes. Os desafios logísticos e organizacionais associados à adaptação a novos ambientes escolares, a integração em novas comunidades e a conformidade com diferentes padrões educacionais podem gerar tensões e insatisfação. Além disso, a falta de participação e de voz dos professores e da comunidade escolar nesse processo, reflete uma abordagem *top-down* que contraria os princípios democráticos de gestão educacional, potencialmente minando a confiança e o engajamento das partes interessadas na melhoria contínua do sistema educacional.

Neste caminho, é possível observarmos que no contexto da reestruturação educacional no Brasil, o redimensionamento das unidades escolares tornou-se uma proposta e é claramente delineado pelo artigo 10 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2013, para vigência entre 2014-2024, e outras legislações federais aplicáveis à educação pública. Este redimensionamento é um reflexo direto das disposições do artigo 211 da Constituição Federal, que atribui ao Estado e aos municípios a responsabilidade de organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 2015.

Ao trazermos essa reflexão para o estado de Mato Grosso, verificamos que a transferência das responsabilidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estaduais para as municipais, tema em discussão desde 2012 na Rede Estadual de Ensino, foi formalizada através de um Decreto em 2020, estipulando um novo perfil de oferta para o 1º ano do 1º Ciclo da Educação Fundamental a partir do ano letivo de 2021. Este processo, iniciado em 2021, tem sido implementado forçadamente de forma gradual, com a rede estadual transferindo a oferta das turmas de 1º aos 3º anos para os municípios até 2023, e a totalidade dos anos iniciais prevista para até o ano de 2027 (Mato Grosso, 2020).

> Art. 3 - O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma:

> I - em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais;
> II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais;
> III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais;
> IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais.
> § 1º Com a finalidade de implementar o reordenamento do atendimento mencionado no caput deste artigo, em parceria com os Municípios, a Rede Estadual de Ensino deverá aumentar a oferta de vagas para os anos finais do Ensino Fundamental.
> § 2º Excepcionalmente, o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Rede Pública Estadual de Ensino poderá permanecer:
> I - Até 2023, nas escolas estaduais localizadas em Municípios que comprovarem impossibilidade de atendimento em 2021 e 2022.
> II - Até 2027, nas escolas que atendam às Modalidades Educacionais e Especificidades (Mato Grosso, 2020).

A implementação deste redimensionamento, no entanto, é complexa e envolve diversas etapas de adaptação, tanto por parte das redes estaduais, quanto municipais. O Decreto, buscando reduzir uma pequena fração das suas consequências traz em seu texto a permissão, em caráter excepcional, para que escolas estaduais continuem atendendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental até 2023, em municípios que comprovem a impossibilidade de dar conta desta demanda em 2021 e 2022, e até 2027 para aquelas que atendam a modalidades educacionais e especificidades particulares (Mato Grosso, 2020).

A transferência das turmas de Ensino Fundamental para a gestão municipal é formalizada por meio de convênios de ação e parceria, baseados em estudos de reordenamento que garantem vagas para estudantes dos 1º aos 9º anos e do Ensino Médio. Estes convênios também envolvem a adequação da proposta pedagógica das escolas redimensionadas para que se alinhem às rotinas da Rede de Ensino Municipal (Mato Grosso, 2020).

No entanto, a municipalização da educação, especialmente em contextos de redimensionamento, levanta várias críticas e preocupações. Primeiramente, há a questão da capacidade financeira e estrutural dos municípios. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) atribui aos municípios a responsabilidade primária pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas estes são, muitas vezes, os entes federados com menor capacidade de arrecadação e, consequentemente, com recursos insuficientes para investimentos necessários. A transferência das turmas sem a devida contrapartida financeira pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais já existentes.

Em complemento, destacamos que o processo de redimensionamento pode impactar significativamente a vida dos professores, alunos e pais envolvidos. A transição não é apenas administrativa, mas envolve profundas implicações pedagógicas e logísticas. Os professores,

muitas vezes sem escolha, são obrigados a migrar para a rede municipal, o que pode afetar sua identidade profissional e condições de trabalho. Alunos e suas famílias enfrentam desafios relacionados ao acesso a novas escolas, adaptação a novas rotinas e possíveis impactos na qualidade do ensino.

O processo de redimensionamento das unidades escolares, conforme descrito por Delgado (2011), provoca profundas alterações internas nas escolas, afetando seus princípios organizacionais e, consequentemente, o desenvolvimento do trabalho escolar. Essas mudanças interferem diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura profissional. Delgado destaca que a construção de uma nova cultura escolar, com práticas, normas e concepções renovadas, não pode ser alcançada apenas por meio de alterações legais. É fundamental criar condições efetivas para que essas mudanças sejam implementadas com sucesso. Isso inclui melhorias nas condições de trabalho dos professores, na estrutura escolar e na preparação técnica e pedagógica dos docentes.

A experiência da municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT, ocorrida no final do ano de 2022 e implementada no início do ano de 2023, exemplifica os desafios desse redimensionamento. A transferência das responsabilidades educacionais do estado para o município não é apenas uma mudança administrativa, mas envolve uma reconfiguração completa das práticas educacionais e das condições de trabalho dos professores. Como Delgado (2011) aponta, essas mudanças podem afetar profundamente a identidade profissional dos docentes que eram efetivos na rede estadual e que agora se veem obrigados a se adaptar as novas realidades nas redes municipais.

Para evitar que os efeitos perversos do redimensionamento prejudiquem professores e alunos, é essencial garantir que as novas condições de trabalho e estudo sejam adequadas e suficientes para permitir uma transição pouco mais tranquila. A falta de preparação e suporte pode resultar em prejuízos significativos, tanto no desempenho educacional, quanto na satisfação e bem-estar dos envolvidos.

Portanto, consideramos importante ressaltar que essas transformações não se limitam a aspectos administrativos, mas têm implicações profundas para professores, alunos e comunidades escolares. A transferência das responsabilidades do Ensino Fundamental I para os municípios, conforme descrito pelo Decreto nº 723/2020, ilustra os desafios enfrentados em termos de capacidade financeira, estrutural e pedagógica.

Como discutido no decorrer deste texto, as próximas seções explorarão mais detalhadamente esses temas, incluindo análises de dados específicos sobre os desdobramentos

dessa política na rede pública de ensino estadual e municipal de Cáceres/MT, na identidade docente, com implicações na adaptação dos alunos e, consequentemente, na qualidade do ensino ofertado.

3 IDENTIDADE DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO CONTINUADA NA VIDA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Nesta seção, intitulada "Identidade Docente: Uma Construção Continuada na Vida dos Profissionais do Magistério", abordamos a formação e os desafios da constituição da identidade profissional dos docentes, especialmente no contexto da municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres-MT. A seção foi estruturada em três subseções que exploram diferentes aspectos da identidade docente e suas implicações.

A subseção "A Constituição da Identidade Docente" discute como a identidade dos professores é formada ao longo de suas trajetórias profissionais. Nela foram abordadas experiências pessoais e profissionais, destacando a influência das reformas educacionais e das políticas públicas sobre a identidade dos docentes. A transferência de responsabilidades do Ensino Fundamental I do estado para o município de Cáceres em 2023 foi observada, considerando as implicações dessa mudança sobre os professores, pais e alunos envolvidos.

A subseção **“**Os desafios de ser professor e o processo da construção da identidade docente: um diálogo entre os autores Stuart Hall e Antônio Nóvoa”, destacou, segundo os referidos autores, como a constituição e reconstituição da identidade docente é afetada quando se implementa políticas públicas educacionais de forma verticalizada e antidemocrática. Isso porque, a identidade docente é constituída e reconstituída na dinâmica educacional política e social, na qual, o docente democraticamente, precisa ser incluído nas discussões que antecedem a sua implementação, para assim se afirmar na profissão (Mello, 2022).

Na subseção "Encadeamentos da Formação Inicial e Continuada na Constituição da Identidade Docente", foi abordado como a formação acadêmica e a capacitação continuada influenciam a identidade dos professores. Este segmento destaca a importância de um desenvolvimento profissional contínuo para enfrentar os desafios impostos pelas reformas educacionais e pelas mudanças nas políticas públicas.

A subseção "Subentendimento da Implementação de Políticas Públicas Educacionais na Constituição e Reconstituição da Identidade Docente", debateu os efeitos das políticas educacionais sobre a identidade docente. Foram discutidas as implicações das políticas de municipalização e redimensionamento do Ensino Fundamental I em Cáceres, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores pedagogos efetivos da rede pública estadual, transferidos para a rede pública municipal e a necessidade de adaptação a novos contextos educacionais.

Desta forma, esta seção discute a identidade profissional como um processo dinâmico e continuado, influenciado por diversos fatores contextuais e sociais que podem interferir de forma promissora ou desoladora na identidade dos profissionais da educação. Assim, sustentaram este constructo teórico as contribuições de autores como Nóvoa (1995, 2009 e 2017), Delgado (2011), Laurenti e Barros (2000), Ciampa (1985), Tardif (2001), Tardif e Lessard (2009), e Pimenta (2009), dentre outros pesquisadores que investigam como a identidade docente é constituída pelas interações sociais, pelas condições de trabalho e pelas experiências profissionais.

3.1 A constituição da identidade docente

Minha jornada profissional na carreira docente iniciou-se em 2008, quando concluí minha primeira graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Desde então, ingressei na docência como professora substituta, lecionando disciplinas como português, artes e inglês. Ao longo desses anos, desenvolvi uma profunda paixão e dedicação pela educação. Em 2015, recebi a notícia sobre o concurso para professor no município de Cáceres, porém, a vaga disponível era destinada exclusivamente para professores pedagogos. Diante desse cenário, optei por realizar a complementação em Pedagogia, aproveitando a possibilidade de eliminação de algumas matérias devido à minha graduação anterior. Em 2017, ao concluir o curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de participar do concurso municipal. Foi um momento de grande realização, tanto para mim, quanto para minha família, ao ser aprovada. Esse marco representou a concretização de um sonho e o início de uma estabilidade financeira e profissional tão almejada.

Essa trajetória profissional, permeada pela experiência na educação e pelas transformações vivenciadas no contexto educacional, inspirou-me a compreender mais profundamente como as reformas educacionais e suas políticas públicas têm afetado a identidade dos docentes, especialmente no âmbito da municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT, sendo esse o foco central da pesquisa.

O processo de municipalização, objeto de estudo desta pesquisa, pode ser caracterizado pela transferência da responsabilidade de oferta de determinada etapa escolar de uma esfera política para a outra, neste caso o Ensino Fundamental I, em Cáceres/MT, que aconteceu no ano de 2023, quando o Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC/MT, transferiu para o município a responsabilidade do Ensino Fundamental I. Como já afirmado, o

processo de municipalização não é simples e mexe com a vida dos professores, dos pais e dos alunos envolvidos. Implica em recursos financeiros, adequações de espaços físicos e de recursos didáticos-pedagógicos adequados e suficientes.

No estado de Mato Grosso vimos, a partir do Decreto 723/2020 pelo governo do Estado, as redes municipais de educação serem obrigadas a assumirem a demanda do Ensino Fundamental I, de escolas estaduais. Esta municipalização, também denominada de redimensionamento do Ensino Fundamental I, aconteceu em muitos municípios de Mato Grosso. Nesse processo investigativo, analisaremos os desdobramentos desta política no município de Cáceres/MT a partir das considerações dos professores implicados neste processo. Embora a obrigatoriedade da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja dos municípios, conforme preconiza a CF/88 (Brasil, 1988), precisamos considerar que os municípios são os entes federados que possuem menor arrecadação e, por consequência, possuem a menor quantidade de recursos para investimentos na educação, ou seja, a partir da transferência de responsabilidade dessas turmas, os municípios ficaram em uma situação ainda mais complicada, com o redimensionamento dos alunos matriculados no Ensino Fundamental I, nas escolas da rede estadual para as escolas da rede municipal de Cáceres/MT, no ano de 2023.

Neste caminho, buscamos em Delgado (2011, p. 3) compreender que as alterações trazidas pelas normas legais do redimensionamento, provocaram grandes alterações "[...] no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura". Ainda de acordo com a autora um processo de redimensionamento escolar demanda:

> [...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes. (Delgado, 2011, p. 3).

Desta feita, os desdobramentos experienciados pela municipalização dos alunos do Ensino Fundamental I, que aconteceu em Cáceres/MT no ano de 2023, afetou diretamente a identidade profissional dos docentes efetivos na rede estadual, que atuavam nas turmas atingidas por essa política. Como afirma Delgado (2011), para que os efeitos dos redimensionamentos não prejudiquem professores e estudantes é necessário a criação de

condições de trabalho e de estudo, para que professores e estudantes consigam se adequar sem maiores prejuízos e sofrimentos ao novo espaço de atuação.

Ao propormos esta pesquisa, não nos preocupamos com a mudança de identidade docente propriamente dita, uma vez que estamos tratando de docentes e que por diversos motivos podem, ao longo de suas carreiras adotarem novas formas de atuação docente pautada em concepções educacionais diferentes. O que buscamos investigar é como a identidade docente, o reconhecimento profissional, a afirmação e a reafirmação docente (Nóvoa, 1995) foi afetada pela arbitrariedade com que a política de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aconteceu em Cáceres/MT, no início do ano de 2023.

Isso porque, enquanto professora da rede, pude testemunhar em primeira mão o conflito significativo que o processo de municipalização das turmas do Ensino Fundamental I teve sobre meus colegas de profissão no município de Cáceres-MT. Como funcionária efetiva no município há seis anos, tive a oportunidade de vivenciar de perto esse reordenamento educacional. Escolhi este tema para aprofundar meu conhecimento sobre as políticas educacionais, justamente porque o processo de municipalização ocorreu dentro do meu ambiente profissional. Foi doloroso ver minhas colegas pedagogas da rede estadual serem obrigadas a deixar suas escolas, muitas delas com mais de dez (10) anos de lotação em seus respectivos locais de trabalho. Testemunhamos a rede Municipal de Educação de Cáceres/MT sendo inundada por alunos oriundos das escolas estaduais e observamos professores com suas identidades profissionais abaladas, tendo que se reinventar em um novo ambiente de trabalho. Portanto, minha participação nesta pesquisa não é apenas acadêmica, mas também pessoal e profissional, pois vivenciei de perto as consequências desse processo de redimensionamento do Ensino Fundamental I, que abalou a estrutura educacional das duas redes públicas de ensino, no decorrer do ano de 2023.

Em relação a construção do conceito de identidade, Laurenti e Barros (2000, 16-17) afirmam que:

> A identidade é construída por elementos opostos, ela é diferença e igualdade; objetividade e subjetividade, ocultação e revelação, humanização e desumanização, mesmice e mesmidade, ao mesmo tempo, para compreendê-la, é necessário articular essas dimensões aparentemente contraditórias a fim de superar a dicotomia individual/social que constitui a problemática da identidade desde a origem do termo.

Consideramos, portanto, que a identidade profissional do docente é resultado das diferentes relações estabelecidas pelo professor, nos diferentes contextos sociais aos quais está ou foi inserido, pelas experiências que teve e que não teve a oportunidade de vivenciar nestes diferentes contextos. Ou seja, a constituição da identidade docente é uma produção sócio-histórica. Neste caminho, Ciampa (1985, p. 64) contribui destacando que:

> Para compreendermos melhor a ideia de ser a identidade constituída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir; num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho.

No entendimento do autor, o professor constitui sua identidade por meio da união de diversos fatores, sobretudo da contradição experienciada entre o particular e o coletivo, entre a história passada e a história presente, entre o contexto individual e o social. Para Nóvoa (1995), a identidade profissional não pode ser produzida exclusivamente no âmbito da sala de aula, mas também em relação aos fatores que cercam o docente que podem influenciar diretamente no seu processo identitário.

Nóvoa (2017, p. 1118) pondera que ao tratar da identidade docente temos que nos atentar, visto que:

> Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade.

Como podemos compreender, a identidade profissional docente constitui-se a partir de diversas influências, sendo elas referentes a antecedentes socioeconômicos, experiências com outros professores e com alunos, e aspectos específicos da profissão, como a segurança, condições de trabalho e autonomia, por exemplo. A identidade profissional docente refere-se a construir um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional, compreendendo o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (Nóvoa, 2009).

Contribuindo com os apontamentos anteriormente mencionados, Tardif e Lessard (2009) ressaltam que a construção da identidade profissional do docente não está vinculada apenas a formação inicial, e sim, a toda esfera social do qual o professor provém e está

inserido, pois o trabalho docente é um trabalho de interação de seus pares, alunos, dirigentes e sociedade em geral, o que interfere diretamente em sua satisfação e disposição para o trabalho.

Pimenta (2009, p. 18) destaca que "[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado", que é construída:

> [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2009, p. 19).

Portanto, podemos pensar a identidade profissional como processual, em constantes modificações influenciadas pelos diferentes contextos em que o docente se encontra. Como o contexto materializado nas escolas municipais de Mato Grosso, em especial do município de Cáceres-MT, por consequência do redimensionamento.

3.2 Os desafios de ser professor e o processo da construção da identidade docente: um diálogo entre os autores Stuart Hall e Antônio Nóvoa

A discussão acerca da identidade é significativa e pode enriquecer suas diversas manifestações. Além disso, a constituição da identidade manifesta-se nas atitudes de uma pessoa, na forma como ela se integra em uma comunidade ou nação. Da mesma forma, é possível que as percepções e modos de enxergar o mundo se transformem durante a formação de nossas identidades. Assim, esse processo pode ser compreendido como algo dinâmico, que se estabelece especialmente por meio das relações sociais.

Diante disso, a proposta desta subseção foi explorar a forma como os autores Stuart Hall (2007, 2009 e 2011) e António Nóvoa (1992, 1995, 2009, 2017) abordam o conceito de identidade. Com base nos conceitos definidos pelos respectivos autores, apresentamos

algumas contribuições para a formação de professores, focando especialmente na identidade, tanto pessoal, quanto profissional dos educadores.

Conforme apregoa Nóvoa (1992), a identidade profissional dos professores se constrói no entrelaçamento de percursos individuais e coletivos, de histórias pessoais e contextos sociais. Assim, o autor afirma que a formação da identidade do professor ocorre por meio das interações sociais, que utilizam diversas trajetórias para constituir e reconstitui suas identidades docentes e sociais.

Nóvoa (1995), evidência que ao longo de sua trajetória, o professor busca constantemente novos saberes, contribuindo para a construção de sua identidade. Assim, é possível observar que a identidade profissional do docente é um processo incessante, repletos de aspectos tanto, pessoais quanto sociais, culturais e políticos.

Desta feita, a noção de identidade do professor pode ser considerada um dos elementos das estruturas sociais, todas influenciadas pelas culturas que as constituem, sempre impactadas por significativas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Nóvoa (1995, p. 34), aborda essa concepção de identidade ao afirmar que esta:

> [...] não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. E vice-versa.

No mesmo contexto, Nóvoa (1995 p. 16) analisa as dinâmicas de constituição da identidade do educador, utilizando o conceito de processo identitário, que é descrito como "[...] um percurso singular e multifacetado pelo qual cada indivíduo se apropria do significado de sua trajetória pessoal e profissional". Segundo Nóvoa (1995), a identidade profissional não deve ser vista como algo garantido, uma propriedade, ou um produto.

Para o autor, "[...] a identidade é um campo de lutas e tensões, um espaço onde se constrói maneiras de ser e de se relacionar com a profissão" (Nóvoa, 1995, p. 16). Nóvoa destaca que os caminhos trilhados por cada educador na constituição de sua identidade profissional evidenciam a singularidade da função social da docência, ou seja, a forma particular de ser professor/a, "[...] a forma como cada um de nós ensina está intimamente ligada àquilo que somos como indivíduos ao exercermos a atividade de ensinar" (Nóvoa, 1995, p. 17). De acordo com suas afirmações, a constituição da identidade docente:

> [...] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade e pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (Nóvoa, 1995, p. 17).

Nóvoa (2009), aponta que ser professor é lidar com a tensão entre a individualidade e a coletividade, entre a autonomia e a conformidade às normas e contextos educacionais. Dessa forma, tendo que lidar com várias tensões e implicações ao longo da sua carreira e com uma vivência inesperada, ou seja, não planejada, o educador pode sofrer perdas de uma identidade que foi cuidadosamente edificada.

Dessa forma, a constituição da identidade do educador pode passar por um processo de desestruturação que pode ocorrer quando o docente não encontra na sua função o que almeja, devido a diversos fatores: a desvalorização da profissão, a falta de motivação, os desafios constantes e os salários baixos, ou seja, de todos elementos que contribuem para a despersonalização do seu trabalho. Assim, com a desvalorização no âmbito político, a frustração do professor pode atingir um ponto em que ele perde a crença em sua capacidade de proporcionar algo significativo na vida dos alunos, mesmo porque, ele deixa de se reconhecer neste processo, e assim, de insistir para desenvolver uma atuação docente reflexiva e autônoma.

Ao abordarmos a questão da crise de identidade, notamos que ela não possui um formato ou uma definição única. O conceito de identidade é, na verdade, bastante extenso e se manifesta em múltiplas dimensões. Os indivíduos, portanto, são influenciados por discursos e precisam, por sua vez, adotar esse discurso como parte de sua própria identidade, estabelecendo assim seu próprio posicionamento. As posturas que adotamos e com as quais nos reconhecemos formam a base de nossas identidades (Hall; Woodward, 2007, p. 55).

Hall 2006 mostra que a identidade está sempre em processo de constituição e de reconstituição. Ela nunca estará completa, sempre em construção. Nota-se que a identidade do indivíduo na era pós-moderna se mostra dinâmica, o que acarreta uma discussão sobre a crise identitária. Dentro dessa perspectiva, o indivíduo não possui uma identidade estável, mas sim uma que está em constante formação e transformação, sendo constituída pelas maneiras como sua ação ou atuação é vista ou compreendido pelos diversos sistemas culturais. Neste contexto, que é sempre social, cultural e político, a noção de sujeito ganha características históricas, ao invés de biológicas, e o indivíduo se conecta a diversas identidades que, em alguns momentos, podem ser até opostas.

Stuart Hall (2006) discute a noção de "identidades culturais", referindo-se à forma como nossas identidades se formam a partir do nosso "pertencimento" a diversas culturas, incluindo as étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. O referido autor argumenta que os contextos contemporâneos estão "[...] desintegrando as paisagens culturais relacionadas a classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora nos proporcionavam bases firmes como indivíduos sociais". Essas mudanças impactam as identidades pessoais, afetando nossa percepção de um eu coeso: "Essa sensação de perda de uma identidade estável é muitas vezes descrita como um duplo deslocamento ou uma descentração do sujeito" (Hall, 2006, p. 9).

De acordo com Hall (2006), as identidades associadas a um determinado contexto social estão fragilizadas, já que a sociedade não pode mais ser percebida como algo fixo, mas sim como um ambiente dinâmico e em constante transformação. Isso resulta no surgimento incessante de reconstituição ou de constituição de novas identidades, que pode refletir um processo de fragmentação do indivíduo contemporâneo. O autor observa, assim, que há uma alteração na compreensão de identidade e sujeito, uma vez que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, estão sendo deslocadas e fragmentadas. Como resultado, não é viável proporcionar definições definitivas sobre o que é identidade, uma vez que se trata de um conceito difícil que abrange diversos fatores. Segundo o autor:

> [...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença (Hall, 2006, p. 21).

Hall (2006) ajudou na compreensão da constituição da identidade do indivíduo, considerando os pontos de descentramento. Atualmente, reconhece-se que a identidade é algo em constante elaboração. A identidade “[...] se transforma em uma ‘celebração dinâmica’: constituída e alterada continuamente em função das maneiras como somos representados ou questionados nos sistemas culturais ao nosso redor” (Hall, 2006, p. 13).

Portanto ao lidar com esses indivíduos históricos reais que, dia após dia, constroem e reconstroem suas próprias identidades, é possível compreendê-los, aprofundar-se em suas essências e revelar suas realidades por meio de suas ações e paradoxos. Ainda que se possa acreditar que em cada ambiente existe uma maneira única de viver e perceber o mundo, também é importante lembrar que não se pode desvincular o professor de sua natureza

humana essencial. Quando ele interage com o outro, busca respostas mais relevantes para suas dúvidas pessoais, especificamente no que diz respeito à sua identidade como professor. Ele é um indivíduo em constante aprendizado, cercado por incertezas particulares e coletivas, pois essa atividade envolve uma relação em que sempre há um outro que instiga, desafia e sugere.

Nota-se que a coletividade deve ser fortalecida e é através das interações e debates realizados em grupos, com a inclusão de todos os integrantes da comunidade escolar, que se tornam visíveis as necessidades da escola, das famílias e dos alunos. Nesse sentido, Nóvoa (2017) sustenta que:

> Nas línguas românicas a expressão comunidade traduz, essencialmente, uma ideia de grupo com uma identidade própria. Basta ver os sinónimos consagrados pelo dicionário: povo, município, população, coletividade, agrupamento, grupo, conjunto, agremiação, congregação, confraria, irmandade, etc. Em língua inglesa, para além deste sentido, há um outro mais importante: aquilo que fazemos em comum, independentemente das nossas identidades ou pertenças (Nóvoa, 2017, p. 24-25).

De acordo com Nóvoa (2017, p. 25), "[...] a atuação do professor ultrapassa os limites do ambiente escolar, estendendo-se ao espaço público, à vida social e à construção do coletivo". Isso significa que ser um educador é se afirmar na sociedade, engajando-se nas políticas educacionais e nas interações com a comunidade. Uma vez que envolve relações e interesses compartilhados, o ato de educar é inerentemente político. Entretanto, afirmar que a educação é um ato político não é suficiente, assim como não é suficiente reconhecer que o ato político também possui uma dimensão educativa.

3.3 Encadeamento da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente

A constituição da identidade docente está intrinsecamente ligada ao percurso formativo de cada professor, que inclui tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A formação inicial, oferecida nas universidades e cursos de pedagogia, é o primeiro contato formal do futuro professor com os saberes pedagógicos e didáticos, sendo o momento em que ele começa a construir as bases de sua identidade profissional. Este processo inicial, contudo, não é suficiente para abranger todas as demandas da profissão, por isso a identidade docente é dinâmica e está em constante transformação ao longo da carreira (Nóvoa, 1995).

O desenvolvimento da identidade docente, portanto, não pode ser dissociado da formação continuada, a qual permite que o professor atualize seus conhecimentos e reflita sobre sua prática. A formação continuada desempenha um papel fundamental ao propiciar momentos de interação entre teoria e prática, possibilitando que os docentes revisem e ressignifiquem suas experiências anteriores, adaptando-se às novas exigências sociais e educacionais (Imbernón, 2011). Em muitos casos, como apontado por Santos, Martins e Gimenez (2021), as crises vivenciadas pelos professores no exercício da profissão são catalisadoras para a busca por novos processos formativos que, além de atualizarem o docente, favorecem a reconfiguração de sua identidade profissional.

Coadunamos com Araújo (2020, p. 116) ao investigar condições para superar crises presentes no âmbito educacional, bem como o professor lida com estas, segundo ele:

> A concepção de uma formação continuada que possa vislumbrar a ampliação dos processos reflexivos e, por conseguinte, romper com ciclos de dificuldades oriundos da prática docente, remete à possibilidade de abarcar a compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, assim como viabilizar processos de análise crítica que favoreçam a leitura do contexto de trabalho, bem como a autopercepção.

Neste sentido, Imbernón (2011, p. 55), contribui ao destacar que:

> O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Observa-se que Araújo (2020) e Imbernón (2011), reforçam a importância de uma formação continuada que vá além da atualização técnica, proporcionando ao docente, ferramentas que favoreçam uma reflexão crítica sobre sua prática e o contexto em que atua um processo formativo que possibilite romper com padrões tradicionais de ensino.

Nesse sentido, a proposta de Imbernón (2011), ao destacar o desenvolvimento de capacidades reflexivas como eixo central da formação continuada do docente, aponta para a necessidade de que o professor se aproprie de instrumentos que lhe permitam não apenas interpretar e compreender a realidade escolar, mas também atuar de forma colaborativa e integrada ao seu contexto social. Essa perspectiva de formação, ao favorecer a autopercepção e a análise crítica do docente sobre sua própria prática, contribui para a superação de desafios cotidianos, promovendo, assim, uma reconfiguração continuada da identidade profissional.

A formação inicial, por sua vez, apresenta desafios que são comuns a muitos profissionais. Como destaca Tardif (2001), o distanciamento entre a teoria ensinada na universidade e a prática cotidiana da docência pode causar uma desconexão que dificulta o enfrentamento das demandas reais da sala de aula. Muitos docentes relatam que, ao adentrarem o exercício profissional, sentem-se despreparados para lidar com a complexidade das situações escolares, o que reforça a necessidade de um processo formativo que se estenda ao longo de toda a carreira. O despreparo inicial, interfere diretamente na constituição ou não de uma identidade docente, mesmo que provisória, pois implica diretamente no não reconhecimento docente, e, consequentemente, na não afirmação na docência.

Além disso, a formação inicial é frequentemente criticada por não conseguir articular adequadamente os saberes teóricos com a realidade prática dos professores em formação. Este é um dos fatores que contribui para que os docentes, ao entrarem na profissão, enfrentem dificuldades em reconhecer sua própria identidade profissional. De acordo com Furlanetto (2018), a construção da identidade docente não pode ser separada das vivências que o professor tem ao longo de sua vida acadêmica e profissional, o que ressalta a importância de uma formação que contemple tanto os aspectos teóricos, quanto as experiências práticas.

Santos, Martins e Gimenez (2021, p. 20) argumentam que:

> [...] os alunos universitários dos cursos de licenciatura narram suas trajetórias e experiências de vida para justificar suas escolhas para, assim, aproximarem-se dos contextos e da compreensão de sua própria prática, o que permite que abandonem, gradativamente, os discursos que não fazem parte ou não fazem sentido em relação aos saberes de que vão se apropriando; assim, apoiando-se naquilo que foi vivenciado, eles passam a ter um discurso próprio. A profissão docente vem se universalizando ao longo dos anos e ganhando espaço nas discussões, todavia, como argumenta Sarti (2019), ela é incompleta e indireta, devendo-se ao fato de as práticas estarem associadas a uma típica educação secundária que contempla uma hierarquia social de baixo custo. Apesar dos arranjos e alcances que a legislação conseguiu superar nesta área, ainda existem escapes que fazem com que a formação profissional não seja atingida nos graus mais elevados da docência, causando rupturas no processo de formação.

Verifica-se, a partir do apontado pelas autoras, a importância das trajetórias pessoais e experiências de vida dos alunos de licenciatura na construção de sua prática docente e de sua identidade profissional. Santos, Martins e Gimenez (2021) destacam que, ao narrar suas vivências, os futuros professores começam a abandonar discursos teóricos que não se aplicam à sua realidade e, assim, desenvolvem uma compreensão mais autêntica de seu papel como educadores. Por isso é tão importante a prática da elaboração dos memoriais nos cursos de

licenciaturas, uma vez que esta prática, coloca os licenciandos em reflexões continuadas desde a sua entrada na universidade até a conclusão do curso.

No entanto, conforme argumenta Sarti (2019), a formação docente ainda enfrenta limitações, sobretudo pelo distanciamento entre a teoria aprendida e as possibilidades de colocá-las em prática reais na educação, muitas vezes por conta das influências das estruturas hierárquicas e de baixo custo, típicas da educação secundária. Essas lacunas evidenciam que, apesar dos avanços legislativos e das reformulações curriculares, a formação docente ainda necessita de um aprimoramento contínuo para que o professor seja capaz de responder às complexidades do ambiente escolar. Esse cenário aponta para a necessidade de um diálogo mais próximo entre a formação inicial e as realidades do ensino, a fim de evitar rupturas no processo formativo e assegurar que a prática docente alcance níveis mais elevados de qualidade e eficácia.

Neste caminho, Iza *et al*. (2014, p. 275), recorrem a Moreira (2005, p. 9), para apresentarem uma importante crítica ao processo de formação inicial e continuada dos professores, ao destacarem que nestes processos, "[...] falta espaço para a reflexão […] que vise sua mudança ou sua superação". Isto devido ao fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente continuada, seguem "rotas alternativas" (Zeichner, 2013), ao proporem cursos que padronizem professores para atuarem em determinados contextos, "[...] além de oferecer cursos mais voltados para uma 'diplomação rápida', atendendo as necessidades do mercado, e não se atentando para o cuidado de preparar professores para a realidade e necessidades da sociedade" (Iza et al., 2014, p. 275).

Iza *et al*. (2014) levanta uma crítica pertinente ao processo de formação de professores, destacando a falta de espaço para uma reflexão profunda e transformadora. Essa ausência de uma formação que estimule a mudança ou a superação do docente está diretamente relacionada ao foco excessivo em cursos que seguem "rotas alternativas", voltados mais para uma diplomação rápida e para atender às demandas de mercado, do que para preparar o professor para lidar com a complexidade da realidade escolar (Moreira, 2005; Zeichner, 2013 citados por Iza *et al*., 2014). Nesse sentido, tais cursos padronizados acabam limitando a capacidade dos docentes de refletirem sobre suas práticas e de se adaptarem às necessidades específicas de seus contextos de ensino, gerando um distanciamento entre a formação recebida e as demandas sociais.

Ainda de acordo com Iza *et al.* (2014, p. 276):

> A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para na sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade. Pode-se dizer que "ser-professor(a)" é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no "ser-professor(a)": aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas.

As afirmações de Iza *et al.* (2014) destacam a relevância da constituição de uma identidade própria do docente, mesmo que provisória, que vai além das habilidades técnicas e está vinculada à responsabilidade social que o professor assume em sua prática. Essa identidade é construída continuadamente e envolve processos que vão desde a formação inicial até a formação continuada, passando por experiências pessoais e influências culturais, políticas e sociais, sendo, portanto, um processo longo e dinâmico.

A construção da identidade docente, como bem apontado por Mockler (2011), é multifacetada, envolvendo três dinâmicas fundamentais: o ambiente político, o contexto profissional e a experiência pessoal. Essas esferas, imbricadas, determinam o desenvolvimento do professor, impactando sua autonomia, seu ativismo dentro do campo educacional e sua capacidade de autoaperfeiçoamento. Portanto, ser professor não se resume à aplicação de metodologias, mas implica compreender e atuar sobre o contexto em que está inserido, refletindo continuamente sobre sua prática, as políticas educacionais que o cercam e seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Esse processo de autoconstrução reforça a importância de uma formação docente que seja ampla e capaz de atender às múltiplas demandas da profissão e da sociedade.

A formação continuada, nesse sentido, surge como um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica. Ela oferece ao professor a oportunidade de dialogar com outros profissionais, repensar suas metodologias, ajustar e reajustar suas práticas a novos contextos educacionais. Como argumentam Placco e Souza (2010), a formação continuada pode colaborar para uma atuação mais promissora do professor, promovendo tanto a melhoria da qualidade de ensino, quanto o desenvolvimento da identidade docente.

A identidade docente, portanto, se constitui em um processo contínuo, que envolve não apenas o acúmulo de conhecimentos e habilidades, mas também a construção de uma postura reflexiva sobre o papel social do professor. Conforme assinalam Pimenta e Garrido (2009), o professor é constantemente desafiado a repensar suas práticas, o seu compromisso político e seu lugar na sociedade, o que exige uma formação que vá além da simples transmissão de conteúdo, e sim que abarque também o desenvolvimento de competências para enfrentar os dilemas da profissão.

A partir destes apontamentos, consideramos importante retomar a discussão sobre as implicações da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente, pois é possível perceber que o processo formativo dos professores é permeado por desafios que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e técnicas. A crítica apresentada por Iza *et al.* (2014) expõe a carência de espaços de reflexão que visem à transformação do profissional da educação, destacando que tanto a formação inicial, quanto a continuada têm, muitas vezes, seguido roteiros padronizados que atendem a exigências de mercado, em vez de incentivar e encorajar o professor a desenvolver uma atuação docente pouco mais autônoma, em consideração a realidade diversificada das salas de aulas. Assim, há uma necessidade urgente de reconfiguração desses processos formativos, a fim de que possam proporcionar uma formação que valorize a reflexão crítica, a autonomia e o compromisso do docente com sua função social (Mello; Silva, Taborda, 2019).

Compreendemos, a partir da literatura, que ainda que os esforços para melhorar a formação docente sejam evidentes, como indicam as discussões sobre políticas educacionais, permanece um grande desafio no que diz respeito à integração entre a teoria e as reais possibilidades de colocá-las em prática. O distanciamento entre o que é ensinado nas universidades e o que os professores vivenciam no cotidiano das escolas é uma barreira que impede a constituição de uma identidade docente pouco mais autônoma e democrática. Para superar essa lacuna, é necessário que tanto a formação inicial, quanto a continuada promovam uma articulação estreitada entre os saberes teóricos e as realidades escolares, permitindo que o professor se reconheça como parte ativa do processo educativo e desenvolva estratégias que dialoguem com as demandas específicas de seu contexto de atuação. Neste propósito, é mister a participação democrática de todos os perfis de uma instituição escolar, na elaboração de programas e políticas públicas implementados como tentativa de solucionar necessidades emergentes nos espaços educativos (Mello, Silva e Taborda, 2019).

Como observamos, a constituição da identidade docente é um processo complexo e continuado, que se constitui a partir de múltiplos fatores, incluindo a formação inicial, a formação continuada, as experiências profissionais, os fatores culturais e as influências sociais e políticas. Acreditamos que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve, portanto, ser pensada como um espaço de constante reflexão e construção de autonomia, comprometimento e capacidade crítica, com vistas a possibilitar que os professores desempenhem seu compromisso social de maneira autônoma, democrática e transformadora.

3.4 Implicações da implementação de políticas públicas educacionais na constituição e reconstituição da identidade docente

A constituição da identidade docente não é um processo linear e fixo, mas dinâmico e em constante reconstituição, fortemente influenciado pelas políticas públicas educacionais implementadas em cada contexto histórico. As diretrizes políticas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as resoluções sobre formação docente, atuam como orientadoras das práticas pedagógicas e das exigências profissionais, estabelecendo parâmetros para a atuação dos professores na Educação Básica e, consequentemente, interferem na constituição/reconstituição de suas identidades profissionais (Silva, 2016).

De acordo com Silva (2016), as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, em especial a Resolução nº 02 (Brasil, 2015), refletem um esforço para superar a fragmentação histórica das políticas de formação docente no Brasil. Essa resolução estabelece um compromisso com a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento de competências específicas, o que incide diretamente na identidade profissional dos docentes, ao passo que busca alinhar a formação com as demandas educacionais e sociais contemporâneas. Dessa maneira, ao serem incorporadas no cotidiano educacional, as diretrizes influenciam a construção de uma identidade que deve se adequar às novas exigências formativas e aos objetivos de um projeto de nação.

> Vale dizer incialmente que a Resolução 02/2015 ao regulamentar a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica reconhece que a instituição de normas nacionais são indispensáveis para a construção de um projeto nacional da educação brasileira, e que para garantir este projeto é necessário não só superar a fragmentação das políticas públicas, mas também a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação e a realização de cooperações e colaborações entre entes federados e sistemas educacionais [...]. Outro fator relevante a ser mencionado antes de adentrarmos para a análise acerca do proposto

> para a formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, é o fato de que a Resolução 02/2015 reconhece que as instituições de Educação Básica, os seus processos de organização e gestão e os projetos pedagógicos cumprem um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades da Educação Básica. Daí a importância do envolvimento dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional, dos Projetos Pedagógicos das instituições e dos Projetos de cursos de formação, como também dos órgãos colegiados de gestão (Silva, 2016, p. 159).

A partir das afirmações de Silva (2016) podemos evidenciar a importância da Resolução nº 02 (Brasil, 2015), ao estabelecer diretrizes para a formação de profissionais do magistério e ao buscar promover a consolidação de um projeto educacional unificado no Brasil. A resolução destaca a necessidade de superação das lacunas e fragmentações nas políticas educacionais, que historicamente resultaram em desarticulações e descontinuidade na formação docente, comprometendo a qualidade do ensino.

Para enfrentar esse desafio, a norma propõe a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação que fortaleça a cooperação entre os entes federados, de modo a garantir a implementação de políticas mais coerentes e integradas. Essa perspectiva ressalta a urgência de uma ação articulada que contemple a diversidade regional e promova uma formação docente que atenda às especificidades locais, sem perder de vista um projeto educacional de abrangência nacional.

Além disso, a Resolução nº 02 (Brasil, 2015) enfatiza o papel estratégico das instituições de Educação Básica na formação inicial e continuada dos professores, considerando-as como espaços fundamentais para a construção das identidades profissionais docentes. A organização e gestão dos projetos pedagógicos e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) tornam-se centrais nesse processo, pois permitem que os profissionais envolvidos no ensino e na aprendizagem participem ativamente da elaboração e implementação das políticas educacionais. Essa abordagem participativa e integrada contribui para que as políticas educacionais não sejam meramente impostas, mas discutidas e apropriadas por aqueles que as vivenciam cotidianamente, promovendo assim uma formação docente mais contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos e com a valorização da profissão docente.

Neste sentido, a formação profissional dos docentes é, portanto, um dos aspectos centrais na constituição e reconstituição de sua identidade, abrangendo desde a escolha pela profissão até a formação inicial e continuada (Santos; Martins; Gimenez, 2021). O processo formativo é responsável por fomentar concepções e práticas que se refletem no exercício da

profissão e nas representações que os professores fazem de si mesmos e de seu compromisso social (Iza *et al.*, 2014).

Desta feita, as políticas educacionais que orientam a formação docente, como a Resolução nº 02 (Brasil, 2015) e o PNE (Brasil, 2015), afetam não apenas a prática pedagógica, mas também o modo como os professores se percebem e são percebidos pela sociedade.

Isso posto, recorremos a Silva e Nunes (2021, p. 1148-1149) para compreendermos que:

> [...] o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada para Profissionais do Magistério da Educação Básica podem se constituir como alternativas para intermediar ações que englobam aspectos diferenciados dos profissionais da Educação Básica, porém indissociáveis. Uma Política de valorização desses profissionais deve ser conduzida a partir de alguns pilares fundamentais, através de uma discussão articulada e que contemple questões de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Para tanto, é fundamental maior empenho dos governos, de modo a assegurar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, políticas de valorização que garantam a oferta de formação inicial e continuada; o ingresso na carreira por concurso público; a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira; o cumprimento da Lei do Piso e melhoria nas condições de trabalho.

Assim, a valorização dos profissionais do magistério, conforme pontuado por Silva e Nunes (2021), exige atitude atenta e integrada às várias dimensões que compõem o fazer docente, indo além da formação e abarcando aspectos como remuneração, carreira e condições de trabalho. No entanto, a efetivação de políticas que contemplem esses elementos ainda encontra desafios no contexto educacional brasileiro, especialmente devido às desigualdades regionais e às divergências nos pactos federativos. A articulação entre os diferentes entes federados é fundamental para assegurar que diretrizes como o PNE e as resoluções que regulamentam a formação inicial e continuada sejam implementadas de forma equânime e ativa em todo o território nacional.

Nesse sentido, a fragmentação das políticas educacionais e a falta de um alinhamento efetivo entre União, Estados e Municípios têm impactado diretamente a aplicação das diretrizes estabelecidas, resultando em disparidades significativas no desenvolvimento profissional dos educadores. A superação desse cenário demanda não apenas um compromisso formal por parte dos gestores públicos, mas também a construção de espaços de diálogo e colaboração interinstitucional que promovam a coesão e a corresponsabilidade na

valorização docente. Assim, torna-se essencial fortalecer as instâncias de governança e de planejamento educacional, buscando alinhar as ações formativas e as políticas de valorização profissional aos objetivos previstos nas diretrizes nacionais, de modo a garantir uma educação básica de qualidade e, simultaneamente, a dignificação do trabalho docente.

O processo de reconstituição identitária dos professores, especialmente no contexto de mudanças políticas e de reconfigurações das redes de ensino, demanda cuidado e atenção para a relação entre as políticas educacionais e as condições concretas de trabalho docente. Conforme apontam Iza *et al.* (2014), a constituição/reconstituição da identidade docente é intrinsecamente vinculada ao contexto social e político em que se insere, sendo construída a partir das interações entre os saberes profissionais, as práticas cotidianas e as políticas que regulam o campo educacional. Assim, qualquer alteração nas diretrizes educacionais, como a municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT, implica também uma reconfiguração da identidade docente dos profissionais envolvidos.

As políticas emergenciais e provisórias de formação, muitas vezes implementadas para atender a demandas imediatas, acabam por gerar impactos significativos na constituição identitária dos professores. Esse fenômeno é evidenciado por Silva (2016), que analisa a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, demonstrando que a falta de políticas continuadas e a recorrência de diretrizes fragmentadas comprometem o desenvolvimento de uma identidade docente adequada e coerente com as exigências da prática educativa. Analogamente, a municipalização do Ensino Fundamental I pode ser vista como um desdobramento de políticas públicas que reconfiguram o espaço de atuação docente, impactando as trajetórias profissionais e identitárias dos professores.

Outro ponto relevante é a maneira como as políticas educacionais interferem nas percepções dos docentes sobre o seu compromisso social e profissional. De acordo com Santos, Martins e Gimenez (2021), o prestígio social e o reconhecimento da profissão são influenciados pelas diretrizes e regulamentações vigentes, que ora valorizam, ora desvalorizam o magistério. Essa oscilação repercute na autoestima e no comprometimento dos professores com sua prática, exigindo deles uma constante reavaliação de suas identidades profissionais.

O redimensionamento das políticas educacionais também evidencia a necessidade de contextualização das diretrizes nacionais com a realidade local, especialmente no que tange à atuação docente nas redes municipais de ensino. A municipalização do Ensino Fundamental I, ocorrida em Cáceres/MT, ilustra como políticas públicas implementadas sem a devida

articulação entre formação e condições de trabalho podem interferir na constituição e reconstituição da identidade docente dos professores implicados no processo. A transição de professores do quadro estadual para o municipal implica novas exigências e adaptações que vão além do conhecimento teórico ou técnico, afetando a percepção que esses profissionais têm de si mesmos e de seu compromisso educacional.

Essas mudanças estruturais na organização da rede de ensino tendem a intensificar sentimentos de desvalorização e descontinuidade na carreira dos professores, principalmente pela falta de clareza e de um planejamento que considere as trajetórias profissionais anteriores. É comum que, diante de tais reconfigurações, os docentes enfrentem dificuldades para ressignificar suas práticas e desenvolver uma identidade profissional coerente com o novo contexto institucional. Nesse sentido, o envolvimento ativo dos profissionais da educação na formulação e adaptação das políticas educacionais é essencial para minimizar esses efeitos e promover um ambiente que favoreça a constituição de identidades mais estáveis e resilientes.

A Resolução nº 02 (Brasil, 2015), reforça a necessidade de uma gestão participativa e democrática nas instituições educacionais, reconhecendo o papel central dos órgãos colegiados e dos projetos pedagógicos na elaboração de práticas formativas que estejam em consonância com as diretrizes nacionais. No entanto, a efetivação desse princípio depende de uma cultura de colaboração e de diálogo que valorize a experiência docente e promova a construção de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades dos diferentes contextos. Sem essa articulação, as diretrizes tendem a se converter em prescrições desconectadas da realidade escolar, o que pode gerar resistências e dificuldades na implementação das mudanças propostas.

Nesse contexto, ao trazermos a discussão para a realidade do *lócus* desta pesquisa, identidade docente dos professores pedagogos efetivos da rede pública estadual, lotados nas escolas de Cáceres/MT, torna-se um reflexo das tensões e das negociações que permeiam a implementação das políticas educacionais. O processo de municipalização e de redimensionamento do Ensino Fundamental I exigiu que os docentes revisitassem suas práticas e ajustassem suas expectativas profissionais, o que pode tanto ter representado uma oportunidade de desenvolvimento, como uma ameaça à continuidade e ao sentido de pertencimento na profissão. A identidade docente não se constrói de maneira isolada, mas em constante interação com os processos de mudança e com as dinâmicas institucionais que definem o espaço de atuação dos professores.

Neste processo, a formação continuada se apresenta como uma estratégia fundamental para apoiar os docentes em momentos de transição, contribuindo para a ressignificação de suas práticas e para a adaptação a novos cenários educacionais. Contudo, para que essa formação seja efetiva, é necessário que ela dialogue com as vivências dos professores e considere as implicações das políticas de reestruturação na constituição e reconstituição de suas identidades profissionais. A oferta de cursos e programas formativos que ajuste as orientações teóricas às possibilidades práticas, aliadas ao suporte institucional e ao reconhecimento das experiências acumuladas pelos docentes, constitui um passo importante para a valorização profissional e para a constituição de identidades mais integradas e coerentes com a realidade educacional.

Ao refletir sobre as implicações das políticas públicas na constituição e reconstituição da identidade docente, é possível perceber que essas políticas atuam como um fator de mudança, mas também de continuidade de desafios históricos enfrentados pela profissão. A forma como os docentes se apropria das diretrizes e ressignificam suas práticas depende não apenas das condições estruturais e das oportunidades de formação oferecidas, mas também do modo como se veem envolvidos nos processos de decisão e de planejamento das políticas que orientam suas práticas. Assim, a constituição de uma identidade docente comprometida com as funções sociais inerentes da profissão, passa, necessariamente, pela valorização de uma política educacional inclusiva, participativa e sensível aos contextos e realidades de cada território.

4 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ATINENTE A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Esta seção traz um breve resumo de dois levantamentos de produção realizados sobre as políticas de municipalização do Ensino Fundamental I e a identidade docente dos professores pedagogos. Os levantamentos foram realizados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se constitui como uma das principais ferramentas de aprimoramento acadêmico no Brasil, pois oferece um amplo conjunto de recursos digitais para professores, pesquisadores e estudantes, incluindo acesso a periódicos científicos, livros eletrônicos, bases de dados, materiais didáticos e muito mais.

O levantamento de produção pode ser considerado um relatório que apresenta um resumo quantitativo das principais atividades realizadas em uma pesquisa. Esse relatório pode incluir informações diversificadas sobre a pesquisa. Este levantamento se caracteriza como uma ferramenta importante para identificar possíveis problemas na condução da pesquisa e para planejar e ajustar o trabalho da equipe de pesquisa de forma mais eficiente.

Assim, realizamos dois levantamentos, no primeiro levantamento, utilizamos os seguintes descritores: “municipalização”; “2000-2023”; “redimensionamento”; “identidade docente”. Com o primeiro filtro obtivemos 867 resultados, com o filtro ano “2000-2023”, encontramos 717 resultados. Então, inserimos o operador booleano *AND* com o descritor “Redimensionamento”, sendo reduzido a um total de 4 resultados, sendo 2 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado. Em um segundo momento excluímos o descritor “Redimensionamento” e utilizamos o operador booleano *AND* “Identidade docente”, sendo encontrado um total de 2 dissertações de mestrado.

No segundo levantamento, escolhemos como descritores da pesquisa “Os impactos da política de municipalização na formação da identidade docente dos professores pedagogos de Mato Grosso. Como palavras chaves: municipalização, redimensionamento, identidade docente. Ano de pesquisa: 2022-2023; Área de conhecimento, avaliação e concentração: Educação.

O processo de municipalização da oferta do Ensino Fundamental I, destaca a complexidade decorrente da diversidade de arranjos administrativos no Brasil (Licio *et al.*, 2021). No estado de Mato Grosso, a municipalização foi imposta pelo Decreto 723/2020, que transferiu a responsabilidade das escolas estaduais para as redes municipais. Todavia, apesar

da CF/88 prever a obrigatoriedade municipal, a transferência abrupta afeta e prejudica municípios já financeiramente limitados, como é o caso de Cáceres/MT.

A municipalização envolve não apenas aspectos burocráticos, mas também impacta a identidade profissional dos professores, uma vez que esta mudança afeta a cultura escolar e exige adaptação dos docentes (Carvalho, 2021; Dias, 2023).

A identidade profissional dos docentes é discutida com base em teorias que enfatizam sua construção sócio-histórica. A identidade pode ser definida como um ponto de encontro entre discursos e práticas que interpelam e processos que produzem subjetividades. A identidade não é uma característica autônoma e fixa, mas sim uma construção fragmentada, contraditória e historicamente situada. Hall enfatiza que as identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito construídas por meio de discursos e que estão sujeitas a constantes mudanças (Hall; Woodward, 2014).

As transformações na concepção de identidade ao longo da modernidade tardia, incluindo a identidade profissional docente, abordando três diferentes concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito sociológico reconhece a influência das relações sociais na formação da identidade, o que inclui a influência de fatores sócio-históricos. Além disso, destaca a importância das relações e do inconsciente na formação do sujeito, o que também pode ser entendido como influências sócio-históricas na construção da identidade profissional docente (Hall, 2006).

Historicamente, as escolas têm organizado o seu currículo e práticas pedagógicas com base nos valores e padrões das culturas hegemônicas, enfatizando a necessidade de teorias e práticas educacionais mais sensíveis às culturas, atentas às relações entre poder/saber/identidades e sensíveis à contingência e pluralidade do contexto social. Desta forma, o sistema educativo deve incorporar as várias tradições culturais de diferentes grupos sociais, incluindo os historicamente marginalizados ou subordinados (Olivera, 2009).

Neste caminho, buscamos compreender que as alterações trazidas pelas normas legais provocam grandes alterações dentro da escola, especialmente em seus princípios, isso implica diretamente na estrutura e condução do trabalho educacional, interferindo, por conseguinte, nas práticas dos professores e na cultura escolar. De acordo com Delgado (2012, p. 3):

> [...] a construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não depende apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes.

Ou seja, os impactos experienciados pela municipalização das matrículas de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afetaram diretamente a identidade profissional do docente que atua nas turmas atingidas por essa política, sendo necessária a criação de condições de trabalho para que este profissional conseguisse se adequar ao seu ofício em outra realidade educativa.

Questões relacionadas às políticas em educação, especialmente no que diz respeito à valorização das diferenças culturais e ao reconhecimento do "outro" no ambiente escolar, são importantes para que se desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, que incorporem as tradições culturais dos diversos grupos da sociedade, especialmente aqueles historicamente marginalizados (Olivera, 2009).

A resistência e preservação de instituições de ensino que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental à estas políticas de municipalização, estão relacionadas às suas identidades enquanto uma instituição de Educação Básica em que suas tradições humanista e culturais são destacadas pelos profissionais como um argumento contra as tentativas de municipalização e estadualização ao longo do século XX, além disso a preservação da identidade institucional é vista como ato crucial para a sobrevivência e resistência às ameaças de municipalização e estadualização (Silva; Soares, 2023).

Paulo Freire em sua obra “Política e Educação” (2021), discute sobre a importância da educação permanente, a relação entre educação e qualidade, a alfabetização como formação da cidadania, a participação comunitária, entre outros temas. Freire enfatiza a necessidade de uma prática educativa que seja crítica, ética e justa, que promova a reflexão e a transformação social, abordando a responsabilidade dos educadores e a importância do diálogo e da participação dos educandos no processo de aprendizagem.

O processo de municipalização da educação, a qual a responsabilidade pela gestão das escolas passa dos governos estaduais para os municipais, pode trazer desafios para a qualidade e equidade da educação, uma vez que as condições socioeconômicas e o investimento em educação podem variar entre os municípios, podendo assim, influenciar a identidade docente, uma vez que os professores precisam se adaptar a diferentes realidades e políticas educacionais vivenciadas em cada município.

No contexto da municipalização das escolas, a implementação de políticas educacionais pelos municípios pode intensificar o poder disciplinar sobre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Isso ocorre mediante a estipulação de normas mais

rígidas, regulamentos disciplinares mais intensos e o aumento da vigilância sobre os estudantes.

A municipalização também pode possibilitar a adoção de sistemas de monitoramento, como câmeras de segurança e registros de presença, fortalecendo o poder disciplinar nas instituições de ensino. Contudo, a relação entre o poder disciplinar e a municipalização varia conforme a implementação das políticas educacionais em cada município, requerendo análise das especificidades de cada caso para compreensão adequada (Rosa, 2017).

Como se pode compreender, mediante as desigualdades socioeducacionais existentes no Brasil, a municipalização pode ser um elemento a ser considerado. Isso porque, a forma como cada município lida com a educação, os recursos disponíveis, a formação de professores e as políticas educacionais adotadas podem impactar as desigualdades educacionais e, consequentemente, a identidade docente (Ferreira, 2013).

4.1 Primeiro levantamento de produção realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Diante ao contexto descrito, para o referido levantamento foi utilizada a plataforma: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é a principal ferramenta de aprimoramento acadêmico no Brasil. A plataforma oferece um amplo conjunto de recursos digitais para professores, pesquisadores e estudantes, incluindo acesso a periódicos científicos, livros eletrônicos, bases de dados, materiais didáticos, além do repositório/catálogo de Teses e Dissertações.

Através da plataforma, é possível realizar pesquisas em diversas áreas do conhecimento, além de apoiar a formação de mestres e doutores, aperfeiçoar a educação básica e melhorar a qualidade da produção científica no país. A CAPES com as suas abrangências e diversidades de recursos, contribui para a promoção da educação e formação de alto nível de profissionais da educação no Brasil, além de incentivar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Quadro 1 - Distribuição de artigos científicos, dissertações e teses – Base CAPES (2000-2023)

Banco de Dados								
Filtro: Ano	**Descritor:**	**Subtotal**						
		Mest.	**%**	**Dout.**	**%**	**Outros**	**%**	**Total**

-	Municipalização	546	62,98	136	15,69	185	21,34	867
2000-2023	Municipalização	418	58,30	114	15,90	185	25,80	717
2000-2023	Municipalização AND Redimensionamento	2	50,00	2	50,00	0	0,00	4
2000-2023	Municipalização AND Identidade docente	2	100,0	0	0,00	0	0,00	2

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A pesquisa inicial pelo descritor “Municipalização” resultou em 867 registros. Ao aplicar o filtro temporal delimitado entre os anos de 2000 e 2023, o número de resultados foi reduzido para 717. Em seguida, ao combinar o descritor “Redimensionamento” por meio do operador booleano AND, o número de registros foi restringido a 4, dos quais 2 correspondem a teses de doutorado e 2 a dissertações de mestrado. Por fim, ao substituir o descritor “Redimensionamento” por “Identidade docente”, mantendo o operador booleano AND, identificamos um total de 2 dissertações de mestrado.

4.2 Resumos das teses e dissertações encontradas no primeiro levantamento realizado

Quadro 2 – Teses e Dissertações inventariadas e organizadas por ano, título, autor, referência e resumo

Dissertações de Mestrado				
Ano	**Titulo**	**Autor**	**Referência**	**Resumo**
2000	Políticas educacionais paulistas da década de 90: a reorganização da rede pública escolar - uma experiência contrapartida	Sueli Moraes Vieira de Faria	FARIA, SUELI MORAES VIEIRA DE. Políticas educacionais paulistas da década de 90: a reorganização da rede pública escolar - uma experiência contrapartida.' 30/09/2000 267 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE, São Paulo Biblioteca Depositária: UNESP/MARÍLIA	OBS: Recurso não disponível para análise.
2009	Representação Social das Enfermeiras Sobre a Supervisão na	Valesca Silveira Correia	Correia, Valesca Silveira. Representação Social das Enfermeiras Sobre a Supervisão na Equipe de Saúde da	OBS: Dissertação fora do tema estudado.

	Equipe de Saúde da Família em Conceição do Jacuípe-Ba		Família em Conceição do Jacuípe-Ba' 28/02/2009 139 f. Mestrado em SAÚDE COLETIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteado	
2012	A educação infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários	Ilma Lemos Pinheiro	Pinheiro, Ilma Lemos. A Educação Infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários' 31/07/2012 198 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de educação	Esta dissertação aborda a identidade profissional na Educação Infantil em Montes Claros (MG), com foco em professores, monitoras e auxiliares docentes de instituições públicas. Examina a construção contínua da identidade durante o processo de socialização, influenciada por conflitos e tensões profissionais. Analisa as mudanças político-institucionais em Montes Claros de 1980 a 2007 e sua relação com as condições de trabalho na Educação Infantil. A pesquisa, realizada por meio de análise documental e campo, destaca duas dimensões: a construção histórica da Educação Infantil na cidade e sua conexão com as identidades profissionais. Conclui que as políticas públicas são formas de socialização, envolvendo interação entre o Estado e os indivíduos.
2020	Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo: implementação na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares	Edinéia Karina Rodrigues	RODRIGUES, EDINEIA KARINA. Ciclos de formação humana com complexos de estudo: implementação na escola municipal do campo zumbi dos palmares' 17/08/2020 207 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel Biblioteca Depositária: http://tede.unioeste.br/	Este estudo analisa a implementação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, em Cascavel-PR, no contexto do MST. Utilizando o materialismo histórico-dialético, aborda correntes contra-hegemônicas, como Anarquismo, Paulo Freire, Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do MST. Examina a Revolução Russa, a concepção de educação do MST e a formulação da Proposta Pedagógica, que integra trabalho à vida dos estudantes. A pesquisa usa documentos e entrevistas com educadores, destacando o esforço coletivo na implementação da proposta, incluindo mudanças no Plano de Estudos, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Reconhece a diversidade da escola, vinculada ao Sistema Municipal de

				Educação de Cascavel, ressaltando a importância de considerar contradições, tensões, limites e possibilidades para promover uma educação contra-hegemônica para a classe trabalhadora.
Tese de Doutorado				
Ano	**Titulo**	**Autor**	**Referência**	**Resumo**
2006	As políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos 1990: impactos na gestão e financiamento da educação municipal	Maria Neuza de Oliveira	OLIVEIRA, MARIA NEUZA DE. AS Políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos 1990: impactos na gestão e financiamento da educação municipal' 31/03/2006 217 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCSA	Este estudo analisa as políticas de municipalização do ensino fundamental na Bahia entre 1996 e 2002 como parte de um programa mais amplo de Modernização e Reforma do Estado. A municipalização é vista como uma estratégia descentralizadora alinhada à administração pública gerencial e à contenção de gastos. A pesquisa se concentra na relação entre o Estado e os municípios na gestão educacional, avaliando os impactos da municipalização na gestão e financiamento da educação, com ênfase no exemplo do município de Itacaré. Conclui que, apesar das mudanças, a descentralização não garante autonomia local nem democratização da educação, sendo mais um mecanismo de ajuste estrutural do que uma transferência efetiva de responsabilidades para os municípios.
2010	A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional.	Dalva Valente Guimarães Gutierres	GUTIERRES, DALVA VALENTE GUIMARÃES. A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional' 31/01/2010 366 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação	Analisa a municipalização do ensino em Altamira-PA e suas implicações para a democratização educacional de 1996 a 2006. A democratização da educação foi analisada em sua materialidade antes e depois da municipalização do ensino em Altamira, a partir dos eixos: acesso à educação e à apropriação do conhecimento, financiamento da educação municipal, valorização dos trabalhadores em educação e gestão educacional.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Observamos no Quadro 1 - Teses e Dissertações inventariadas e organizadas, que muitos temas estão relacionados as áreas especificas (disciplinas) e a proposta desse trabalho é obter informações a respeito do processo e municipalização da Educação Básica e os desdobramentos destes na identidade docente dos professores pedagogos.

Assim, foram considerados apenas 04 resultados (dissertações e teses), que estão em partes, relacionadas com a proposta de pesquisa, pois nenhum dos achados estão diretamente relacionados ao tema do nosso objeto de pesquisa, sendo que 01 dissertação não foi encontrada completa no repositório e outra distanciou-se do tema proposto

A municipalização não se resume apenas as questões burocráticas, ela impacta significativamente a identidade profissional dos professores, exigindo adaptação à nova cultura e realidade escolar. A definição de identidade, conforme Stuart Hall, como uma construção fragmentada e historicamente situada, se mostrou imprescindível para analisar as mudanças vivenciadas pelos docentes nesse processo.

Ao explorar as transformações na concepção de identidade ao longo da modernidade tardia, incluindo a identidade profissional docente, o levantamento destacou três concepções: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A importância de práticas educacionais sensíveis às diferentes culturas, atentas às relações entre poder, saber e identidades, foi ressaltada como um elemento necessário para lidar com as mudanças na educação (Hall, 2011).

A análise dos dados coletados por meio da plataforma CAPES revelou uma predominância de estudos sobre a municipalização, sendo apenas duas dissertações diretamente relacionadas à identidade docente. Entre elas, a pesquisa sobre a implementação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo na Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares em Cascavel-PR se destacou por sua abordagem contra hegemônica e pela atenção às contradições presentes na construção de uma educação alternativa (Rodrigues, Karina, 2020).

As teses de doutorado analisadas, focadas na municipalização na Bahia nos anos 1990, apontaram que a descentralização não garante autonomia local nem democratização da educação, configurando-se mais como um mecanismo de ajuste estrutural do que uma transferência efetiva de responsabilidades para os municípios (Oliveira, Maria Neuza De, 2006).

Portanto, o levantamento realizado destacou a complexidade do processo de municipalização e seus impactos multifacetados. O estudo ressaltou a necessidade de políticas

educacionais sensíveis, considerando as particularidades culturais e identitárias locais, e a importância de criar condições efetivas para que os profissionais da educação possam se adaptar e contribuir para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

4.3 Segundo levantamento de produção realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

No segundo levantamento, foram identificados 960 resultados após a aplicação dos critérios de filtragem. No entanto, assim como observado no primeiro levantamento, grande parte dos estudos encontrados abordava temas que, embora relevantes em suas áreas específicas, não dialogavam diretamente com o objeto desta pesquisa. A análise criteriosa dos resultados permitiu a seleção de apenas 10 teses que, de alguma forma, apresentavam elementos pertinentes à discussão proposta.

Ainda que essas teses não tratassem diretamente do tema central da pesquisa, seus aportes teóricos e metodológicos ofereceram subsídios importantes para a compreensão das implicações das políticas educacionais na identidade docente. Esse cenário reforçou a lacuna existente na literatura sobre o impacto específico da municipalização do Ensino Fundamental na constituição/reconstituição das identidades dos professores pedagogos, evidenciando a necessidade de novos estudos que abordem de forma mais focalizada essa temática.

4.4 Resumos das teses selecionadas com o segundo levantamento realizado

A tese de doutorado de Bruna Nunes de Senna Dias (2022), com o título “Identidade docente à prova: reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro”, foi defendida em 17/11/2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ofertado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve como foco mostrar a proposta da pesquisadora que não era fazer uma discussão sobre a melhor ou a pior forma de selecionar professores ou quais conhecimentos são mais ou menos úteis à profissão docente. Interessava-a compreender quais são os conhecimentos privilegiados no momento de seleção de professores para ingresso no magistério público, dentro de um recorte espaço-temporal específico, procurando entender quais sentidos de **identidade e profissão docente** são fabricados pelas provas e editais de concurso público. O campo de investigação foi formado por dados empíricos, e foram

utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica para a coleta e seleção dos dados, Dias (2022, grifo nosso).

Rubens da Costa Ferreira, defendeu a tese de doutorado com o título “A avaliação de desempenho de professores da Educação Básica em tempos de redefinição do papel do estado em municípios paraenses”, no dia 08/08/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado na Universidade Federal do Pará. O resumo da tese apresenta uma análise dos processos de avaliação de desempenho dos professores em larga escala desenvolvidos hoje, sobretudo nos países periféricos como o Brasil, que possuem influências da racionalidade produtiva do capital, cujas perspectivas se materializam em políticas educativas que evidenciam essa lógica, em muitos de seus aspectos. É o processo de redefinição do papel do Estado, transformando-o em Estado Avaliador, cuja atuação se alinha aos valores de mercado, buscando, na avaliação, o principal instrumento para indução da qualidade. O resumo em questão é bem estruturado, apresenta de forma precisa o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada e os principais resultados obtidos, tornando-se uma boa síntese do trabalho realizado (Ferreira, 2022).

Edimar Aparecido da Silva, defendeu sua tese de doutorado em educação, denominada “A educação pública municipal de Presidente Prudente-SP: políticas, narrativas e sentidos”, no dia 21/09/2022, no Instituição de Ensino de Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). O resumo apresenta uma tese de doutorado em Educação que tem como objetivo compreender e analisar os sentidos das políticas de organização da Educação Pública municipal de Presidente Prudente. O resumo é bem estruturado e mostra que a pesquisa foi orientada a partir da abordagem qualitativa, pautada no referencial epistemetodológico da Pesquisa Autobiográfica. Como procedimentos metodológicos elencou-se a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas narrativas como dispositivo para produção do *corpus* da pesquisa (Silva, 2022).

Rosane Alves Pretto de Oliveira, defendeu sua tese de doutorado com o título “Gestão Escolar e desigualdades sociais e educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais”, no dia 30/09/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado no Instituição de Ensino da Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, em São Leopoldo. O resumo da tese em questão fornece ao leitor os principais aspectos da sua pesquisa. Objetivava-se investigar a práxis das equipes diretivas escolares frente às desigualdades em escolas públicas municipais de Educação Básica em Esteio/RS. Utilizou-se para a produção de dados, a entrevista reflexiva. Para interpretação dos dados, utilizou-se a

Análise de Conteúdo. Os documentos analisados são teses, dissertações e artigos na Revisão de Literatura e documentos institucionais (Oliveira, 2022).

Mariane Gomes Pereira, defendeu sua tese de doutorado com o título "As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial", no dia 06/07/2022, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo Instituição de Ensino da Universidade Federal De Uberlândia. O resumo da tese em questão apresenta de forma precisa o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada e os principais resultados obtidos. A tese objetivava fazer uma análise documental de três documentos do Banco Mundial que possibilitou identificar a concepção e as propostas para o trabalho docente. Observou-se que na visão desse organismo internacional, o trabalho docente deve atender às demandas impostas pelo capitalismo. Somado a isso, o discurso defendido pelo Banco Mundial é a favor da adoção de avaliação de desempenho e, consequentemente, as bonificações, pois permitem distinguir os "bons" e "maus" professores (Pereira, 2022).

Karen de Azevedo Coutinho, defendeu a tese de doutorado com o título "Representações sociais de docentes e coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I sobre fracasso escolar", no dia 06/05/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo Instituição de Ensino da Universidade Estadual de Maringá. O resumo da tese traz uma análise prévia da pesquisa em questão, sua abordagem justificou-se pela necessidade de investigar e compreender o fracasso escolar sob a ótica do professor, uma vez que ele tem papel fundamental na transformação da realidade educacional (Coutinho, 2022).

Katia Maria Amorim Brandao Antoniolli, defendeu sua tese de doutorado denominada "A presença dos governos ditatoriais na memória coletiva da sociedade argentina: um olhar através dos contos literários de denúncia", no dia 11/02/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo Instituição de Ensino da Universidade Metodista de Piracicaba. A pesquisa fundamentou-se nos contos pela possibilidade de analisá-los enquanto relatos sobre a memória dos acontecimentos históricos, pautados pelos marcos de historicidade trazidos, especialmente, pelos personagens e como seus reflexos atuam nas concepções socioculturais contemporânea e na educação, tanto básica quanto universitária. O estudo consiste em afirmar que a memória coletiva influencia a sociedade argentina em todos os âmbitos, com o propósito de não permitir que o terrorismo de estado, cometido na última ditadura, volte a se repetir (Antoniolli, 2022). O resumo da tese

em questão é bem estruturado, apresenta de forma precisa o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada e os principais resultados obtidos, tornando-se uma boa síntese do trabalho realizado.

Raquel Karpinski Lemes, defendeu a tese de doutorado denominada "Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: construindo interseções na transição", no dia 19/10/2022 por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo Instituição de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O resumo destaca que a pesquisa observou que a transição entre as etapas se mostra desafiadora por conta do desconhecimento dos(as) professores(as) das políticas educacionais, ausência de formação e debate local, ocasionando em entendimentos diversos em relação às especificidades de uma etapa e outra (Lemes, 2022). Apresenta de forma precisa o tema da pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada e os principais resultados obtidos, ou seja, uma boa síntese do trabalho realizado.

Fernanda Gall Centa, defendeu uma tese de doutorado com o título "Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS", no dia 02/12/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo Instituição de Ensino da Universidade Federal De Santa Maria. O resumo destaca que a Autonomia Docente é um processo complexo, vista como um aspecto importante na qualidade da educação. Ter autonomia é fazer com que o profissional desenvolva qualidades na prática educativa. A Autonomia Docente é vista como qualidade do fenômeno educativo que não se aplica apenas à qualidade profissional, consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professora, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade, só assim será possível alcançar a real concepção da "autonomia profissional". Destaca que para termos êxito e sucesso na educação escolar, devemos investir na autonomia profissional, no prestígio, no respeito e na confiança no trabalho docente, além de condições de trabalho e um ambiente profissional adequado. Isso porque não é possível desvincular a autonomia docente das reformas curriculares (Centa, 2022).

Sheyla Gomes de Almeida, defendeu sua tese de doutorado em educação com o título "Escolas transformadoras: vivências educativas à luz da teoria histórico-cultural", no dia 12/09/2022, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituição de Ensino da Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa foi compreender os limites e as possibilidades da teoria humanista de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica no contexto da sociedade neoliberal. A busca de dados e resultados foi

realizada em vídeos de séries documentais e institucionais referentes a escola transformadora. Para tanto, foram definidos critérios para seleção dos vídeos, que foram vistos, transcritos, selecionadas as falas em função da tese e estas foram organizadas em planilhas de acordo com os temas identificados em comum e realizadas as análises. A pesquisa e análises se apoiaram principalmente na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski e na filosofia pedagógica humanizadora de Paulo Freire (Almeida, 2022).

4.5 Considerações sobre as teses selecionadas no segundo levantamento realizado

A quantidade de resumos encontrados com as buscas feitas por meio dos descritores "Os impactos da política de municipalização na formação da identidade docente dos professores pedagogos de Mato Grosso" totalizara 960 resumos. Inferimos que isto tenha ocorrido pelo fato de o referido descritor ser abrangente. Devido ao grande número de resumos e sua pouca compatibilidade com o nosso objeto, realizamos uma segunda filtragem, onde foi selecionado apenas os resumos relacionados com o descritor: "municipalização e identidade docente". Mesmo assim, os resumos das teses levantadas na plataforma da CAPES tiveram pouca relação com o objeto de estudo desta pesquisa.

Entretanto, o foco do segundo levantamento que realizamos foi destacar a importância deste, como parte integrante da revisão bibliográfica, para o procedimento inicial de uma pesquisa, a fim de descrever nosso percurso em busca de produções já existentes sobre o nosso objeto de investigação na base de dados disponibilizada pela CAPES.

A realização deste levantamento de produção através de buscas na base de dados digitais, resumos de Teses, foi muito importante para o nosso trabalho. Temos ciência de que os textos levantados não estavam integralmente relacionados ao nosso objeto de pesquisa, mas com ele obtivemos um panorama geral de como o tema está sendo abordado por pesquisadores. É importante destacar também que nesse momento da pesquisa, trabalhamos apenas com os resumos das teses. Posteriormente, de acordo com as necessidades recorremos a leitura dos textos integrais, indicados por esse levantamento, de acordo com nossos objetivos.

O levantamento de produção é um procedimento necessário que proporciona aos pesquisadores uma visão panorâmica do estado atual do conhecimento em sua área de interesse. Através da busca de produções na base de dados como a da CAPES, é possível

obter informações valiosas que subsidiam a formulação de questões de pesquisa, a escolha de metodologias e a identificação de tendências e lacunas no conhecimento.

Dessa forma, o levantamento de produção é um aliado fundamental na condução de uma pesquisa científica de qualidade. Através do mesmo, o pesquisador pode delimitar o escopo de sua pesquisa, identificando quais aspectos já foram extensivamente estudados e quais áreas ainda necessitam de maior atenção. Ao analisar a evolução das publicações ao longo do tempo, é possível identificar tendências, mudanças de paradigma e áreas emergentes de pesquisa e assim, realizar outras pesquisas fundamentadas nas produções levantadas. O conhecimento das metodologias utilizadas em pesquisas anteriores pode orientar o pesquisador na escolha das melhores abordagens metodológicas para sua própria investigação.

Neste sentido, por meio do levantamento que realizamos, compreendemos que ainda são tímidas as pesquisas que investigam a constituição/reconstituição da identidade docente, como também que investigam como a implementação de políticas de redimensionamento de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino, para a rede pública municipal de ensino, pode afetar estas identidades.

5. METODOLOGIA

Para iniciarmos a apresentação dos caminhos metodológicos, consideramos importante trazer a discussão o conceito de pesquisa, que de acordo com Clark e Castro (2003, p. 67),

> [...] é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. Quem realiza a pesquisa pode, num nível mais elementar, aprender as bases do método científico ou, num nível mais avançado, aprender refinamentos técnicos de métodos já conhecidos. A sociedade e a comunidade beneficiam-se com a aplicação do novo conhecimento gerado nos indivíduos que a compõe. Para poder ser chamada de científica, a pesquisa deve obedecer aos rigores que impõe o método científico, sendo a principal propriedade a reprodutibilidade.

Neste caminho, adotamos como método de coleta e análise dos dados gerados, a pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista. Conforme destaca Bortoni-Ricardo (2008), esse método se mostra particularmente adequado para compreender as experiências e percepções dos sujeitos em contextos específicos, permitindo uma análise pouco mais aprofundada das narrativas e significados atribuídos pelos professores ao processo de redimensionamento e suas implicações.

A escolha dessa abordagem para investigar como o redimensionamento ocorrido na rede de ensino pública de Cáceres/MT, em 2023, afetou a identidade docente dos professores, é justificada pela complexidade do fenômeno. As narrativas dos professores fornecem elementos essenciais para interpretar os impactos das políticas de municipalização na constituição e reconstituição de suas identidades profissionais. Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que a pesquisa qualitativa interpretativista permite captar as nuances e subjetividades envolvidas, favorecendo uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e emocionais que permeiam as experiências dos docentes.

Por sua vez, a abordagem qualitativa permitiu explorar nuances e complexidades do fenômeno investigado. Estas, contribuíram para uma análise contextualizada dos desdobramentos das reformas educacionais, especificamente a política de redimensionamento estudada, na identidade das docentes implicadas no processo.

A pesquisa de abordagem qualitativa permite uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais compreensivo. Conforme Fonseca (2002, p. 20) os dados gerados com esta pesquisa, constituem uma fonte de descrições ricas, ao nível da

prática e explicações de processos que ocorrem em contextos locais. Com dados qualitativos, podemos manter informações valiosas que seriam perdidas com outros tipos de dados, uma vez que "[...] eles ajudam os pesquisadores a ir além de seus conceitos e estruturas anteriores."

Em complemento, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) pontuam que "[...] as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno".

A pesquisa também adotou o cunho bibliográfico e documental, pois foram levantados documentos e leis relacionadas ao processo de redimensionamento investigado. Como destaca Marconi e Lakatos (2003) as pesquisas bibliográfica e documental se constituem como um dos principais elementos para a elaboração da pesquisa:

> A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. [...] A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174-183).

Para a coleta dos dados junto as professoras efetivas da rede pública estadual que foram obrigadas a assumirem turmas na rede municipal de ensino ou outras funções, estabelecemos como recorte temporal o início do ano de 2023, quando aconteceu o redimensionamento no município de Cáceres/MT. Assim, apenas as profissionais que estavam em efetivo exercício neste ano e viveram este processo, se constituíram contribuidoras desta pesquisa.

Utilizamos como recursos de geração de dados, questões para levantar o perfil das professoras que foram entrevistadas, elaboradas e disponibilizadas via *Google forms*. Após responderem o formulário e confirmarem a aceitação na participação da pesquisa, realizamos as entrevistas. Destaca-se que para garantir a segurança das participantes, a geração de dados se materializou apenas após a aprovação do projeto junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), através da plataforma Brasil, com o registro do parecer número 6.901.548, anexo a esta dissertação.

Com base nas definições de Gil (2010), tanto a entrevista quanto o questionário são ferramentas fundamentais para a geração de dados em pesquisas sociais. Por outro lado, o questionário consiste em um conjunto de questões submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre um determinado assunto. Segundo Gil (2010), a construção de um questionário envolve essencialmente a tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas.

Neste sentido, a fim de levantar o perfil das docentes entrevistadas, as questões foram estruturadas no instrumento *google forms*, conforme afirmamos e enviadas as professoras via e-mail e *WhatsApp* e continham os seguintes questionamentos: idade; formação; tempo de atuação no magistério; tempo de efetivo exercício na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Mato Grosso; período em que prestou serviço na rede pública municipal de Cáceres; sala de aula assumida neste período; disponibilidade para participar da entrevista.

A entrevista, conforme Gil (2010), é um instrumento fundamental em pesquisas sociais, especialmente quando se busca acessar experiências e percepções subjetivas. Caracterizada como uma interação social estruturada, a entrevista permite que o pesquisador explore em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Nesse sentido, a escolha da entrevista nesta pesquisa justifica-se por sua capacidade de captar as dimensões pessoais e emocionais envolvidas no processo de redimensionamento das professoras pedagogas em Cáceres/MT, possibilitando um entendimento mais rico e contextualizado do fenômeno investigado.

Alberti (2005) reforça essa perspectiva ao destacar que a entrevista, além de ser um método de geração de dados, é também uma técnica que contribui para a construção de narrativas históricas e sociais. Para Alberti (2005), a entrevista não é apenas um meio de coletar informações, mas um processo que dá voz aos sujeitos, valorizando suas perspectivas e experiências. Esse enfoque foi essencial para esta pesquisa, uma vez que permitiu a construção de um panorama detalhado sobre as implicações do redimensionamento, ao mesmo tempo em que respeitou e deu protagonismo às histórias e reflexões das docentes entrevistadas.

A utilização do questionário, por sua vez, complementou o trabalho da entrevista, proporcionando uma visão mais ampla e quantitativa do tema investigado. A combinação dessas técnicas, como observa Gil (2010), enriquece a pesquisa ao integrar diferentes perspectivas e níveis de análise. Essa abordagem mista possibilitou a triangulação dos dados, ampliando a compreensão sobre os desdobramentos do Decreto nº 723/2020 e suas

repercussões na identidade docente. Dessa forma, o uso simultâneo de entrevistas e questionários assegurou uma análise mais robusta e multifacetada do processo de municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT.

Para a realização das entrevistas junto as professoras que aceitaram participarem da pesquisa, seguimos um roteiro estruturado, com as seguintes problematizações: (i) Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? (ii) Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a quem? (iv) Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento, como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? (v) Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023? quanto tempo durou o redimensionamento? (vi) Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres? (vii) Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo? Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino? (vii) Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? (viii)Você se reconhece nesta função? Explique (ix) Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.

As entrevistas foram realizadas no início de agosto, assim que as professoras retornaram das férias quinzenais de julho. Após responderem o questionário no *google forms* e dar o aceite da entrevista, marcamos via *WhatsApp*, um dia específico em que fomos a casa de cada uma para entrevistá-las. Assim conseguimos agendar e realizar as entrevistas no decorrer do mês de agosto com as 8 (oito) professoras que deram o aceite via questionário, respondido no *google forms.*Todas as entrevistas foram respondidas oralmente e concomitantemente registradas por escrito.

As análises dos dados gerados com os referidos instrumentos receberam uma sistematização descritiva e foram analisados de forma interpretativa, de acordo com as orientações de Bortoni-Ricardo (2008).

Bortoni-Ricardo (2008) ressalta a relevância da sistematização cuidadosa em pesquisas qualitativas, destacando o papel fundamental do registro detalhado de eventos, interações e contextos. Esse cuidado metodológico foi essencial na condução das entrevistas narrativas desta pesquisa, que buscaram compreender as experiências subjetivas das

professoras redimensionadas em Cáceres/MT. De acordo com Benjamin (1994), a narrativa permite o compartilhamento de experiências, conferindo significado às vivências individuais através de um processo de construção coletiva de sentido. Em *O Narrador*, Benjamin explora como a narração transforma eventos cotidianos em experiências significativas, vinculando o presente ao passado por meio da memória e da reflexão.

Nesse contexto, a entrevista narrativa é mais do que um instrumento de coleta de dados; é um meio de dar voz aos sujeitos, valorizando suas trajetórias e interpretações. Como destaca Alberti (2005), a história oral e suas narrativas possibilitam o resgate de perspectivas muitas vezes silenciadas, proporcionando um entendimento mais profundo das condições históricas e sociais que moldam as experiências dos indivíduos. Essa abordagem foi particularmente relevante para captar as nuances do processo de municipalização e suas implicações na identidade docente, permitindo que as professoras expressassem não apenas fatos, mas também os significados que atribuem a esses eventos.

A noção de experiência, conforme Benjamin (1994), adquire uma dimensão central nesse tipo de investigação. Ele argumenta que a experiência moderna tem se tornado fragmentada e pobre, mas, através da narrativa, é possível reconstituir um fio condutor que une os relatos individuais, conferindo-lhes densidade e profundidade. Nesse sentido, as entrevistas realizadas possibilitaram um espaço para que as professoras não apenas relatassem os impactos da municipalização, mas também refletissem sobre como essas mudanças reverberaram em suas vidas pessoais e profissionais, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

Desta feita, a análise dos dados proposta por Bortoni-Ricardo inclui sequências descritivas e interpretativas, permitindo ao pesquisador desenvolver uma compreensão mais aprofundada acerca do fenômeno investigado. A releitura das notas do diário, realizadas durante as entrevistas, podem adicionar detalhes à memória e à inclusão de conceitos teóricos, considerados para auxiliar na construção da fundamentação das análises das informações geradas.

Com esta compreensão, realizamos um levantamento preliminar e constatamos que 30 professores da rede pública estadual que atuavam nas escolas estadual de Cáceres/MT, foram redimensionados para as escolas municipais de Cáceres/MT. Os 30 professores foram distribuídos em 26 escolas municipais. Via Secretaria Municipal de Educação, entramos em contato com estes professores por e-mail para formalizar o convite e, posteriormente encaminhar o formulário. Também criamos um grupo no *whatsapp* para facilitar a nossa

comunicação. Deste total, apenas 13 aceitaram responder ao questionário. Então, enviamos as questões, via *Google forms* para os 13 professores a fim de como afirmamos, levantar o perfil destes, bem como suas disponibilidades e aceitação para contribuir com a pesquisa, concedendo-nos a entrevista. Após a devolutiva do questionário, analisamos uma amostra de 8 professoras que foram as que aceitaram participar da entrevista. Analisamos o perfil e a disponibilidade das professoras, mapeamos onde estas se encontravam no ano de 2024, após retornarem para a rede estadual de educação. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2024, na residência de cada uma das professoras, conforme dia e horário por elas agendadas.

6 A POLÍTICA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E A IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PEDAGOGOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT NO ANO DE 2023

A política de municipalização do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT, implementada em 2023, trouxe muitos desafios e implicações para os professores pedagogos efetivos da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, lotados nas escolas estaduais de Cáceres/MT, que foram redimensionados para a rede municipal. Esse processo, definido pelo Decreto nº 723/2020, reorganizou as responsabilidades educacionais entre os entes federados, afetando diretamente as condições de trabalho e as relações profissionais dos docentes envolvidos. A transferência compulsória desses professores para o âmbito municipal gerou um contexto de incertezas, interferindo na sua autonomia profissional e reconfigurando suas identidades docentes.

A municipalização do Ensino Fundamental I, embora justificada como uma suposta medida para promover uma gestão mais próxima das realidades locais, teve repercussões significativas na trajetória profissional dos professores de Cáceres. Esses profissionais tiveram que se adaptar a novos ambientes de trabalho, diferentes normas administrativas e desafios pedagógicos específicos da rede municipal, o que muitas vezes levou à perda de vínculos estabelecidos e a um sentimento de desvalorização. As mudanças impostas pela política de redimensionamento afetaram diretamente as percepções dos professores sobre sua prática e sobre o valor do seu trabalho, tornando necessário compreender as estratégias de resistência e adaptação adotadas por esses profissionais da educação.

Neste contexto, torna-se importante analisar as implicações dessa política de municipalização na identidade docente dos professores pedagogos efetivos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, lotados nas escolas de Cáceres-MT. Como fundamentamos, a identidade docente é um constructo dinâmico, constantemente influenciado por fatores contextuais, como as políticas educacionais e as condições de trabalho. Assim, a transferência compulsória destes profissionais, para a rede municipal, sem a possibilidade de escolha, pode ter impactado a percepção dos professores em relação à sua autonomia e ao seu compromisso social enquanto educadores, afetando sua motivação, e, consequentemente a qualidade social do ensino ofertado. Assim como, também provocou nos professores efetivos da rede municipal diferentes sentimentos, como de insegurança pelo receio de ter seus espaços de

trabalho afetados pela presença de professores com outras orientações didáticas e outros perfis profissionais.

Em consideração ao quadro anunciado, as problematizações formuladas, aos objetivos geral e específicos da pesquisa, esta seção foi constituída de três itens. O item 5.1 apresenta o "Perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotadas nas escolas de Cáceres/MT." Assim, apresenta a idade, gênero, formação, tempo de atuação na educação e de experiência na rede pública estadual de ensino. O item 5.2 delineia e analisa os "Caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020: diálogo com os professores pedagogos remanejadas para outra rede ou setor". O item 5.3 apresenta e analisa as "Implicações da transferência compulsória na identidade docente, autonomia profissional e condições de trabalho" Por fim, o item 5.4 descreve e analisa as "Percepções dos professores sobre o processo de municipalização e suas repercussões na constituição/reconstituição das suas identidades docentes".

6.1 Perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotadas nas escolas de Cáceres/MT

Esta pesquisa envolveu a participação de 08 professoras pedagogas que foram diretamente afetadas pelo processo de redimensionamento do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT em 2023. Essas profissionais foram convidadas a compartilhar suas percepções sobre a experiência vivenciada, considerando as implicações para a sua identidade docente. O objetivo foi compreender como o processo de municipalização afetou a vida profissional e pessoal desses docentes, contribuindo para a reconfiguração de suas identidades no contexto escolar.

As contribuidoras da pesquisa foram mulheres, com idade variando entre 29 e 55 anos. Entre as participantes, a média de idade foi de aproximadamente 46 anos, o que indica um grupo de profissionais experientes, com uma longa trajetória no campo da educação. A maioria possui especialização, enquanto outras possuem mestrado e doutorado, evidenciando um nível de escolaridade elevado e um forte compromisso com a qualificação profissional, o que é um fator importante na constituição de suas identidades docentes.

O conflito do redimensionamento na identidade docente evidencia como as mudanças estruturais na organização da rede de ensino influenciaram a percepção dos professores sobre si mesmos e seu papel no contexto educacional. Segundo Nóvoa (2017), a identidade

profissional não é uma construção fixa, mas sim um processo contínuo que ocorre em interação com os fatores sociais, econômicos e políticos presentes no ambiente de trabalho. Nesse sentido, a obrigatoriedade do redimensionamento, sem a possibilidade de escolha, pode levar a um enfraquecimento do sentimento de pertencimento e de autonomia dos professores, comprometendo a construção de uma identidade autêntica e coerente com o novo contexto profissional (Delgado, 2011).

Em relação ao tempo de experiência profissional, a maioria das professoras possui mais de 10 anos de atuação na área da educação, o que reflete um grau significativo de envolvimento e conhecimento prático em ambientes escolares. Além disso, boa parte delas também acumula mais de 10 anos de experiência na rede pública do Estado de Mato Grosso, estas experiências certamente contribuem para discutir as mudanças na organização do trabalho docente que ocorreram devido à municipalização do Ensino Fundamental I.

Dentre as professoras que contribuíram com a pesquisa, 9 foram redimensionadas para escolas municipais em Cáceres/MT no ano de 2023, mas apenas 8 responderam ao questionário encaminhado. Essas professoras tiveram que enfrentar o desafio de se adaptarem a um novo ambiente de trabalho e a uma nova estrutura administrativa, sem ter a possibilidade de escolha sobre a mudança. Esse aspecto da pesquisa é relevante para analisar as implicações da municipalização para a constituição/reconstituição da identidade docente, uma vez que a transferência compulsória pode afetar a autonomia profissional e o sentimento de pertencimento das professoras em relação ao seu local de trabalho.

A experiência acumulada ao longo de anos de trabalho docente é um fator determinante na constituição e reconstituição da identidade profissional das professoras. Como defendem Tardif e Lessard (2009), a prática pedagógica se desenvolve não apenas a partir de conhecimentos teóricos, mas também pelas interações sociais e pelo enfrentamento das realidades escolares cotidianas.

A experiência das professoras redimensionadas para a rede municipal de Cáceres/MT reflete essa dinâmica, uma vez que as mudanças nas condições de trabalho e no ambiente institucional requerem uma ressignificação das práticas e um esforço adicional de adaptação, afetando diretamente a identidade e o compromisso desses profissionais com sua função social (Pimenta, 2009).

As professoras que contribuíram com a pesquisa respondendo ao questionário encaminhado, também foram questionadas sobre sua disposição em conceder entrevistas mais detalhadas, a fim de aprofundar o entendimento sobre suas experiências e percepções. Todas

as participantes demonstraram interesse em colaborar, indicando uma disposição em compartilhar as dificuldades e adaptações que vivenciaram. Esse interesse reforça a importância e a relevância do tema da pesquisa para as professoras, que sentiram o impacto direto da municipalização em suas vidas pessoais e carreiras profissionais.

Na tabela 1, apresentamos as principais características das professoras que contribuíram com a pesquisa:

Tabela 1 - Caracterização do perfil das professoras que contribuíram com a pesquisa

Identificação	Idade (anos)	Gênero	Formação	Tempo de Atuação na Educação Básica	Tempo de Experiência na Rede Pública de Educação do Estado	Afetado pelo Redimensionado em 2023
Professora 1	39	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	4 a 6 anos	Sim
Professora 2	53	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	mais de 10 anos	Sim
Professora 3	49	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	mais de 10 anos	Sim
Professora 4	43	Feminino	Mestrado	mais de 10 anos	4 a 6 anos	Sim
Professora 5	43	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	mais de 10 anos	Sim
Professora 6	47	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	mais de 10 anos	Sim
Professora 7	52	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	mais de 10 anos	Sim
Professora 8	36	Feminino	Especialização	mais de 10 anos	7 a 10 anos	Sim

Fonte: Dados gerados pelo questionário encaminhado via google forms (2024).

As informações dispostas na tabela 1, evidencia que o grupo de professoras participantes é bastante homogêneo em termos de gênero e experiência profissional. Essa diversidade contribui para uma análise mais abrangente dos efeitos da municipalização na identidade docente, pois permite considerar diferentes perspectivas e contextos de atuação.

A diversidade de formações acadêmicas e a variedade de impactos causados pelo redimensionamento permitem uma compreensão pouco mais aprofundada sobre os efeitos da municipalização nas identidades docentes das professoras. Conforme argumentam Pimenta (2009) e Ciampa (1985), a identidade profissional dos professores é constituída e reconstituída em resposta às mudanças contextuais e às interações sociais que ocorrem no ambiente escolar. Assim, aa diferentes experiências e trajetórias acadêmicas entre as professoras que contribuíram com a pesquisa enriqueceu a análise, pois evidenciou como diferentes contextos de formação e atuação geram respostas distintas às políticas educacionais impostas, contribuindo para um entendimento mais complexo das reconfigurações identitárias que se desenrolaram nesse processo.

A experiência profissional das professoras afetadas pelo redimensionamento, que contribuíram com a pesquisa, trouxe implicações significativas para a constituição e

reconstituição de suas identidades docentes. A transição do contexto estadual para o municipal representou, para elas, um processo de adaptação que envolveu desafios como a perda de vínculos com colegas e a necessidade de se integrar a uma nova estrutura de gestão escolar. Além disso, os aspectos relacionados à autonomia profissional e ao sentimento de pertencimento foram frequentemente mencionados nas respostas das participantes, indicando que a municipalização não apenas trouxe uma nova e diferente configuração para o ensino ofertado, mas também afetou as relações e dinâmicas de trabalho das professoras implicadas neste processo.

O deslocamento dos professores da rede estadual para a rede municipal de ensino, como no caso do redimensionamento em Cáceres-MT, afetou diretamente a construção da identidade docente, que é constituída pelas relações interpessoais e pela percepção de autonomia e pertencimento no ambiente de trabalho (Nóvoa, 2017; Delgado, 2011). A quebra de vínculos com colegas e a necessidade de adaptação as novas estruturas administrativas e pedagógicas, conforme apontam Tardif e Lessard (2009), pode levar à perda de referência profissional e à necessidade de ressignificar práticas pedagógicas. Esse processo reflete a importância de políticas educacionais que levem em consideração as experiências prévias das docentes, a fim de mitigar os efeitos nefastos sobre sua identidade e engajamento profissional.

Assim, os perfis das professoras que contribuíram com a pesquisa apresentam-se com a caracterização de grupo de profissionais experientes e qualificadas que vivenciaram o impacto direto de uma política pública de redimensionamento educacional que abalou suas identidades docentes.

A análise das implicações desse processo para a identidade docente foi essencial para compreender como políticas de municipalização podem afetar a motivação, o engajamento e a qualidade do trabalho das professoras, aspectos fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como observamos nos próximos itens desta seção.

6.2 Caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020: diálogo com as professoras pedagogas remanejadas para outra rede ou setor

Com a implementação do Decreto nº 723/2020, as professoras foram forçadas a se deslocarem e, com isso, enfrentaram significativas alterações estruturais, como a introdução de novas políticas educacionais, diferentes culturas institucionais, diminuição da autonomia,

sensação de insegurança e frustrações ao experienciarem sentimentos de rejeição e até mesmo de não se reconhecerem no novo ambiente de trabalho. Ao analisar a política de municipalização em seu desenvolvimento, percebe-se que não foi considerado as perspectivas dos profissionais da educação e dos alunos. Uma política implementada compulsoriamente, sem levar em conta o que deveria ser o seu objetivo primordial, o de melhorar o sistema educacional e a qualidade social da educação ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cavalcanti (2006) destaca que com políticas implementadas de forma verticalizadas, os objetivos e metas estabelecidos raramente são alcançados e, ainda menos, são postos em prática conforme a visão de quem os elaborou. Segundo ele, a lacuna existente entre os elaboradores e os responsáveis pela execução das ações planejadas é uma das razões que contribuem para o fracasso das políticas públicas.

Neste sentido, as professoras entrevistadas apontaram a ausência de comunicação ou de consulta prévia com as professoras em relação ao processo de municipalização. Além disso, não existem registros de que a escola tenha participado desse movimento, seja por meio de representantes de Conselho Escolar ou até mesmo do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, como se observa no excerto a seguir:

> [...] fui informada por colegas de trabalho, não houve reunião com a gestão ou alguém que pudesse esclarecer nossas dúvidas e aflições. Eu e mais duas amigas escolhemos participar da cooperação técnica por medo, pois escutamos dizer que quem ficasse no estado correria o risco de ser exonerada. Fomos de livre espontânea pressão, consegui escolher a escola que eu achava melhor para mim, porém a turma não. (Profa. 8, entrevista concedida em 21/08/2024).

Não podemos esquecer que de acordo com o decreto nº 723/2020 as unidades escolares da rede estadual teriam até 2027 para transferir a oferta dos anos iniciais até o 4º ano do Ensino Fundamental, como se lê no seu Art. 3:

> Art. 3. O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma: I - em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais; II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais; III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais; IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais. (Mato Grosso, 2020).

Ao analisar as falas das professoras vemos que os gestores desconsideraram a orientação legal, bem como os prazos estabelecidos no documento, uma vez que a municipalização poderia ser implementada até o ano de 2027, com os devidos cuidados para valorizar todos os implicados neste processo.

> Porque a prefeita junto com a sua gestora aceitaram a proposta e possivelmente, vendo algum benefício em troca. A proposta era redimensionar gradualmente uma turma por ano. E aqui em Cáceres o redimensionamento foi integral em 2023 (Professora 5, Entrevista concedida em 18/08/2024).

Desta feita, a transferência compulsória ocorrida em Cáceres no ano de 2023, provocou incertezas principalmente pela falta de informações e explicações aos professores implicados, que não tiveram nenhuma orientação sobre o funcionamento das instituições de ensino para as quais foram remanejadas. Neste sentido, as professoras manifestaram sentimento de insegurança e ansiedade quanto ao seus futuros profissionais.

De acordo com Saviani (2014), a trajetória da educação no Brasil é permeada por questões políticas. Apesar de a promoção da participação democrática estar mencionada nos documentos oficiais, essa realidade não se manifesta no dia a dia das escolas, uma vez que ainda não se materializou na sociedade.

Silva e Melo (2000) também ressaltam que pesquisa sobre políticas públicas demonstram que a formulação e a execução dessas, ocorrem em um contexto de dinâmicas políticas, caracterizadas por negociações silenciadas, trocas de interesses, divergências e contradições nos objetivos estabelecidos, como destacou a Profa. 3:

> Fui informada de forma não oficial por pessoas que não eram da gestão escolar nem do governo, nunca houve sequer uma reunião com o corpo docente e comunidade escolar, na portaria do redimensionamento e atribuição de aula de forma on-line nos deram a opção de fazer a cooperação técnica com a garantia que não seríamos prejudicadas em nada. Mas o desgaste emocional foi enorme (Entrevista concedida em 18/08/2024).

A formação da subjetividade dos professores, segundo os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, está relacionada aos ambientes onde se dá a sua formação e prática profissional, a falta desses espaços para debate, bem como de um planejamento colaborativo que possibilite o crescimento da consciência crítica, impede que os educadores compreendam o compromisso social de sua atividade dentro das limitações da sociedade capitalista, resultando em alienação. Assim, a tarefa dos educadores deve englobar a educação, formação e transformação de saberes. Contudo, quando realizado de maneira alienada, perde o seu propósito e se torna apenas uma atividade de permanência.

De acordo com Freire (2001, p. 79), “[...] a democracia requer a implementação de estruturas que favoreçam a participação da sociedade civil, ao invés de criar barreiras que impeçam essa presença na representação pública”. Apesar de a legislação brasileira, após a reabertura política dos anos 1980, ter promovido um caráter mais participativo e democrático

na administração pública, a realização da democracia é um processo prolongado que deve ser desenvolvido ao longo da história.

Almeida (1999) afirma que os Educadores da Educação Básica no Brasil enfrentam estruturas profissionais que têm se mostrado desfavoráveis ao aprimoramento de suas atividades e às suas demandas pessoais e profissionais. Eles têm trabalhado em um sistema de carreira que não incentiva a evolução profissional daqueles que continuam em sala de aula, uma vez que não é fundamentado em investimentos para o crescimento profissional ou na excelência do trabalho executado. Ao observar o excerto a seguir, percebemos que não houve a participação da comunidade e das professoras envolvidas, na implementação da municipalização do ensino.

> [...] Resolveram tudo entre eles sem dar tempo das lutas dos professores e comunidade escolar, apresentaram suas decisões sem ouvir a gente, houve manifestações de alguns professores e da comunidade da Cavalhada e Cohab Velha, mas de nada adiantou, pois a prefeita e o governador já tinham fechado seus contratos. E sobrou para nós servidores, foi um mera cumpra-se. (Professora 6, entrevista concedida em 24/08/2024).

Fica evidente a exclusão das professoras do processo de formulação para a implementação da política de municipalização em Cáceres/MT, assim como da construção colaborativa de sua execução. Esta realidade resulta na fragilização e desconexão entre o propósito e a essência do trabalho docente, o que pode provocar a alienação na prática da profissão (Rogério, 2008, p. 104). A referida autora sustenta que o progresso na carreira docente é impossível sem o exercício da profissão, mesmo porque, "[...] é no exercício da profissão que o indivíduo constrói sua profissionalidade docente e se desenvolve profissionalmente". O educador, em seu trabalho, faz escolhas com base nas situações práticas que enfrenta diariamente e, para isso, utiliza um conjunto de saberes específicos, e esse aprimoramento profissional é um processo que precisa acontecer de maneira constante.

Após estudos teóricos e análises das entrevistas levantadas sobre a política que orientou o processo de municipalização do Ensino Fundamental I das escolas da rede estadual de Cáceres/MT, notamos que a transferência de atribuições foi caracterizada pela falta de planejamento, o que resultou em diversas tensões e inseguranças. Observamos que o regime de "colaboração" proposto nos documentos que regulamentam a ação de municipalização não se concretizou como esperado. Na realidade, o que se evidenciou foi uma "transferência" de responsabilidades de maneira precipitada e sem um planejamento adequado para o Município, conforme observamos na narrativa da Professora

> [...] fui informada numa reunião com os coordenadores e direção da escola, que seriamos redimensionado para a rede Municipal, que iriamos todos os pedagogos de uma vez, para o município em regime de colaboração técnica. Não tivemos opção de decidir se iriamos ou não. E também não sabíamos para qual escola iríamos, porque foi feita a atribuição por pontuação na contagem de pontos. Se a pontuação fosse boa e ainda tivesse vaga na escola que quiséssemos trabalhar éramos atribuídos, se não tivesse, nos mostravam o quadro de vagas e escolhíamos a que estava disponível (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024).

A ausência de uma comunicação clara e a falta de um planejamento participativo são aspectos recorrentes nos relatos das docentes. Conforme destacou a Professora 2, no ano de 2024, as professoras foram orientadas a voltarem para a rede estadual, mas para atuarem em outras funções: "Voltei para a rede estadual, mas a falta dos pequenos parece que a escola está um local frio, não sei se é porque não estou me sentindo confortável com a função na qual estou hoje" (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024). Esse depoimento evidencia não apenas o impacto emocional do processo, mas também as dificuldades enfrentadas para se reconhecer, enquanto professora, em uma nova função, diferente da que realizava quanto atuava na unidocência.

Esse cenário reforça as críticas de Nóvoa (2009), ao argumentar que o diálogo é essencial para assegurar que mudanças estruturais, como a municipalização, sejam realizadas de maneira inclusiva, respeitando a voz e a experiência dos professores. No entanto, em Cáceres, o redimensionamento foi conduzido de forma unilateral, ignorando as complexidades inerentes à profissão docente e às relações estabelecidas ao longo dos anos. A falta de um espaço de escuta e negociação não apenas comprometeu o bem-estar das professoras, mas também intensificou os desafios relacionados à adaptação nos novos contextos institucionais.

Ademais, a ausência de estratégias humanizadas como o suporte emocional para as professoras remanejadas, evidenciou uma lacuna no planejamento da política educacional. O relato da Professora 2 aponta para um sentimento de desamparo, que se traduz em dificuldades para se adaptar às novas funções e em uma percepção de desvalorização profissional. Essa realidade ressalta a necessidade de políticas que garantam condições de trabalho adequadas e promovam a autonomia docente, elementos centrais para a construção de uma identidade profissional, como destacam Tardif e Lessard (2009).

Da mesma forma que as professoras não foram oficialmente e antecipadamente informadas que seriam redimensionadas para a rede pública de ensino no final do ano de letivo de 2022, no final de 2023 ficaram sabendo que retornariam para a rede estadual de

ensino por terceiros e nos últimos minutos do ano letivo de 2023. Esta realidade reitera que o processo de municipalização investigado foi antidemocrático: "[...] Não fui informada oficialmente, soube pelos grupos de WhatsApp que não teria mais a cooperação técnica, mas também, com tantas percas de direitos, nem precisou oficializar, os servidores não queriam mais" (Profa. 4, entrevista concedida em 20/08/2024).

Foram muitas as situações antidemocráticas, que fizeram crescer entre as docentes afetadas pelo processo de redimensionamento, o sentimento de desvalorização e de perca de identidade. Estes sentimentos podem implicar na atuação docentes destas, uma vez que os princípios da ação docente estão intrinsecamente ligados ao reconhecimento e a afirmação docente (Nóvoa, 1995).

> [...] A situação que vejo que foi extremamente desonesta com os pedagogos, o direito negado da GR[1], pois na outra rede, desenvolvemos as mesmas funções. Não tivemos direito de retornar para o Estado, depois da cooperação técnica aceita e nem receber GR, salientando que o decreto da GR só foi publicado depois de toda a cooperação feita e assinada. Isso considero um desrespeito com a classe. (Profa. 1, entrevista concedida em 15/08/2024).

Fica mais uma vez evidenciado na fala do professor 1, a desvalorização do professor, a perda de prestigio da profissão e o desrespeito por parte dos gestores educacionais. Faz-se necessário, políticas públicas que coloquem à docência no centro das estratégias educacionais, garantindo que os profissionais da educação tenham condições dignas para exercer sua função social de educar para e pela a transformação política e social. Arroyo (2013), enfatiza a necessidade de uma relação dialógica, ou seja, do diálogo contínuo e do respeito com e entre todos os envolvidos no processo educativo. "Educação não se faz do gabinete." (Arroyo, 14 fórum da Undime em 17/05/2013).

Na narrativa da professora 7 "[...] Quem dera esses processos viessem acompanhados de respeito e compreensão por parte daqueles que nos colocaram nessa situação tão constrangedora, tirando nossa autonomia e direitos". (Profa. 7, entrevista concedida em 23/08/2024). Os caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020 evidenciaram que os professores implicados no processo, tornaram-se reféns do sistema educacional. Estes, carregam as marcas de um processo de municipalização obscuro e dramático, que afetou diretamente a identidade docente, tão necessária para a afirmação e a reafirmação do professor na docência (Nóvoa, 1995).

[1] GR: Gratificação Anual por Eficiência de Resultados, paga pelo governo de Mato Grosso, aos professores da rede pública estadual de ensino, lotados na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Mato Grosso. Disponível em: https://gr.seduc.mt.gov.br/, acesso em: 10 fev. 2025.

Em nossa percepção, essa discussão abre caminho para uma análise mais detalhada sobre as implicações da transferência compulsória na identidade docente, autonomia profissional e condições de trabalho, que será o foco da próxima subseção. Ao investigar essas dimensões, foi possível compreender de forma pouco mais ampla, como as políticas de municipalização impactaram a prática pedagógica e a percepção de valorização das professoras, bem como identificar caminhos para mitigar os desafios enfrentados e promover uma gestão educacional mais inclusiva e democrática.

6.3 Implicações da transferência compulsória na identidade docente, na autonomia profissional e nas condições de trabalho

O processo de municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres-MT, realizado em 2023, gerou impactos profundos na identidade docente, na autonomia profissional e nas condições de trabalho das professoras pedagogas efetivas. A transferência compulsória, conforme apontado na literatura, interferiu diretamente na percepção de pertencimento e reconhecimento das profissionais da educação, ao deslocá-las de seus contextos habituais de trabalho e submetê-las a novas dinâmicas organizacionais. Segundo Nóvoa (1995), a identidade docente é um constructo dinâmico, influenciado por fatores históricos, políticos e culturais, sendo fortemente abalado em situações de descontinuidade e imposição, como no caso analisado.

A ausência de um planejamento claro e de estratégias de transição foi um dos principais fatores de desconforto relatados pelas docentes. Elas relataram que foram informadas de maneira superficial ou até informal sobre a mudança. A Professora 3 destacou que “[...] o desgaste emocional foi enorme” devido à falta de reuniões e esclarecimentos prévios (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Essa ausência de preparo foi sentida como um desrespeito ao trabalho das professoras e como uma demonstração da pouca importância dada às suas vozes no processo. Esse tipo de implementação contrasta com as diretrizes de gestão democrática previstas na Constituição Federal de 1988, que reforça a necessidade de diálogo e participação no planejamento de políticas públicas educacionais (Brasil, 1988).

Além disso, as implicações da municipalização foram agravadas pela sensação de precarização. A Professora 5 relatou que muitos docentes, diante de incertezas constantes, “[...] não sabem se terão suas funções garantidas no próximo ano” (Professora 5, entrevista

concedida em 19/08/2024). Essa insegurança profissional impactou diretamente o bem-estar emocional e a percepção de estabilidade, fatores essenciais que implicaram diretamente na identidade docente. Como enfatiza Ciampa (1985), a identidade é constituída a partir de narrativas de continuidade e reconhecimento social; portanto, mudanças abruptas e mal planejadas prejudicam a formação e consolidação dessa narrativa entre as docentes.

Os relatos das professoras evidenciam as lacunas e os desafios enfrentados durante a implementação dessa política. Um dos aspectos recorrentes nas entrevistas foi a forma como as docentes foram informados sobre a transferência. Como afirmou a Professora 3, "[...] nunca houve sequer uma reunião com o corpo docente e comunidade escolar" (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Esta afirmação reafirma a falta de diálogo e transparência no processo. Essa ausência de comunicação formal gerou angústias e incertezas entre as professoras, comprometendo sua estabilidade emocional e profissional, e, consequentemente suas identidades docentes.

A narrativa da professora 7 também mostrou que a municipalização foi implementada sem planejamento, apenas a partir de gestores e instâncias burocráticas, sem a presença daqueles que realmente fazem a escola acontecer: professores, alunos e a comunidade escolar.

> [...] Um processo impulsionado principalmente por interesses políticos, tanto no âmbito municipal, quanto estadual, e que se beneficiou da falta de organização e resistência por parte dos professores e sindicatos. Acredito que, apesar dos avisos iniciais, a falta de união e ação por parte das categorias envolvidas permitiu que o processo de redimensionamento acontecesse de maneira abrupta. (Professora 7, entrevista concedida em 23/08/2024).

A narrativa reedita a ausência da participação democrática que assegurar voz e visibilidade aos membros da comunidade escolar, por meio do planejamento participativo e da valorização das opiniões docentes nas transformações políticas que impactam a escola. É fundamental escutar as inquietações, reconhecer os anseios e expectativas, além de orientar os profissionais diante das novas políticas, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho docente (Martins, 2015).

As narrativas das professoras denotaram que a desvalorização do profissional docente é um dos problemas crescentes na educação. Essa desvalorização acentuou-se ainda mais no ano de 2024, quando as professoras foram redesignadas para voltarem para a rede estadual de educação e a realizarem inúmeras outras funções. "Às vezes, por fazer de tudo um pouco, não somos reconhecidos por alguns funcionários" (Professora 8, entrevista concedida em 21/08/2024). "Desde quando comecei a desenvolver esta função, está sendo desmotivante pois

existem coisas que só dão certo na cartilha do governo, na prática é totalmente diferente.” (Professora 6, entrevista concedida em 24/08/2024). Estas narrativas denunciam a ausência de reconhecimento da profissão docente. Todavia, segundo Libâneo (2013, p. 27), "[...] a valorização do professor é uma condição fundamental para o desenvolvimento da educação e da sociedade"

O impacto na autonomia profissional também foi destacado pelas entrevistadas. A imposição de condições de trabalho em uma rede distinta, com regras e práticas pedagógicas diferentes, limitou a capacidade das professoras de exercerem plenamente suas habilidades e experiências adquiridas na rede estadual. A Professora 2, ao retornar à rede estadual após a cooperação técnica, relatou: “Gostaria mesmo de estar em sala de aula, com os alunos, exercendo o meu papel de professora, é o que realmente amo fazer” (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024). Esse sentimento de desconexão entre a função exercida e a identidade profissional é corroborado por Nóvoa (2009), que enfatiza a centralidade da sala de aula na construção do papel do professor.

Além disso, as condições estruturais e pedagógicas das escolas municipais receberam avaliações diversas. Enquanto a Professora 1 destacou aspectos positivos, como a infraestrutura da escola onde foi alocada: “Avalio as condições como sendo uma das melhores, tendo em vista que saí de uma escola da periferia, sem estrutura, para uma unidade escolar com padrão modelo” (Professora 1, entrevista concedida em 15/08/2024), outros, como a Professora 3, relataram dificuldades: “Trabalhei em um local alugado e adaptado, sem estrutura física e material pedagógico adequado” (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Essa disparidade revela que, apesar de esforços localizados, ainda há lacunas significativas nas condições de trabalho oferecidas.

Os relatos de outras professoras reforçaram as percepções de perda de segurança profissional e de identidade. A Professora 3 destacou que o desgaste emocional foi significativo durante o processo de redimensionamento, devido à falta de reuniões explicativas e de diálogo prévio com a comunidade escolar: “Nunca houve sequer uma reunião com o corpo docente e comunidade escolar” (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Essa falta de envolvimento contrasta com o que Nóvoa (1995) defende sobre a importância de práticas participativas para fortalecer a identidade docente em tempos de mudanças estruturais.

Outro aspecto recorrente foi a inadequação das condições de trabalho nas escolas municipais que receberam as professoras remanejadas. A Professora 2 relatou que as salas de

aula eram pequenas e inadequadas para o número de estudantes, afirmando que os materiais pedagógicos muitas vezes dependiam do esforço financeiro dos pais: “Os recursos de materiais utilizados eram os que os pais das crianças levaram no início do ano” (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024). Esse cenário reforça os argumentos de Tardif e Lessard (2009), que apontam como a falta de suporte estrutural e material pode comprometer o desempenho e a autonomia do professor.

Além disso, a adaptação às novas funções também trouxe desafios relacionados à relação com os colegas e à percepção de pertencimento. A Professora 4, que assumiu funções na equipe de Educação Especial e Inclusiva, destacou que, apesar de ter contribuído significativamente, enfrentou preconceito de alguns colegas: “Muitos olhares reprovavam minha presença ali e muitos questionamentos surgiram” (Professora 4, entrevista concedida em 24/08/2024). Esse relato dialoga com Ciampa (1985), que ressalta como mudanças impostas podem levar à desvalorização simbólica do professor e dificultar sua reafirmação identitária.

Por fim, a insegurança sobre o futuro profissional foi um ponto marcante em várias narrativas. A Professora 5 relatou que, após as mudanças, sentiu-se desorientada quanto às funções que exerceria nos anos seguintes: “Essa insegurança, para onde vou, qual função, o que vou fazer em 2025? Aja psicológico para tudo isso” (Professora 5, entrevista concedida em 19/08/2024). Harvey (2005) argumenta que reformas educacionais que desconsideram os impactos emocionais sobre os docentes criam um ambiente de trabalho instável, prejudicando o bem-estar dos profissionais e a qualidade do ensino.

A perda da identidade profissional foi outro ponto importante levantado. A Professora 4 destacou que, embora tenha contribuído significativamente no setor de Educação Especial e Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação, “[...] o maior prejudicado foi o professor do estado, que perdeu sua identidade, sua escola de anos, sua segurança e teve que conviver com os maus olhos de muitos colegas da prefeitura” (Professora 4, entrevista concedida em 24/08/2024). Esse sentimento de desvalorização é reforçado por Ciampa (1985), ao destacar que a identidade se constrói nas interações sociais e na valorização simbólica das funções desempenhadas.

Os efeitos emocionais dessa transição também foram amplamente mencionados, assim como as consequências psicossociais de políticas implementadas sem o devido diálogo e suporte aos profissionais, como observado na narrativa da Professora 5.

Compreendemos, portanto, que a municipalização compulsória também revelou tensões no que diz respeito às relações interpessoais e à inserção das professoras em contextos organizacionais distintos. Para algumas, o desafio foi lidar com a recepção nos novos ambientes de trabalho. A Professora 4 observou que, embora tenha encontrado apoio em alguns setores, percebeu olhares reprovadores de colegas que questionavam sua presença e comparavam salários entre redes (Professora 4, entrevista concedida em 24/08/2024). Essa situação reflete o que Ciampa (1985) destaca sobre as dinâmicas identitárias, nas quais a pessoa é constantemente interpelada por contextos sociais que validam ou deslegitimam sua posição, o que pode gerar conflitos internos e externos na constituição/reconstituição da identidade profissional.

Outro ponto importante está na percepção das professoras quanto à ausência de planejamento para a integração entre as redes estadual e municipal. Essa falta de articulação dificultou a adaptação das docentes a novos métodos e práticas pedagógicas. A Professora 7 apontou que o modelo municipal divergia significativamente daquele praticado na rede estadual, exigindo dela um esforço de readequação sem suporte institucional suficiente. Esse cenário se alinha às críticas de Harvey (2005), às políticas de gestão pública neoliberal, que frequentemente priorizam ajustes administrativos em detrimento de suporte prático e humano aos trabalhadores diretamente afetados.

O sentimento de precarização não esteve limitado às condições materiais, mas incluiu a ausência de clareza sobre as funções desempenhadas e a estabilidade no novo contexto. As professoras relataram incertezas quanto ao retorno à rede estadual e o impacto disso em suas trajetórias profissionais. Esse tipo de instabilidade, como pontuado por Nóvoa (2009), afeta o senso de continuidade que é essencial para a constituição da identidade docente, fragilizando a motivação e o engajamento das professoras no exercício da profissão.

Além disso, a falta de consulta prévia as professoras na formulação e execução do processo de municipalização acentuou o distanciamento entre gestores e docentes. Isso contraria princípios fundamentais de uma gestão democrática, como a defendido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN/1996, que estabelecem a participação dos profissionais da educação como central para a efetividade das políticas educacionais. A descuido desse aspecto não apenas desrespeitou a experiência das professoras, mas também comprometeu a coesão necessária para que a política fosse implementada de forma humana e democrática.

Por fim, a municipalização compulsória em Cáceres-MT evidenciou como políticas de redimensionamento podem transformar profundamente as dinâmicas de trabalho e as relações de pertencimento das professoras. Contudo, é fundamental reconhecer que tais impactos não se encerram nas mudanças estruturais, estendendo-se às percepções subjetivas das docentes sobre seu papel e sua identidade profissional. Essa reflexão é essencial para compreender como processos semelhantes, em contextos futuros, poderão ser conduzidos de forma mais colaborativa, mais democrática e humanizada.

Dessa maneira, ao encerrar este subitem, evidenciamos a necessidade de aprofundar a análise sobre as experiências vivenciadas pelas professoras durante e após o processo de municipalização. Esse debate foi retomado no item 5.4, que discutiu como as percepções das docentes revelaram as marcas deixadas pela política de redimensionamento, além de suas repercussões na constituição e reconstituição das suas identidades profissionais, apontando caminhos para futuras ações e políticas públicas educacionais, pouco mais democráticas.

6.4 Discussão dos resultados da pesquisa

O processo de municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres-MT, ocorrido em 2023, trouxe impactos na identidade profissional das docentes, especialmente no que diz respeito à autonomia e reconhecimento, elementos centrais na construção identitária, conforme apontado por Nóvoa (1995) e Ciampa (1985). As professoras relataram a ausência de comunicação formal sobre o redimensionamento, e a comunicação informal no finalzinho do ano, quando não se tem mais tempo para organizar manifestações e protestos, quando as professoras estão extremamente cansadas e sem forças para resistirem. Segundo uma das docentes, “[...] soube por grupos de WhatsApp, não foi me enviado nenhum e-mail ou outra forma de aviso” (Professora 1, entrevista concedida em 15/08/2024). Esse cenário gerou sentimento de frustração e desamparo, reforçando a percepção de desvalorização profissional, o que, como sugere Tardif (2002), afeta diretamente a motivação e o engajamento das professoras com suas práticas pedagógicas.

Além disso, as condições de trabalho nas escolas municipais variaram consideravelmente. Embora algumas unidades apresentassem estruturas físicas adequadas, outras se apresentaram com graves inadequações, como falta de materiais pedagógicos essenciais para o trabalho docente. Como destacou uma professora: “Escolhi na atribuição de aula uma escola de referência, em reforma, fui trabalhar em um local alugado e adaptado sem

estrutura física e material pedagógico inadequado" (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Estas inadequações dificultaram a adaptação das professoras e, em alguns casos, intensificaram as diferenças entre as esferas estadual e municipal. Como destaca Freitas (2012), políticas de municipalização que não consideram as condições prévias das instituições podem agravar desigualdades e impactar negativamente a qualidade do ensino.

A construção da identidade docente, conforme Nóvoa (1995), é um processo contínuo e relacional, marcado pelas interações entre o indivíduo e os contextos nos quais atua. Nesse sentido, as mudanças institucionais provocadas pela municipalização, como a transferência compulsória de professoras, podem desestabilizar as bases sobre as quais essa identidade é construída. O sentimento de deslocamento relatado pelas professoras entrevistadas reflete o impacto dessa descontinuidade. Ciampa (1985) ressalta que a identidade é constantemente reelaborada em resposta às condições sociais e profissionais, e quando essas condições são alteradas abruptamente, os indivíduos podem enfrentar dificuldades significativas para se reconhecerem em suas novas funções.

A imposição de novas realidades de trabalho, muitas vezes sem a devida preparação ou suporte, gera um ambiente de incerteza que, segundo Dubar (1997), afeta diretamente a percepção de pertencimento e valor profissional. A identidade docente, que se constitui também no reconhecimento pelos pares e pelas instituições, sofre abalos quando o profissional não se sente valorizado ou respeitado em suas novas atribuições. O relato de uma professora, que mencionou o sentimento de ser tratado como um "mero cortante de E.V.A" (Professora 1, entrevista concedida em 15/08/2024), evidencia a perda de protagonismo e a desvalorização percebida no novo contexto. Tal cenário não apenas compromete a autoestima, mas pode também impactar negativamente o desempenho pedagógico.

Outro aspecto relevante é o conceito de autonomia profissional, amplamente discutido por Tardif e Lessard (2005), que enfatizam sua importância na formação e consolidação da identidade docente. No contexto da municipalização investigado, as professoras experimentaram uma diminuição dessa autonomia, seja pela falta de participação nos processos decisórios, seja pela rigidez das novas estruturas administrativas. O distanciamento das práticas pedagógicas anteriormente desenvolvidas, em muitos casos, foi percebido como uma ruptura com a própria essência da profissão. Essa sensação foi compartilhada por uma professora que, ao ser designada para funções administrativas, afirmou sentir falta da interação direta com os alunos, elemento central de sua identidade profissional (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024).

A professora 5 também compartilhou dessa sensação de distanciamento ao sentir afastada das suas práticas pedagógicas: “[...] atualmente estou atuando na função auxiliar de coordenação. Não me reconheço nessa função, sou pedagoga e sempre trabalhei em sala de aula, lecionando”. (Professora 5, entrevista concedida em 17/08/2024).

A literatura também aponta que a identidade docente é fortemente influenciada pelas condições de trabalho e pelo ambiente escolar (Nóvoa, 2009). A percepção de que as novas escolas não ofereciam condições adequadas, seja em termos de infraestrutura, seja em materiais pedagógicos, reforçou a sensação de precariedade entre as professoras. Neste sentido, uma professora destacou que, na nova escola, “[...] os recursos materiais eram mínimos e os professores precisavam frequentemente arcar com despesas do próprio bolso” (Professora 3, entrevista concedida em 18/08/2024). Essa precarização contrasta com os objetivos declarados de políticas de descentralização e democratização, que, conforme Freitas (2012), deveriam buscar a melhoria das condições educacionais e a valorização dos profissionais. A divergência entre o ideal político e a realidade prática aponta para falhas na implementação dessas políticas, ampliando os desafios enfrentados pelas professoras em suas reconstituições identitárias.

A recepção concernente às novas escolas também variou. Enquanto algumas professoras relataram experiências positivas de acolhimento, outras se depararam com hostilidades veladas por parte dos colegas. “Fui bem acolhida por algumas pessoas e por outras me viam como página em branco, pessoa que não tinha nada a contribuir” (Professora 4, entrevista concedida em 24/08/2024). Essa rejeição, certamente também contribuiu para a fragmentação da identidade docente, criando um ambiente de incertezas que, segundo Dubar (1997), pode levar a um enfraquecimento do sentimento de pertencimento e, consequentemente, afetar a qualidade da atuação profissional.

As repercussões emocionais do redimensionamento foram também uma constante nos relatos. As professoras descreveram o processo como “desgastante” e “angustiante”, destacando a insegurança sobre suas funções e a falta de perspectiva de estabilidade. Uma das entrevistadas desabafou: “Voltei para a rede estadual, mas a falta dos pequenos parece que a escola está um local frio, não sei se é porque não estou me sentindo confortável com a função na qual estou hoje” (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024). Essa vivência reforça as afirmações de Nóvoa (2009) sobre a relação intrínseca entre bem-estar emocional e identidade profissional no magistério.

As narrativas das professoras entrevistadas demonstraram inquietações que interferiram no bem-estar delas: “[...] acabamos adoecendo e sentindo frustradas nesta jornada, pois foram tiradas nossas autonomias e estabilidades, espero que voltemos logo a ter nossas salas de aulas para fazermos nosso trabalho com a educação.” (Professora 6, entrevista concedida em 24/08/2024). O adoecimento docente é um reflexo da precarização da profissão e das dificuldades enfrentadas no sistema educacional. Para garantir uma educação de qualidade, é essencial que as políticas públicas e gestões escolares priorizem o bem-estar dos professores, reconhecendo a importância desta condição emocional para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, muitos docentes enfrentaram crises em sua identidade profissional, e ao observar alguns professores da rede estadual que passaram pelo processo de municipalização, notamos que os referidos tiveram fragilidade no processo de reconhecimento social: “[...] Me entristeço quando ouço comentários da categoria que não fazemos nada, pois não somos considerados como professores e sim ajudantes, tapa buraco, faz tudo.” (Professora 7, entrevista concedida em 23/08/2024). Neste sentido, Hall (2005), mostra que essas crises estão alterando as identidades pessoais:

> Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - resulta em “crise de identidade”. (Hall, 2005, p. 9).

Por outro lado, houve quem destacasse aspectos positivos no processo. A experiência trouxe novas aprendizagens e a possibilidade de desenvolvimento em áreas distintas daquelas previamente exercidas. Uma professora comentou: “Embora eu assuma que gosto de desempenhar serviços administrativos educacionais, com minha recente redução de carga horária, continuo em contato com os estudantes e posso visualizar todo o trabalho pedagógico com outro olhar” (Professora 1, entrevista concedida em 15/08/2024). Tal perspectiva ressalta a resiliência e a capacidade de adaptação das profissionais, elementos fundamentais para a reconfiguração da identidade docente em contextos adversos, conforme pontuado por Tardif e Lessard (2005).

Com relação a essa capacidade de adaptação a professora 8 também relatou um aspecto positivo, porém revelou insegurança em outros aspectos “[...] Eu particularmente gostei da mudança, porém acho que nossa nova função deveria ser mais amarrada, no sentido de sabermos realmente sobre nossas competências, o que é, e o que não é da nossa alçada”. (Professora 8, entrevista concedida em 21/08/2024). Nota-se um certo desajuste diante de

certas mudanças oriundas das reformas educacionais, e isso têm fragilizado as condições de trabalho do professor em diversos aspectos.

A precarização das condições de trabalho descrita pelas docentes é um reflexo das políticas educacionais neoliberais que orientam a municipalização no Brasil. Como discutido por Harvey (2005), o neoliberalismo promove a transferência de responsabilidades do Estado para os municípios, sob o pretexto de uma gestão mais eficiente e próxima das comunidades. No entanto, essa transferência ocorre, muitas vezes, sem o devido aporte financeiro e estrutural, o que coloca um peso desproporcional sobre as administrações locais. Esse cenário se torna evidente no relato das professoras que, ao assumirem cargos na rede municipal, se depararam com a ausência de materiais pedagógicos básicos e a necessidade de recorrer a recursos próprios para atender às demandas educacionais como relatou a Professora 3, em entrevista concedida em 18/08/2024.

Outro ponto que merece destaque é a dimensão emocional e psicológica afetada com o processo de reconfiguração identitária. Segundo Gatti e Barreto (2009), mudanças inesperadas no ambiente de trabalho, como aquelas provocadas pela municipalização, podem gerar sentimentos de insegurança e desamparo, comprometendo a saúde mental dos docentes. Esse impacto emocional foi evidenciado por uma das entrevistadas, que relatou a dificuldade em se adaptar às novas funções e o constante receio de mudanças futuras: “Ainda querem que tenhamos uma saúde mental saudável” (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024). Tal realidade corrobora o argumento de Nóvoa (2009) de que a identidade profissional está intrinsecamente ligada ao bem-estar emocional, sendo este um aspecto importante para a manutenção da qualidade do ensino.

A sensação de perda de identidade, mencionada pelas professoras, também dialoga com o conceito de "ruptura biográfica" de Dubar (1997). Essa ruptura ocorre quando há uma desconexão significativa entre as experiências passadas e as novas exigências profissionais, desestabilizando a narrativa identitária do profissional. O redimensionamento compulsório, ao transferir professoras para ambientes desconhecidos e com culturas institucionais distintas, intensificou essa desconexão. Uma professora, ao refletir sobre sua experiência, destacou: “Não me reconheço nesta função” (Professora 2, entrevista concedida em 20/08/2024), indicando um processo de alienação frente às novas práticas exigidas.

Por outro lado, é importante considerar que algumas experiências relatadas também revelaram aspectos positivos no processo de municipalização. A possibilidade de aprender novas habilidades e contribuir em diferentes contextos institucionais foi percebida por

algumas professoras como uma oportunidade de crescimento profissional. Como discutem Tardif e Lessard (2005), a diversidade de experiências pode enriquecer a prática docente, desde que acompanhada de suporte adequado e reconhecimento profissional. Uma professora mencionou que, ao assumir funções administrativas, conseguiu desenvolver uma nova perspectiva sobre o trabalho pedagógico, o que lhe trouxe satisfação pessoal e profissional (Professora 1, entrevista concedida em 15/08/2024).

Esses relatos sugerem que a municipalização, embora problemática em diversos aspectos, não é um fenômeno unidimensional. A experiência vivenciada pela docente é multifacetada, envolvendo tanto desafios, quanto oportunidades. No entanto, para que os aspectos positivos possam ser plenamente explorados, é fundamental que as políticas de municipalização sejam implementadas com maior planejamento e sensibilidade às necessidades das profissionais. Como enfatiza Freitas (2012), uma gestão educacional democrática e inclusiva deve priorizar o diálogo com os atores envolvidos, garantindo que as reformas atendam tanto aos objetivos institucionais, quanto ao bem-estar das professoras.

Nesse contexto, compreendemos que a ausência de um planejamento mais detalhado e de um suporte adequado às escolas municipais revela-se como um dos principais entraves à efetividade da municipalização. Martins (2003) aponta que a participação ativa dos professores na formulação e execução de políticas educacionais é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e resiliente. No entanto, em Cáceres, o processo de transferência ocorreu de maneira autoritária e com pouca ou nenhuma consulta as professoras envolvidas, como relatado nas entrevistas. Essa exclusão comprometeu não apenas a percepção de autonomia das docentes, mas também a qualidade das decisões educacionais tomadas no âmbito municipal.

Por fim, consideramos importante destacar que a discussão sobre a identidade docente no contexto da municipalização transcende o nível individual, envolvendo também questões estruturais e políticas. A política de municipalização reflete uma visão de Estado que prioriza a eficiência econômica em detrimento do fortalecimento das condições de trabalho dos profissionais da educação. Esse modelo, como argumenta Harvey (2005), tende a aprofundar as desigualdades já existentes, comprometendo a construção de um sistema educacional equitativo e de qualidade. Portanto, é essencial que futuras reformas considerem a centralidade do professor como agente de transformação, valorizando sua participação e assegurando condições dignas para o exercício da docência.

Em conformidade com a abordagem qualitativa, elaboramos uma nuvem de palavras como elemento de apoio à interpretação dos dados das entrevistas, ela foi composta pela análise das narrativas e os termos que mais se repetiam e estavam em evidencia nas falas das professoras. A Figura 1 – Nuvem de palavras das professoras entrevistadas, revela e reafirma que o processo de redimensionamento trouxe muitas implicações na profissão e na identidade docente.

Figura 1 - Nuvem de palavras das professoras entrevistadas



Fonte: Nuvem elaborada pela autora através do aplicativo wordart, com base nas narrativas das oito professoras que participaram da entrevista estruturada, apêndices II ao X.

Os desafios enfrentados no processo de redimensionamento foram variados, desde a falta de comunicação formal e antecipadamente, a desvalorização profissional, falta de reconhecimento, até a incerteza quanto à alocação das professoras e às condições de trabalho. As professoras mencionaram a ausência de avisos formais e a instauração de um ambiente de dúvidas e incertezas, que afetou diretamente a autonomia e a estabilidade emocional das educadoras.

Em suma, o processo de redimensionamento e a transição entre diferentes esferas de ensino apresentaram desafios consideráveis para as professoras, que foram além das questões administrativas e logísticas. A formação da identidade profissional das educadoras implicadas no processo de redimensionamento investigado, foi profundamente influenciada por essas experiências, conforme destacado por Stuart Hall e António Nóvoa.

Stuart Hall destaca que a identidade é um processo contínuo e dinâmico, influenciado pelas experiências e pelo meio social. De acordo com Hall, "[...] as identidades não representam apenas uma descrição de um eu fixo, mas estão inseridas nas narrativas que as formam e que mudam com o tempo" (Hall, 2009). Nesse contexto, as dificuldades que os educadores enfrentaram durante o processo de municipalização, contribuíram para a (re)construção de suas identidades profissionais, exigindo uma constante capacidade de adaptação e resiliência.

António Nóvoa enfatiza o papel das interações sociais e do aspecto coletivo na formação da identidade dos professores. Ele argumenta que "[...] a elaboração da identidade profissional constitui um processo de socialização que se dá por meio da interação com os outros e da participação em comunidades de prática" (Nóvoa, 2009, p.42). Dessa forma, um suporte institucional sólido e políticas educacionais que incentivem um ambiente de trabalho harmonioso e colaborativo são essenciais para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes.

Portanto, a dissertação aqui exposta, ressalta a necessidade do apoio institucional e da implementação de políticas educacionais que favoreçam um clima de trabalho saudável, democrático e colaborativo. Essa abordagem não favorece somente os docentes, mas também a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao considerar as perspectivas teóricas de Hall (2009) e Nóvoa (2009), conseguimos compreender de maneira mais aprofundada como os contextos e as interações definem a identidade dos professores, além de perceber a relevância de um ambiente favorável para o crescimento profissional contínuo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos na introdução, esta pesquisa foi desenvolvida a fim de responder a seguinte questão problema: *Como o processo de migração compulsória das professoras pedagogas, efetivas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, para a rede municipal de Cáceres/MT, influenciou as identidades docentes, considerando aspectos como autonomia profissional, qualidade de vida no trabalho e bem-estar emocional?*

Em atenção a questão problema levantada, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I, das escolas estaduais para as escolas municipais no município de Cáceres/MT, ocorrido no ano de 2023, que resultou na municipalização do Ensino Fundamental I, no tocante a identidade docente das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotadas nas escolas de Cáceres/|MT, implicadas neste processo. Por sua vez, guiaram a pesquisa os objetivos específicos de: (i) levantar o perfil acadêmico e profissional das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de educação, lotados nas escolas de Cáceres/MT, que ofertavam o Ensino Fundamental I e foram redimensionadas para a rede municipal de ensino no ano de 2023; (ii) identificar os caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020 em relação ao diálogo com as professoras pedagogas e o seu remanejamento para outra rede ou setor; (iii) elencar as implicações da transferência compulsória na identidade docente, com foco na autonomia profissional e nas condições de trabalho; analisar as percepções das professoras sobre o processo de municipalização e suas repercussões na constituição/reconstituição das suas identidades docentes.

A política de municipalização do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT, implementada em 2023, resultou em mudanças significativas para a rede de ensino e, principalmente, para as professoras pedagogas efetivas redimensionadas da rede estadual para a municipal. O processo, conduzido sem o devido diálogo e preparação das profissionais, gerou desafios e afetou diretamente a identidade dessas professoras. As mudanças no contexto de atuação, nas condições de trabalho e na autonomia profissional foram fatores determinantes para a reconfiguração das identidades docentes, que tiveram que se adaptar a novas realidades e exigências administrativas.

A municipalização, prevista no Decreto nº 723/2020, transferiu a responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado para os municípios, com o intuito de descentralizar a gestão educacional e aproximá-la das especificidades locais. Todavia, essa

transição não se limitou a aspectos administrativos, pedagógicos e logísticos e, com isso, provocou profundas repercussões que abalaram as professoras vitimadas pelo processo e repercutiu na constituição de suas identidades docentes. A transferência compulsória das professoras efetivas, que já possuíam uma trajetória consolidada na rede estadual, as obrigou a lidar com novas dinâmicas escolares, desconhecidas rotinas administrativas e diferentes orientações pedagógicas, criando um cenário de insegurança e instabilidade.

Isso porque, a identidade profissional das professoras não se define apenas por aspectos subjetivos, mas é construída por meio de experiências sociais e políticas que impactam a prática cotidiana. Neste sentido, o contexto da municipalização em Cáceres expôs as fragilidades e os desafios de um processo de mudança inesperado, que, como orienta Martins (2003), deveria ser uma oportunidade de participação social, mas que foi imposto de maneira autoritária. Essa imposição afetou a percepção de valorização profissional e pertencimento das professoras implicadas no contexto da municipalização, condição que influenciou na capacidade de se reconhecerem enquanto profissionais autônomas e capazes de exercer uma prática pedagógica pouco mais autônoma, reflexiva e crítica.

A identidade docente, como um processo dinâmico, é constantemente reconstituída pelas interações sociais e pelas políticas que regulam a profissão. Neste contexto, Delgado (2011) argumenta que a criação de uma nova cultura escolar demanda mais do que alterações legais, sendo necessário proporcionar condições de trabalho apropriadas aos professores para que possam desenvolver suas práticas de maneira ativa. No entanto, a ausência de suporte adequado durante o redimensionamento, como diálogo democrático, condições de trabalho e oportunidades de formação continuada, potencializou situações não recomendadas que influenciaram na constituição/reconstituição da identidade das docentes afetadas pela política analisada em Cáceres/MT.

Isso porque, o processo de municipalização, ao retirar as professoras efetivas de um ambiente conhecido e inseri-las em outras escolas, com outras orientações políticas e didático-pedagógicas, contribuiu para a sensação de desrespeito e desvalorização profissional, que corroborou uma descontinuidade em suas trajetórias profissionais. Essa mudança foi especialmente desafiadora para as professoras que atuavam há muitos anos na rede estadual e que, subitamente, tiveram que se adaptarem às especificidades da rede municipal. Conforme afirma Ciampa (1985), a identidade dos docentes é construída pelas relações que estabelecem com o contexto em que atuam, sendo diretamente afetada por mudanças alcantiladas e não planejadas, como as vivenciadas no processo de municipalização.

A adaptação às novas exigências do ambiente municipal envolveu desafios, tanto para as professoras afetadas pela municipalização, quanto para os gestores das escolas municipais, que precisaram integrar essas profissionais às suas equipes e adaptar a estrutura escolar para atender à nova demanda de alunos transferidos da rede estadual. A política de municipalização, ao ser implementada de maneira compulsória e sem consulta aos principais envolvidos, reforçou a precariedade da gestão educacional e contribuiu para a descontinuidade pedagógica. Esse processo fragmentou e fragilizou ainda mais as relações de trabalho e comprometeu a qualidade das interações docentes estabelecidas nestes espaços.

Nóvoa (1995), afirma que a identidade profissional docente não pode ser construída isoladamente na sala de aula, mas também se forma a partir dos fatores que cercam o professor e influenciam diretamente sua prática. No caso das professoras redimensionadas em Cáceres/MT, a perda de autonomia e a inserção em um novo contexto escolar representaram fatores que minaram a confiança e o sentimento de pertencimento e de valorização. A municipalização, portanto, prejudicou o processo de constituição e reconstituição da identidade docente, ao fragilizar os vínculos das professoras em seus ambientes de trabalho.

A municipalização do Ensino Fundamental I em Cáceres/MT, não apenas reorganizou a oferta educacional, mas também trouxe à tona questões sobre a valorização das profissionais da educação, a autonomia e as condições de trabalho das professoras pedagogas efetivas da rede pública estadual de MT, que já não têm mais a estabilidade profissional, outrora conquistada. A desvalorização sentida pelas professoras, o desconhecimento sobre os novos contextos e as dificuldades em se adaptarem às novas rotinas, afetaram significativamente a motivação e a qualidade de suas práticas pedagógicas. Assim, a identidade docente, construída ao longo dos anos por meio da experiência e do pertencimento a um ambiente específico, foi diretamente prejudicada.

Como destacam Tardif e Lessard (2009), a identidade docente é constituída pelas interações que o professor estabelece no seu contexto de trabalho, que incluem colegas, gestores e alunos. A imposição de novas condições de trabalho e a necessidade de adaptação a novas estruturas organizacionais, sem o devido apoio e aceitação, afetam consubstancialmente essa identidade. No caso das professoras de Cáceres/MT, a municipalização pode ter reforçado a sensação de perda de controle sobre o próprio trabalho e a necessidade de se ajustarem-se a um contexto para o qual não se sentiam preparadas, o que pode ter enfraquecido suas identidades enquanto profissionais autônomas e democráticas.

Assim, ao analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT, ficou evidente que a política de municipalização, quando implementada de forma impositiva e nada democrática, sem suporte adequado, resultam em consequências pejorativas para os professores que influenciam diretamente, de forma não desejada, a constituição de suas identidades profissionais.

Compreender esses desdobramentos é essencial para repensar a necessidade de se implementar políticas educacionais que respeitem e valorizem os docentes, a fim de promover um ambiente de trabalho que favoreça a motivação e o desenvolvimento profissional.

O desgaste sofrido pela política de redimensionamento no decorrer do ano de 2023, provocou na gestão a decisão de, ao final do ano letivo de 2023, desconsiderar a remoção compulsória das 8 professoras que contribuíram com esta pesquisa, e com isso, elas voltaram para a rede estadual de ensino. Todavia, estas já não se reconheciam mais naquele local de trabalho, mesmo porque os seus retornos foram marcados por inúmeros conflitos, com situações desconhecidas que enfrentariam, pois como afirmaram em suas narrativas, não sabiam qual função exerceriam, ou mesmo, o que fariam, uma vez que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permaneceram na rede municipal de ensino.

Dessa forma, essa pesquisa pode fomentar debates sobre a importância de políticas que garantam maior estabilidade e reconhecimento profissional, com embasamento em programas de formação continuada mais alinhados com as necessidades dos docentes. Além disso, pode contribuir para a criação de estratégias que promovam melhores condições de trabalho, incentivem a permanência dos professores em seu local trabalho e fortaleçam sua identidade profissional.

A pesquisa pode servir também como referência para gestores educacionais na formulação de políticas públicas mais eficazes, garantindo que essas ocorram de maneira justa e benéfica para os docentes, incentivando uma educação de maior qualidade e uma gestão mais humanizada.

Neste sentido, esta pesquisa não se encerra com a defesa desta dissertação, mas sim desenha outras possibilidades investigativas, concernentes aos demais desdobramentos que certamente o processo de redimensionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que era ofertado pela rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, para a rede municipal de ensino, ainda provocarão em todos os perfis implicados neste processo.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Federalismo cooperativo e educação brasileira: a experiência de Mato Grosso [com a] proposição de um sistema único de educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 215-242.

ALBERTI, V. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC** Rio de Janeiro: CPDOC, 2005

ALMEIDA, Maria Isabel. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001040409. Acesso em 05 ago. 2024.

ALMEIDA, Sheyla Gomes de. **Escolas transformadoras: vivências educativas à luz da teoria histórico-cultural.** 12/09/2022 301 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalho Conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11746452 . Acesso em: 20 jul. 2023.

ANTONIOLLI, Katia Maria Amorim Brandão. **A presença dos governos ditatoriais na memória coletiva da sociedade argentina: um olhar através dos contos literários de denúncia**. 11/02/2022 145 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Taquaral – UNIMEP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11650859 . Acesso em: 20 jul. 2023.

ARAÚJO, Giodésia Conceição Gomes de. Formação continuada: constituição e contribuições para a identidade docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, p. 114-123, 2020. Disponível em: https://orcid.org/0000-0001-9656-7738. Acesso em 09 ago. 2024.

ARROYO, Miguel. 14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Educação e território.2013.Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/%E2%80%9Ceducacao-nao-se-faz-do-gabinete%E2%80%9D-diz-miguel-arroyo-aos-gestores-no-14%C2%BA-forum-da-undime/ Acesso em 07/02/2024.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política** 7a ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docm na&view=download&alias=17014-rcp002-15&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf. Acesso em 08 ago. 2024

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach for all* no Brasil. **Revista Educação em Questão** (ONLINE), v. 56, p. 249-275, 2018 Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15183 Acesso em: 08 ago. 2024.

CARVALHO, Andréa Machado Pereira de**. Programa de correção de fluxo no município de Rio das Ostras/RJ**: práticas docentes no enfrentamento à distorção idade-série. [*s. l.*], 2021. Disponível em: http://app.uff.br/riuff/handle/1/23564. Acesso em: 14 jan. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

CENTA, Fernanda Gall. **Autonomia docente no novo Ensino Médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS.**' 02/12/2022 378 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12839670. Acesso em: 20 jul. 2023.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social:** o homem em movimento. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 58-75.

CLARK, Otávio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araujo. A pesquisa. **Pesqui. Odontológica Brasileira.** 2003;17(Supl. 1):67-9. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26374344_A_pesquisa Acesso em: 15 fev. 2024

CORREIA, Valesca Silveira. **Representação Social das Enfermeiras Sobre a Supervisão na Equipe de Saúde da Família em Conceição do Jacuípe-Ba**' 28/02/2009 139 f. Mestrado em SAÚDE COLETIVA Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteado. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/253. Acesso em: 14 jan. 2024

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de

ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista** [online]. 2020, v. 36, e70086. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.70086. Acesso em: 12 fev. 2024.

COUTINHO, Karen De Azevedo. **Representações sociais de docentes e coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I sobre fracasso escolar**. 06/05/2022 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11495076. Acesso em: 20 jul. 2023.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12333. Acesso em: 20 maio 2024.

DIAS, Bruna Nunes De Senna. **Identidade docente à prova: reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no rio de janeiro**. 17/11/2022, 233 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11796726. Acesso em: 16 jul. 2023.

DIAS, Ludmila Alves. **Desenvolvimento Profissional Docente Na Educação De Jovens E Adultos: Um Percurso Formativo Permanente**. 2023. 130 f. Dissertação - UESB, Vitória da Conquista-BA, 2023. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/05/LUDMILA-ALVES-DIAS.pdf. Acesso em: 12. fev. 2024.

DOMICIANO, Cassia; ADRIÃO, Theresa. Privatização da e na educação infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**, v. 36, p. e000136, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/BnFPCH68VQqPDHK9pNvY5RH/#. Acesso em 15 jun. 2024.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. In: DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Rubens da Costa. **A avaliação de desempenho de professores da Educação Básica em tempos de redefinição do papel do estado em municípios paraenses**. 08/08/2022 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho =12258089. Acesso em: 16 jul. 2023

FERREIRA, Walace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no brasil. **e-Mosaicos**, [*s. l.*], v. 2, n. 3, p. 46–59, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/8846. Acesso em: 18 nov. 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Adriano; FURLIN, Neiva. Educação e desigualdades digitais durante a pandemia da covid 19: análise da produção científica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 53, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.3667 Acesso em: 15 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 5ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Questões da Nossa Época).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**.Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: **Políticas públicas de responsabilização na educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 128 - 135, mar. 2018. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/705281643/FURLANETTO-E-C-Tomar-a-palavra-uma-possibili dade-de-formacao. Acesso em: 04 fev 2024.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da
SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**' 31/01/2010 366 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/21368. Acesso em: 15 jan. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart**. A identidade na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn: **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da silva (org.) 7 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HALL, Stuart: **Da diáspora. identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende 1ª edição atualizada, Belo Horizonte, UFMG, 2009.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Quem precisa de Identidade?. *In*: **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais.** tradução: Tomaz Tadeu Silva. 3ªed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014. v. 16. Disponível em: https://www.academia.edu/39471416/. Acesso em: 22 nov. 2023.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores:** novas perguntas, novas abordagens. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14244/198271999978. Acesso em: 14. Fev.2024

JINKINGS, Ivana. Apresentação. IN. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (orgs.) **Por que gritamos golpe?** – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Identidade: Questoes conceituais e contextuais [Identity: Conceptual and Contex- tual Issues]. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, 2000. Disponível em: https://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm. Acesso em:03. Mar.2024

LECLERC, Gesuina. Sistema único de ensino: o desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de mato grosso. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 199-222. abr. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200012.Acesso em: 05. Mar.2024

LEMES, Raquel Karpinski. **Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: construindo interseções na transição**. 19/10/2022 313 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12055726>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LICIO, Elaine Cristina; PALOTTI, Pedro; MENESES, Aerica de Figueiredo Pereira; PONTES, Pedro Arthur de Miranda Marques. Governos estaduais na execução das Políticas Sociais : saindo de cena?. **http://www.ipea.gov.br**,[*s.l.*], 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/ 11058/10933. Acesso em: 14 jan. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Angela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2003, n. 120, pp. 221-238. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300011. Acesso em: 9 out. 2023.

MATO GROSSO. **Constituição do Estado de Mato Grosso**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/con-1-1989.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

MATO GROSSO. Decreto Nº 723, de 24 de novembro de 2020. Estabelece o processo de matrículas e formação de turmas na Educação Básica das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 24 nov. 2020. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/apifront/portal/edicoes/publicacoes_verco. Acesso em: 20. jan. 2024.

MATO GROSSO. **Gestão única de ensino público do Estado de Mato Grosso:** versão preliminar da primeira parte do parecer referente à consulta formulada pelo Grupo Executivo de Licitação do Fundo Estadual de Educação sobre o Programa de Ação de Gestão Única de Ensino. Cuiabá: SEDUC/MT, 2001. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-49-1998-mato-grosso-dispoe-sobre-a-instituicao-do-sistema-de-ensino-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias-2013-04-02-versao-consolidada?origin=instituicao Acesso em: 19 mar. 2024

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino e Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acesso em: 19 mar. 2024.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan**.** Expectativa e aceitabilidade da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROS. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 31, n. 1, p. 261-284, jan./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.30681/2178-7476.2019.31.261281. Acesso em: 20 mar.2024.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Dimensões da Formação de Professores Impactadas pela atual Ordem Democrática. **Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA),** v. 9 n. 1 (2022): DOSSIÊ TEMÁTICO: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPACTADAS PELA ATUAL ORDEM DEMOCRÁTICA. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6435 Acesso em: 05 Fev. 2025.

MOCKLER, Nicole. Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 17, n. 5, p. 517-528, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059Acesso em: 19 mar.2024

NÓVOA, Antônio “Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente**”, Cadernos de Pesquisa,** vol. 47, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em:20 mar.2024

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos depesquisa, v. 47, n. 166, p 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: NÓVOA, António (org.) Profissão Professor. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995. 14-33p.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (org.). Vidas deProfessores. 2ª ed. Portugal: PortoEditora, 1992. p.11-30.

NÓVOA, Antônio. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA JÚNIOR, Israel de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; PEREIRA, Anderson de Jesus; ANDRADE, Kezia. Educação pública, acesso às tecnologias digitais e ao ensino remoto na pandemia da COVID-19**. Geografares [Online],** 36 | 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47456/geo.v3i36.40047 Acesso em: 14 fev 2024.

OLIVEIRA, Maria Neuza de. **As Políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos 1990:** impactos na gestão e financiamento da educação municipal' 31/03/2006 217 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCSA. Disponível em: https://www.ccsa.ufpb.br/bsccsa/contents/menu/institucional/consultar-acervo Acesso em: 15 jul 2023.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. **Gestão escolar e desigualdades sociais e educacionais:** um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais. 0/09/2022 296 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11957619 . Acesso em: 16 jul. 2023.

OLIVERA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, [*s. l.*], v. 34, n. 20, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942. Acesso em: 15 jan. 2024.

PEREIRA, Mariane Gomes. **As políticas de bonificação em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo: a carreira docente e a contradição com as recomendações do Banco Mundial**, 06/07/2022 211 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: Repositório da UFU. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11746916 >. Acesso em: 20 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente.** Tradução. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Ilma Lemos. **A Educação Infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários**' 31/07/2012 198 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Faculdade de educação. Disponível em http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8ZKQJ9. Acesso em: 14 já. 2024.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades de pesquisa. In: A. F. M. Cordeiro, M.S. Hobold, & M. A. L. Aguiar (Org.). **Trabalho Docente:** formação, práticas e pesquisa (pp.79-99). Joinville, SC: Editora Univile, 2010.

RODRIGUES, Edineia Karina. **Ciclos de formação humana com complexos de estudo: implementação na escola municipal do campo zumbi dos palmares**' 17/08/2020 207 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: http://tede.unioeste.br/. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5207 Acesso em: 15 jan. 2024.

ROGERIO, R. M. F. **Caminhos de professoras:** o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. **Revista Sem Aspas**, [*s. l.*], p. 3–12, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/9933. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTOS, Beatriz Pereira dos; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Formação profissional na construção da identidade docente. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 17-27, jul./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/cpg.v20n2.20160 Acesso em: 14 mar 2024.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003 Acesso em: 14 fev 2024

SAVIANI, Dermeval. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.231- 248, jul./dez. 2014. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23. Acesso em: 20 nov 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEBA, Maria Salete da Silva. **Planejamento Educacional no Estado de Mato Grosso e Plano Estadual de Educação:** Monitoramento, Avaliação e Adequação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2020. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Maria%20Salete%20da%20Silva%20Seba.pdf Acesso em: 08 ago 2024.

SEMER, Marcelo. Ruptura institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do Judiciário. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (orgs.) **Por que gritamos golpe?** – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, Adriena Casini da; SOARES, Jefferson da Costa. Não é só existir, mas resistir: o Colégio Pedro II e as tentativas de Municipalização e Estadualização (1934-1996). **Revista Brasileira de História da Educação**, [*s. l.*], v. 23, p. e264, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe /a/Dshg JNcpbpjrpPv49rQj9Mz/. Acesso em: 15 jan. 2024

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156, maio 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.14575 Acesso em: 30 set 2024.

SILVA, E.; NUNES, S. As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260120, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260120. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ztn5Vwm4Bx8cqDwdBdNcV Yy/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Edimar Aparecido da. **A educação pública municipal de Presidente Prudente-SP: políticas, narrativas e sentidos**' 21/09/2022 360 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Teses - Educação – FCT. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13467799>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, Filomena L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, v. 32, n. 6, p. 156-177, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4986. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, P. L. B. & MELO, M. A. B. 2000. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Caderno NEPP/UNICAMP, Campinas, n. 48, p. 1-16. Disponível em: http:// governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/ teresa-aula_22.pdf. Acesso em: 20.set.2024.

SOUZA, Antônio Ricardo de; SOUZA, Janice Janissek de. Gestão da educação pública em Mato Grosso: análise a partir de alguns indicadores de desempenho. **UNICiências**, v. 7, p. 51-84. 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Rosemar/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+1260-4873-1-CE%20(3).pdf .Acesso em: 30 set 2024.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Educ. FaE/UFPel**, Pelotas (16): 15 - 47, jan./jun. 2001. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6204. Acesso em: 30 set. 2024

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZEICHNER, Ken. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA MAPEAR OS SUJEITOS DA PESQUISA

QUESTÕES INSERIDAS NO FORMULÁRIO GOOGLE FORMS PARA MAPEAR OS SUJEITOS DA PESQUISA E LEVANTAR O PERFIL DAS ENTREVISTADAS

1- Identificação
Professor ( ) Diretor ( )
Idade ( )
Sexo: Feminino( ) Masculino( )
2- Nível de escolaridade Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )
3- Experiência profissional (tempo de trabalho na área da educação Até 1 ano ( ) 1 a 4 **( )** 4 a 6 ( ) 7 a 10 ( ) Mais de 10 anos ( )
4- Experiência profissional (tempo de efetivo exercício na rede pública do estado de Mato Grosso) Até 1 ano ( ) 1 a 4 **( )** 4 a 6 ( ) 7 a 10 ( ) Mais de 10 anos ( )
5- Você foi redimensionado, no ano de 2023, para uma escola municipal de Cáceres? ( ) sim ( ) não
6- Esta pesquisa, tem como objetivo, analisar as implicações do processo de redimensionamento que você vivenciou no ano de 2023, em relação a sua identidade/constituição docente. Você aceita participar desta pesquisa, concedendo uma entrevista no dia e horário estabelecidos por você? A sua identidade será totalmente preservada. ( ) sim ( ) não

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

REALIZADO COM AS PROFESSORAS EFETIVAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CÁCERES QUE NO ANO DE 2023 FORAM REDIMENSIONADAS PARA TRABALHAREM EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CÁCERES

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique.
10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.

APENDICE III: Professora 1 entrevista realizada no dia 15/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?

Resposta: Soube por grupos de WhatsApp, não foi me enviado nenhum e-mail ou outra forma de aviso, nem da SEDUC, nem da DRE – Cáceres, nem pela unidade escolar onde eu estava atribuída. Através da escola, só tínhamos mais dúvidas e incertezas. Mas como eu tenho outra cadeira de efetiva na rede municipal, esse assunto não me preocupava tanto e logo na atribuição, que dos pedagogos havia sido adiada, pois éramos remanescentes, eu tinha manifestado interesse na cooperação técnica, o que aconteceu com muita tranquilidade e no ano de 2023, pude sim, escolher a unidade escolar de atuação e trabalhei as duas cadeiras, na mesma unidade escolar, o que particularmente achei muito favorável.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?

Resposta: Eu havia pedido remoção da cadeira do município para essa nova unidade escolar onde ao mesmo tempo, assumi a cooperação técnica. Me senti acolhida, a minha chegada foi tranquila, fui atribuída na turma de creche 2, crianças de 2 anos e eram 15 alunos matriculados. A turma era integral e fique nela mesma, as duas cadeiras, o que muito contribuiu com o meu trabalho e o desenvolvimento da turma. Como sempre atuei na educação infantil e ensino fundamental, não tive nenhum problema com meu perfil de atendimento e as crianças não tinha perfil de estudantes da rede estadual, até porque no município de Cáceres, o Estado não atendia educação infantil.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?

Resposta: Avalio as condições como sendo uma das melhores, tendo em vista que saí de uma escola municipal da periferia, sem estrutura, para uma unidade escolar com padrão modelo. Em relação à unidade estadual que eu trabalhava, fica impossível de comparar, pois são esferas muito diferentes, o ensino infantil e o ensino fundamental. Só não temos material pedagógico disponível, como temos no Estado. No município é pedido papelaria aos estudantes e o que precisamos, compramos do bolso, na maioria das vezes.

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?

Resposta: Tem muito tempo, desde quando cursei a faculdade (2004), que venho escutando sobre qual esfera é responsável por cada parte do ensino básico (Art. 10, 11 da LDB) e desde 2019, quando efetivei na rede estadual, já fui avisada pela então assessora pedagógica, Eliane, se não me falhe a memória, que o processo de redimensionamento estava até atrasado, pois as esferas precisavam alinhar o que estava na legislação e assumir suas respectivas prioridades. Pra mim, não foi surpresa e eu sendo efetiva nas duas cadeiras, não tive conflito. O único fantasma que me assombrava era o da exoneração por extinção de cargo e foi pensando nele, que hoje estou prestes a terminar a segunda licenciatura em química, para que isso não acontecesse comigo. Penso que o ensino separado por órgãos, possa se programar com mais especificidade, porém em relação à logística para os estudantes, ficou em muitos casos inviável, com pouco acesso perto da residência dos estudantes e muitos têm que passar por vários bairros até encontrar uma escola que atenda sua demanda.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?

Resposta: Porque as condições para receber todos os pedagogos do estado, eram favoráveis. Como disse, há anos escuto e leio sobre o redimensionamento a fim de estar em consonância com a legislação e em alguns casos, o município era capaz de fazer o redimensionamento de uma vez só, mas conhecemos outros municípios do Estado que não poderiam atender a demanda com eficiência. Se o redimensionamento é algo que vai ser feito e se o município tem condições, ao meu ver, que seja feito de uma vez, para minimizar a ansiedade dos profissionais envolvidos. A única situação que vejo que foi extremamente desonesto com os pedagogos, foi o direito negado da GR, pois na outra rede, desenvolvemos as mesmas funções. Não tivemos direito de retornar para o Estado, depois da cooperação técnica aceita e

nem de receber a GR, salientando que o decreto da GR só foi publicado depois de toda a cooperação feita e assinada. Isso considero um desrespeito com a classe de pedagogos.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento?

Resposta: Durante todo o calendário pedagógico do município em 2023.

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: No fim do ano, quando a unidade escolar me reintegrou no grupo de WhatsApp da escola e comecei a receber informações da atribuição de 2024, salientando que sempre avisaram que seriam criadas vagas para todos os pedagogos e que estávamos desde já, como remanescentes (na maioria dos casos). Só não nos garantia a permanência naquela unidade escolar, pois haveria criação de vagas de acordo com alguns critérios que variavam de uma unidade escolar para outra.

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?

Resposta: Eu penso que seja porque os professores de área do município de Cáceres, em sua maioria, não aceitaram fazer o redimensionamento e a prefeitura ficou com funcionários "sobrando" e o Estado levou prejuízo, já que teve que contratar professores de área para lecionar. Imagino que o acordo entre município de Cáceres e o Estado, não tenha sido respeitado.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função?

Resposta: Sou professora pedagoga responsável pela Busca Ativa na unidade escolar do Estado. Me reconheço, pois recebi treinamento, recebo orientação da DRE – Cáceres e conto com os cursos da plataforma AVADEP para essa nova função. Reconheço porque trabalho é trabalho e sempre faço o meu melhor enquanto profissional da educação. Não nego que há desafios, mas me sinto confortável com mudanças que me façam adquirir novos conhecimentos. Na verdade, lamentar não resolve o problema e penso que eu me dedicar em

fazer o melhor, é a saída, embora eu assuma que gosto de desempenhar serviços administrativos educacionais e com minha recente redução de carga horária, de qualquer forma, eu não poderia assumir regência. Continuo em contato com os estudantes e posso visualizar todo o trabalho pedagógico com outro olhar.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.

Resposta: Acredito que eu pertença a um grupo de minoria que está preocupada com o redimensionamento que é um fato verídico e por enquanto, inegociável, apesar de insistentes movimentos da categoria contra. Meu ano de 2023 foi muito tranquilo, talvez pelo fato de eu ainda ter o diferencial de ser lotada em duas cadeiras e o presente ano não está diferente, não encontrei nenhuma perturbação extra, em relação ao serviço que presto fora da regência, salientando que eu gostei da experiência de desenvolver serviços administrativos educacionais e conto como positiva a oportunidade que tenho de adquirir novos aprendizados e a unidade escolar para qual fui atribuída, é de uma humanidade incrível. Só não me senti acolhida por um grupo de professores de área, que limitou o pedagogo, apenas um mero cortante de E.V.A e montador de painéis, mas como não me importo com a opinião deles, vida que segue e feliz.

APENDICE IV: Professora 2 entrevista realizada no dia 20/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Fui informada numa reunião com os coordenadores e direção da escola, que seriamos redimensionado para a rede Municipal, que iriamos todos os pedagogos de uma vez, para o município em regime de colaboração técnica. Não tivemos opção de decidir se iria ou não. E também não sabíamos para qual escola iriamos, porque foi feita a atribuídas por pontuação na contagem de ponto. Se a pontuação fosse boa e ainda tivesse vaga na escola que quiséssemos trabalhar éramos atribuídos. Se não tivesse mostrava o quadro de vaga e escolhemos a escola.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: como já trabalhava na escola fui bem acolhida, assumir uma turma da Educação Infantil com crianças de 03 anos integral. Não tinha o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual por serem da Educação Infantil.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: Na escola que fiquei, ela funciona com salas pequenas, fora dos padrões estabelecidos, com divisórias. Os recursos de materiais utilizados eram os que os pais das crianças levaram no inicio do ano. O numero de crianças foi respeitado com muitas conversas e mostrando a Lei orgânica do Plano Municipal de Educação de Cáceres, que trata do quantitativo de crianças devido as salas serem pequenas, já ia na secretaria com o documento em mãos.

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?

Resposta: Acho que foi a rede e estadual a mais favorecida. Com a desculpa de melhoria da qualidade, e que haveria mais recursos para investir nos anos finais.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: O Estado estava afim de transferir os anos iniciais para o Município, e o Município por desconhecimento ou por pressão acatou os interesses do governador, e achou que era um bom negócio sem fazer um estudo aprofundado do impacto nas contas públicas municipais, já que a proposta era receber escolas, professores, e não teriam muitos gastos.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
Resposta: 2 anos, 1 ano.

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: novembro de 2023
8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Porque a SEDUC não tinha como justificar ceder os pedagogos efetivos para o município, e ter que contratar profissional pedagogo para atuar na rede estadual.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique.
Resposta: Estou na função de Professor Pedagogo em Apoio a Coordenação, não me sinto confortável nessa função, gostaria mesmo e de estar em sala de aula, com os alunos, exercendo o meu papel de professora, é o que realmente amo fazer.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.
Resposta: Para mim foi muito frustrante essa experiencia, sair de um ambiente agradável, onde tinha uma convivência cheia de aconchego, e carinho das crianças, onde podia ser professora o que mais amo fazer, exercendo a minha função diariamente sem me preocupar para qual escola ou qual função iria exercer. Voltei para a rede estadual, mas a falta dos

pequenos parece que a escola está um local frio, não sei se é porque não estou me sentido confortável com a função na qual estou hoje, ainda não me reencontrei, me sinto sem identidade. Meu emocional ainda está abalado, com essas mudanças todo ano essa insegurança, para onde vou, qual função, o que vou fazer em 2025? Aja psicológico para tudo isso, ainda querem que tenhamos uma saúde mental saudável. “Aff”.

APENDICE V: Professora 3 Entrevista realizada no dia 18/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Fui informada de forma não oficial por pessoas que não eram da gestão escolar nem do governo, nunca houve sequer uma reunião com o corpo docente e comunidade escolar, na portaria do redimensionamento e atribuição de aula de forma on-line nos deram a opção de fazer a cooperação técnica com a garantia que não seríamos prejudicadas em nada. Mas o desgaste emocional foi enorme.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: Após atribuição das aulas escolhi uma próxima minha casa. Assumi o quarto ano com 24 alunos, os estudantes foram bastante receptivos junto de algumas escolas estaduais redimensionadas e municipais. Com perfil característico de escolas estaduais tradicionais. Fui muito bem acolhida por professores alunos e família.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: Escolhi na atribuição de aula uma escola de referência, em reforma, fui trabalhar em um local alugado a adaptado sem estrutura física e material pedagógico inadequado, muito diferente da escola em que trabalhei por muito tempo.

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: Compreendo que favoreceu a rede de educação municipal pois recebeu professores experientes e qualificados com referências de trabalho não gerou gastos ao município pois a folha de pagamento continuou sendo mantida pelo governo estadual e gerou economia ao município.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Puramente acordos políticos de governos, estadual e municipal

6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
Resposta: O redimensionamento ainda existe. A cooperação técnica que acabou, decidida pelo governo do estado. Trabalhei em cooperação técnica por um bimestre letivo, logo pedi para me afastar E assinei a desistência da cooperação técnica.

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: Por problemas que surgiram na cooperação técnica na escola municipal, resolvi interromper a cooperação por interesse próprio, logo retornei a minha escola de origem.

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Retornei à rede estadual por interesse próprio por compreender que deveria retornar do meu campo de trabalho.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique.
Resposta: Atualmente trabalho como professora de apoio de aluno atípico "especial" tenho dois alunos, os acompanho em sala de aula regular, estou me adaptando aos trabalhos mas estou gostando e construindo muitos aprendizados.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.
Resposta: Em 2022 foi um ano extremamente difícil com a decisão do redimensionamento e toda angústia incertezas que ele trouxe houve questões e doenças emocionais como ansiedade. Em 2023 com a efetivação do redimensionamento houve um momento de alívio esperança que tudo daria certo. Mas, com os problemas que surgiram pelos quais decidi interromper a

cooperação técnica houve mais problemas emocionais. Em2024 é outro processo de readaptação, com angústias e tudo mais para superar.

APENDICE VI: Professora 4 entrevista realizada no dia 24/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Bem, em 2022 eu era lotada numa escola do campo e como queria vir para a cidade, fui informada que a possibilidade seria após assinatura de um Termo de Cooperação técnica entre estado e município. Fui até a DRE, conversei com o responsável e este me disse que não tinha nada a perder, que todos os meus direitos seriam mantidos e que era um termo anual. Assim como tinha interesse em vir para cidade, assinei o termo. Não foi garantido para qual escola eu iria. Também no documento assinado não constava nada sobre as garantias de não perder nada de direitos. Foi apenas garantido em palavras. Assim, fui redimensionada em 2022 e repeti o mesmo em 2023, considerando querer permanecer na cidade, haja vista que minha escola do campo ficava 30 KM da cidade.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: Quando cheguei lá na atribuição em 2022, fui convidada a ficar na Secretaria Municipal de Educação – SME no setor Pedagógico. Fui bem acolhida por algumas pessoas e por outras me viram como página em branco, pessoa que não tinha nada a contribuir. Não me senti bem e pedi para sair da secretaria e ir para uma escola, no entanto fui realocada e fui trabalhar na equipe da Educação Especial e Inclusiva. Fui muito bem acolhida, respeitada e pude contribuir muito com o trabalho desenvolvido. Em 2023, fui convidada a permanecer na Secretaria Municipal de Educação, no setor Pedagógico na equipe da Educação Especial e Inclusiva, no qual demos continuidade ao trabalho desenvolvido em 2022. Foi excelente estar com essa equipe, no entanto, nos corredores, muitos olhares reprovavam minha presença ali e muitos questionamentos surgiram. Lá, onde novamente foi garantido todos os direitos, soube que não receberia GR e mesmo assim, em respeito ao trabalho que vinha sendo construído, decidi permanecer até dezembro.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam

professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: Como não trabalhei diretamente na escola, não posso contribuir muito com essa pergunta. No entanto, saliento que o trabalho realizado pela equipe que atuei na SME foi bastante relevante. A Chegada minha e de outra Pedagoga na SME, fez com que muitas ações fossem realizadas para o público da Educação Especial e Inclusiva, assim como o público com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH e Transtorno Específico da Aprendizagem - TEAp. Foram várias formações, avaliações, visitas e encontros inéditos, sobretudo com os estudantes surdos. Nas visitas nas escolas, consegui ver muitos investimentos na infraestrutura, no entanto ouvi queixas de livros didáticos, sobretudo no início do ano, depois, não ouvi mais tantas queixas. No entanto, as turmas ficaram mais lotadas, mas respeitando o Plano Municipal de Educação até onde pude perceber.

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: Penso que foi um jogo político. Os estudantes não tiveram grandes percas, pois Município e Estado vem trabalhando bem alinhados, participando dos mesmos programas e foram feitos bastante investimentos na estrutura das instituições municipais. A qualidade com que o professor do Estado trabalhava no Estado, continuou trabalhando no município. Acredito que a prefeitura foi quem levou mais vantagem no redimensionamento pelo ganho de profissionais do estado e pelos prédios e investimentos na infraestrutura das instituições. O maior prejudicado foi o professor do estado, que perdeu sua identidade, sua escola de anos, sua segurança e teve que conviver com os maus olhos de muitos colegas da prefeitura, que inclusive comparava os salários. Mas não vejo percas pedagógicas para os alunos, vejo, perca para quem não conseguiu trabalhar perto de casa, muitos professores, apoio, nutrição, e também alunos que tiveram que andar mais longe para encontrar uma escola, sobretudo os alunos do estado. Esses tiveram mais percas. Professores interinos também tiveram percas, pois diminuíram os contratos com a chegada dos efetivos do estado.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Penso que foi por interesses políticos. Falta de lutas e representatividade dos professores e sindicatos, tanto municipais, quanto estaduais. Quando no primeiro movimento, foram avisados que sobrariam para todos, cruzaram os braços, até que o movimento que era para ser gradativo, foi único e pegou todos, desunidos, de calças curtas e não teve reversão.

Tanto os interesses políticos municipais quanto estaduais prevaleceram e não tivemos tempo hábil de nos organizarmos, porque achávamos que tal feito não seria possível e o governo não mediu esforços para que o redimensionamento se concretizasse rapidamente no estado e em especial em Cáceres.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
Resposta: Eu fiquei em Cooperação Técnica por 2 anos, tive a possibilidade de fazer Permuta, mas não quis. Alguns colegas aceitaram e permanecem ainda lá. O Redimensionamento será definitivo, sem volta, a Cooperação técnica entre profissionais de estado e Prefeitura é que tem perdido forças, por terem cortado direitos, dos professores que estavam na Prefeitura.

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: Não fui informada oficialmente. Soube pelos grupos de WhatsApp que não teria mais a Cooperação Técnica, mas também com tantas percas de direitos, nem precisou oficializar, os servidores não queriam mais. Para alguns foi proposto a Permuta e lá eles ainda permanecem.

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Como disse, não fui convocada. A decisão partiu de mim. Primeiro porque Pedagogos contratados estavam no estado em nossas vagas, o que é incoerente. Segundo porque efetivos em Cooperação Técnica não tiveram direitos a GR, as férias não batiam e os calendários também não. E tínhamos que apresentar no estado, sendo que não tínhamos cumprido as férias da prefeitura. Um desgaste emocional, muito diz que me disque nas redes sociais. Todas as incertezas, motivaram a maioria voltar automaticamente para o estado. Seremos exonerados? Vão nos mandar para outra cidade? Vamos para outros órgãos? Vamos ter GR? Vamos ter férias meio do ano? Todas essas angustias nos fizeram voltar. Tínhamos que ler documentos, portarias nossas do estado e da prefeitura. 2 patrões. Não era fácil a vida dos profissionais em Cooperação Técnica. Para o estado, a nossa volta, poupou gastos, pois estamos ocupando lugares de contratos. Além de que nossa volta poupou desgastes jurídicos a fim de receber o que nos foi negado enquanto estávamos na prefeitura.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique.

Resposta: Estamos no estado sem identidade. Exercendo diversas funções. As vezes sobrecarregados, às vezes sem ocupação. Convivendo com a indignação de colegas de área que acham que não fazemos nada, que somos estorvos para o estado e que nem devíamos receber salários porque não fazemos nada. Todos opinam em nossa vida, em nossas atividades. Nos estressamos diariamente com quem não percebe nosso valor e nos respeitam como colegas de trabalho que NÃO PEDIMOS PARA ESTAR NESSA SITUAÇÃO. Aos poucos, eu venho sendo respeitada. Estou como Auxiliar de Coordenação. Dou aulas quando o colega de área falta, mesmo que não tenho formação e aula preparada, pois nunca sou avisada antecipadamente. Faço murais com as temáticas do mês junto com minhas outras colegas Pedagogas. Faço relatórios de Mediação. Sou Intermediadora do grêmio Estudantil. Atendo alunos com crises de Ansiedade e Depressão. Faço controle de entrada e saída diária de Recursos Multimeios utilizados pelos professores. (TV, CromeBooks, Som...) Sou a Pedagoga para os alunos e para alguns colegas a SEM FUNÇÃO, a que não faz nada, então chama ela para ajudar aqui. “Kkk” E assim estamos caminhando, chegando no final de mais um ano e sabemos que 2025 nos aguarda, cheio de incertezas. O que vou fazer? Para onde vou? Aos poucos estou aprendendo a lidar com Adolescentes e Jovens. Aos poucos estou me acostumando a lidar com os olhares de indiferença de muitos colegas. Aos poucos estou me acostumando a não me importar com o que pensam a meu respeito. O que tenho certeza, é que todos os dias, cumpro meu horário corretamente, honro meu salário mensal dando o meu máximo em tudo que me mandam fazer, afinal sou uma profissional concursada, sempre dei meu máximo em tudo e continuarei diariamente ou até que minha saúde mental permitir, a final nós pedagogas estamos aos poucos, adoecendo. Estamos unidas em nossa escola, tentando nos ajudar, cuidando de nós, para não adoecermos tão rápido. Tentamos ser útil diariamente e reforçamos para nós que temos muito valor e que somos tão importantes quanto nossos colegas de área em sala de aula, colegas estes, que também estão adoecendo com tamanha cobrança e falta de elegância e comprometimento de nossos estudantes.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.

Resposta: Penso que toda mudança, gera inquietudes e aprendizados. Desde 2022 vivo um eterno aprendizado. Se o processo era para enfraquecer, me fortaleceu, pois busco diariamente

me aperfeiçoar. Busco novas expectativas. Como canta Caetano Veloso: “Por isso uma força me leva a cantar. Por isso essa força estranha. Por isso é que eu canto, não posso parar. Por isso essa voz tamanha...” As atrocidades do governo, está deixando em mim marcas que machucam, mas que também fortalecem, pois se pararmos seremos engolidos pelo sistema, então luto diariamente, com uma força estranha e tamanha e procuro dia a dia fazer a diferença na vida das pessoas, sobretudo desses estudantes GRANDES, dos quais nunca quis estudar para atendê-los, pois achava que não tinha perfil, sempre alfabetizei e nunca gostei de estar com os GRANDES, no entanto, aos poucos, vejo que tenho muito a contribuir com eles e aprender com eles. Vejo que jamais teremos nossos PEQUENOS de volta, se tivermos a sorte de permanecer com os GRANDES, pois o futuro é tão incerto para quem sonhou com estabilidade de um concurso público, quero contribuir no que posso com eles. Afinal, como afirma Paulo Freire e cada dia mais tenho essa convicção dentro de mim: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E é isso que o Redimensionamento e a Cooperação Técnica vêm propiciando: Novos Saberes diariamente. Quiçá eles viessem regados de respeito e compreensão por parte daqueles que nos deixaram nessa situação tão constrangedora e adoecedora, tirando nossa estabilidade, autonomia e direitos.

APENDICE VII: Professora 5 Entrevista realizada no dia 19/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Fui informada no final do ano 2022, antes de entrarmos de férias, foi feito a proposta para os pedagogos ir para cooperação técnica da rede municipal ou aguardar a atribuição do estado. No momento da atribuição da rede municipal que aconteceu no início de 2023, após as féria, tinha uma lista com as escolas e as turmas disponíveis, nós podíamos escolher porém a atribuição foi feita após a atribuição dos efetivos da rede municipal.Sim nos foi dado a opção de escolher se queria ir para rede municipal ou aguardar a organização da rede estadual que até aquele momento não sabiam em quais funções iriam atribuir.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: A escola em que fui atribuída é uma escola em que naquele ano estava deixando de ser estadual para ser municipalizada então vieram vários alunos do fundamental I, de escolas próximas que deixaram de ofertar os anos iniciais por causa do redimensionamento. A turma que eu fiquei estava com 20 alunos dois autistas e um ADI, mas as outras turmas estavam com 28 a 33 alunos. O perfil dos estudantes eram o mesmo pois a maioria vinham de uma escola estadual.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: Como dito anteriormente a escola que eu fiquei era uma escola estadual que municipalizou, O espaço físico é razoável É uma escola antiga que precisa passar por reforma mas a sala são amplas e todas com ar-condicionado, com relação a recursos materiais, houve muita falha por ser uma escola "nova", os alunos não receberão livros nem os professores, E praticamente não tinha material pedagógico para trabalhar, quase na metade do ano que a escola conseguiu ir fazendo alguns ajustes.

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: na minha opinião o redimensionamento não favoreceu a nada nem a ninguém só prejuízos. Pedagogos fora de sala de aula e professores de área da rede municipal tendo que ser atribuídos em funções que nem existiam.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Porque a prefeita junto com a sua gestora aceitaram a proposta e possivelmente, vendo algum benefício em troca. A proposta era redimensionar gradualmente uma turma por ano. E aqui em Caceres o redimensionamento foi integral em 2023.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
Resposta: apenas no ano de 2023

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo
Resposta: No decorrer do ano letivo de 2023 a gente já ouvia falar que não ia ter mais a cooperação técnica entre o município e o estado e que cada um voltaria para sua escola de origem.

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Pelo que eu soube o estado não quis mais assinar o acordo.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique.
Resposta: Atualmente estou atuando na função auxiliar de coordenação. Não me reconheço nessa função, sou pedagoga e sempre trabalhei em sala de aula, lecionando.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.

Resposta: A reflexão que eu deixo é que o redimensionamento veio para acabar com a saúde mental principalmente dos pedagogos efetivos no estado em 2023. O estado ofereceu "pagou" uma GR "gratificação" por (rendimento) a todos os profissionais da educação do estado porém nós que estávamos no município, mesmo sendo funcionários do estado e cumprindo com todos os critérios estabelecidos para receber o GR, não tivemos direito e agora quando vai chegando as atribuições já bate uma insegurança, pois não sabemos onde vão nos colocar, muito triste essa situação.

APENDICE VIII: Professora 6 entrevista realizada no dia 24/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Já tinha participado do redimensionamento no ano de 2022 quando foram fechadas as salinhas do primeiro e segundo ano, fomos informadas que o fechamento seria realizado de forma gradativa, nesse ano consegui ficar na mesma escola municipal onde trabalho em outro período. Em 2023 com o fechamento de todas as salas do Ensino Fundamental I do Estado, fomos obrigadas a participar deste redimensionamento pois assinamos um termo, sem nenhuma garantia, mas as escolas foram oferecidas pois todas tinham vagas para receber os profissionais, quem nao fosse para escola, iria desenvolver funçoes na secretaria municipal de educação ou professora de apoio pedagogico continuando no estado.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: Quando cheguei lá na atribuição em 2022 e 2023 fui bem acolhida pois permaneci em uma escola na qual já conhecia o público e profissionais que ali já estavam, assumi uma sala da educação infantil pré II, com 20 alunos por ser uma sala pequena, nessa idade eles são

bem recepitivos, os perfis dos alunos são diferenciados pois apresentam a faixa etaria diferenciada dos alunos as quais atendia na escola estadual.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: As escolas de educação infantil a qual fiquei não apresentava nenhuma estrutura de escola de educação infantil, as salas pequenas, banheiros não adaptados salas muito quente com ar que não funcionava, em relação ao material multimidias os professores é quem fazem os investimentos como comprar tv , caixinha de som , tirar xeros levando em consideração que esta escola só receberam os professores não os alunos

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: Penso que foi um jogo político. A sociedade teve grandes perdas as salas se tornaram mais lotadas pois fecharam algumas escolas, dificultando a locomoção de algumas famílias para levarem os filhos a escola lhe tirando o direito de estudarem proximos as suas casas, só favoreceu a quem participou da jogada política.

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Penso que foi por interesses políticos. Resolveram tudo entre eles sem dar tempo das lutas dos professores e comunidade escolar, apresentaram suas decisões sem ouvir a gente, houve manifestações de alguns professores e da comunidade da cavalhada e cohab velha, mas de nada adiantou pois a prefeita e o governador já tinham fechado seus contratos . E sobrou para nos servidores, foi uma mera cumpra-se.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento?
Resposta:Durou 2 anos

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: Quando assinamos o termo de redimensionamento tem a data de inicio de fevereiro a dezembro, após as férias deveríamos retornar a escola de origem que foi isso que aconteceu.

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Não consigo responder esta pergunta pois creio que seja por questão de perdas que os mesmos não colocaram na balança. Mas que eles não divulgam

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função?
Resposta: No começo foi tenso pois não sabíamos para onde íamos nos mandar, até o governo decretar uma portaria onde os professores unidocentes seriam agora professores de apoio pedagógico especial(pape) onde atende até 3 alunos com laudas com diferentes necessidades na sala de aula regular, estamos fazendo uma função de ADI. Desde quando comecei a desenvolver esta função está sendo desmotivante pois existem coisas que são dão certo na cartilha do governo na pratica e totalmente diferente, causa um constrangimento ficar na sala junto com o professor regente não me reconheço ainda nesta função. Ainda sinto uma desvantagem.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.
Resposta: Em 2023 desenvolvi a minha função de professor com uma turma de alunos onde o objetivo foi alcançado no decorrer do ano. Já em relaçao 2024 , ainda não me adaptei a essa nova função que nos foi dada posso contribuir de uma forma mais abrangente em que resultados apareçam , não tem como trabalhar com alunos em sala sendo que nem consigo conversar com eles por estar em aula de outros professores preciso sussurar quando se faz a atividades que vão sendo adaptadas de acordo com as necessidades de cada um , o barulho incomoda os alunos a todo tempo, mesmo realizando um projeto para que essas crianças sejam tiradas da sala por um pequeno período , não foi aceito . Acabamos adoecendo e sentido frustadas nesta jornada pois foram tiradas nossas autonomias e estabilidade espero que voltemos logo a ter nossas salas de aula para fazer o nosso trabalho com a educação

APENDICE IX: Professora 7 entrevista realizada no dia 25/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Fui informada, pelos colegas, direção e posterior a DRE. Até onde tive conhecimento ir para a rede municipal era algo estabelecido, determinado. Já a escolha da escola era baseada na contagem de pontos e a oferta que a rede municipal tinha.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: Fui bem acolhida, trabalhei com uma turma 4º ano, tinha 26 alunos, uma turma desafiadora, muitos ainda sem serem alfabetizados. Mais uma realidade nacional.

3- Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?

Resposta: As salas de aula eram adequadas em termos de tamanho, ventilação, iluminação e acessibilidade. A disponibilidade de materiais didáticos (livros não era suficiente pra todos) sabemos que é um recurso fundamental para uma boa prática pedagógica. Existe o apoio pedagógico. Já o trabalho psicossocial não. Isso faz muita falta para alunos, especialmente em contextos de adaptação.

4- Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: O redimensionamento favoreceu principalmente o fortalecimento da gestão municipal, permitindo uma maior autonomia na administração de políticas públicas locais, especialmente na área da educação. Facilitou a alocação de recursos e a gestão de demandas específicas de cada região do município

5- Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Um processo impulsionado principalmente por interesses políticos, tanto no âmbito municipal quanto estadual, e que se beneficiou da falta de organização e resistência por parte dos professores e sindicatos. Acredito que, apesar dos avisos iniciais, a falta de união e ação por parte das categorias envolvidas permitiu que o processo de redimensionamento acontecesse de maneira abrupta.

6- Quanto tempo durou o redimensionamento?
Resposta: Eu tenho conhecimento que desde de2022, eu trabalhei em 2023. Mais ainda tem professores em cooperação técnica.

7- Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: Acredito que como a maioria dos profissionais, pelos grupos, gestores que informaram, os colegas, sempre houve muita especulação também, informações bem desencontradas.

8- Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Eu não fui convocada, como foi dito durante o ano letivo de 2023 que quem quisesse não mais aceitar a cooperação técnica poderia voltar, não tive dúvidas, pois, nossas

percas forma significativas. E foi dito em reunião antes da cooperação que não teríamos prejuízos.

9- Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função?
Resposta: Esse ano estou na mediação de conflitos como ponto focal, toda situação de indisciplina, infração é comigo. Não tenho dificuldade nessa área, pois sempre gostei de lidar com situação de gestão de pessoas. Mais me entristeço quando ouço comentários da categoria que não fazemos nada. Pois, não somos considerados como professores e sim ajudantes, tapa buraco, faz tudo. Perdemos nossa identidade.

10- Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.
Resposta: Acredito que toda mudança traz inquietudes e aprendizados. Desde 2022, tenho vivido um processo contínuo de aprendizado. Se o objetivo era me enfraquecer, acabou por me fortalecer, pois, diariamente, busco aperfeiçoar-me. Procuro novas perspectivas. As atrocidades do governo têm deixado marcas profundas em mim, que, embora dolorosas, também me fortalecem. Se pararmos, seremos engolidos pelo sistema. É experiência nova estar na mediação de conflitos, são inúmeros desafios diários. O redimensionamento e a Cooperação Técnica têm proporcionado: novos saberes, diariamente. Quem dera esses processos viessem acompanhados de respeito e compreensão por parte daqueles que nos colocaram nessa situação tão constrangedora, tirando nossa, autonomia e direitos.

APENDICE X: Professora 8 entrevista realizada no dia 21/08/2024

1. Como e quando você foi informado que seria redimensionado para uma escola da rede municipal de ensino, para trabalhar como professor no ano de 2023? Quais as condições que lhe foram dadas, ou seja, foi possível escolher para qual escola da rede municipal ir, ou mesmo decidir se iria ou não para a rede municipal de ensino?
Resposta: Fui informada por colegas de trabalho, não houve reunião com a gestão ou alguém que pudesse esclarecer nossas dúvidas e aflição. Eu e mais duas amigas escolhemos participar da cooperação técnica por medo pois escutamos dizer que quem ficasse no estado correria o risco de ser exonerada. Fomos de livre espontânea pressão, consegui escolher a escola que eu achava melhor para mim, porém a turma não.

2. Como foi sua chegada nesta escola? Se sentiu acolhido? Qual turma assumiu? Qual o número de alunos nesta turma? Os estudantes foram receptivos? Tinham o mesmo perfil dos estudantes da rede estadual?
Resposta: Minha chegada foi bem tranquila fui bem recebida pelos colegas alunos e pais porém, peguei uma turminha de quatro anos a qual não estava acostumada a trabalhar, com 22 alunos e um monitor para a turma, uma monitora para um aluno autista com laudo e um aluno autista sem laudo e sem monitor. Não tinha o mesmo perfil dos alunos do estado e eu estava costumada a trabalhar com quarto ano um pouco maiores e independentes.

3. Você viveu, no ano de 2023, o processo de redimensionamento. Como você avalia as condições físicas/estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Cáceres que receberam professores e alunos da rede estadual de ensino? O espaço físico estava adequado, e os recursos materiais, estavam adequados e em número suficiente para atender a turma?
Resposta: A escola que eu trabalhei não tinha nenhuma estrutura para educação infantil, não tinha material pedagógico só tinha um cesto de roupa cheio de blocos velhos e quebrados, não tinha um parquinho, brinquedos, absolutamente nada

4. Em sua compreensão, o redimensionamento/municipalização que aconteceu em, Cáceres no ano de 2023, favoreceu a que e a quem?
Resposta: Favoreceu principalmente o município que ganhou profissionais e verbas do estado

5. Porque, em sua compreensão aconteceu a municipalização em Cáceres no ano de 2023?
Resposta: Uma grande jogada política.

6. Quanto tempo durou o redimensionamento? Por quanto tempo lecionou na escola da rede municipal de ensino de Cáceres?
Resposta: Eu fiquei apenas 15 dias nessa situação e não me adaptei, fui até a DRE e pedi anulação de tudo

7. Quando você foi informado que voltaria para a rede estadual de educação, na qual você é professor efetivo?
Resposta: Eu mesma pedi para ir após 15 desta experiência

8. Porque, em sua compreensão, a SEDUC convocou você a voltar para a rede estadual de ensino?
Resposta: Penso que seja por conta das inúmeras reclamações e desgosto por conta dos servidores do estado que não se adaptaram.

9. Atualmente, na rede estadual de ensino, exerce qual função? Você se reconhece nesta função? Explique

Resposta: Atualmente estou como professora pedagoga auxiliando a coordenação da escola 11 de março e me identifico e gosto do que faço. As vezes por fazer de tudo um pouco não somos reconhecidos por alguns funcionários.

10. Poderia deixar uma reflexão que resume o processo que você viveu em 2023 na rede municipal de ensino e que está vivendo em 2024, quando retornou para a rede estadual, na qual é professor efetivo.
Resposta: Eu particularmente gostei da mudança, porém acho que nossa nova função deveria ser mais amarrada no sentido de sabermos realmente sobre nossas competências, o que é e o que não é da nossa ossada.

ANEXO I – DECRETO Nº 723, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2020

Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III, da Constituição Estadual, tendo em vista o que consta no Processo nº 422936/2020, e;

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e suas alterações posteriores;

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências, e suas alterações posteriores;

CONSIDERANDO a Resolução Normativa nº 002/2015-CEE/MT, que estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, e suas alterações posteriores;

CONSIDERANDO a Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT, que fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º Este Decreto estabelece critérios para a realização do processo de matrícula e de formação de turmas na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

Art. 2º A educação básica, obrigatória e gratuita, compreenderá na Rede Pública Estadual as seguintes etapas de ensino:

I - o ensino fundamental;

II - o ensino médio.

§ 1º A Secretaria de Estado de Educação, de forma direta e/ou indireta, ofertará atendimento a todas as Modalidades Educacionais e Especificidades.

§ 2º Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão atendidos em classes comuns do ensino regular, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado - AEE da rede pública e privada ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino.

Art. 3º O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma:

I - em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais;

II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais;

III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais;

IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais.

§ 1º Com a finalidade de implementar o reordenamento do atendimento mencionado no caput deste artigo, em parceria com os Municípios, a Rede Estadual de Ensino deverá aumentar a oferta de vagas para os anos finais do Ensino Fundamental.

§ 2º Excepcionalmente, o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Rede Pública Estadual de Ensino poderá permanecer:

I - Até 2023, nas escolas estaduais localizadas em Municípios que comprovarem impossibilidade de atendimento em 2021 e 2022.
II - Até 2027, nas escolas que atendam às Modalidades Educacionais e Especificidades.

CAPÍTULO II
DA FORMAÇÃO DE TURMAS
Seção I Da Compatibilização do Calendário Escolar

Art. 4º Anualmente, a Secretaria Estadual de Educação articulará com as Secretarias Municipais de Educação a compatibilização do Calendário Escolar quanto à data de início e término do ano letivo e as férias previstas.
Parágrafo único. O Assessor Pedagógico no município deverá operacionalizar a organização das turmas, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, antes do início do calendário escolar, objetivando o atendimento da demanda de alunos, o atendimento pelo transporte escolar e outras atividades.

Seção II
Do Número de Alunos Por Sala de Aula

Art. 5º Com o objetivo de proporcionar maior interação no processo de ensino-aprendizagem, fica limitado o número de alunos para cada sala de aula nas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso.
§ 1º Para atender ao disposto no caput deste artigo, os quantitativos de alunos por sala de aula ficarão distribuídos nas seguintes faixas:
I - ensino fundamental, anos iniciais, com 25 (vinte e cinco) alunos;
II - ensino fundamental, anos finais, com 30 (trinta) alunos;
III - ensino médio, com 35 (trinta e cinco) alunos.
§ 2º A formação das turmas das Modalidades Educacionais e Especificidades se dará nos termos da legislação e/ou normativas vigentes.

Seção III
Da Abertura de Turmas Nas Escolas da Rede Estadual de Ensino

Art. 6º A abertura de turmas deve observar a necessidade de otimização dos ambientes escolares, sob as seguintes diretrizes:
I - atendimento dos quantitativos definidos no § 1º, do Art. 5º;
II - concentração das matrículas, observada a demanda por município, a fim de evitar a dispersão de turmas da mesma oferta em unidades escolares distintas;
III - concentração da abertura de turmas em turnos de atendimento, evitando o funcionamento da unidade em turnos diversos, quando a unidade comportar as turmas no mesmo turno.
Art. 7º A criação de nova turma na unidade escolar somente será permitida no caso de ampliação do número de salas de aula ou se não houver possibilidade de matrícula em turma já existente, em razão do quantitativo de alunos, definido no § 1º, do Art. 5º.
Parágrafo único. Em caso de não atingimento do número de alunos necessários ao fechamento da turma no sistema informatizado, caberá ao Assessor Pedagógico responsável pela unidade escolar a incumbência de realizar o reordenamento nas unidades do município, evitando o funcionamento de turmas com capacidade abaixo do estabelecido.

Seção IV
Do Monitoramento e Manutenção Das Turmas Nas Escolas da Rede Estadual de Ensino

Art. 8º Compete ao Diretor e ao Secretário Escolar acompanhar e monitorar sistematicamente a movimentação do número de alunos em sala de aula e proceder aos ajustes necessários para o cumprimento dos quantitativos estabelecidos no § 1º, do Art. 5º
Art. 9º Cabe ao Assessor Pedagógico, bimestralmente, monitorar, orientar, acompanhar e otimizar a composição das turmas.
Art. 10. São condutas vedadas e passíveis de responsabilização administrativa, nos termos da legislação vigente:
I - cadastrar no sistema, no decorrer do ano letivo, turma com data de vigência retroativa ao início do ano letivo;
II - realizar transferência de alunos de escola no sistema informatizado de forma indevida e matricular na mesma escola;
III - utilizar ambientes anexos para cadastramento de turmas da sede e vice-versa;
IV - movimentar matrículas de alunos inseridos nas turmas constituídas/autorizadas, no período referente à atribuição, até que o processo de atribuição seja concluído.

CAPÍTULO III DAS MATRÍCULAS
Seção I
Do Processo Anual de Matrículas

Art. 11. Anualmente, a Secretaria de Estado de Educação fará publicar Portaria estabelecendo o cronograma de matrículas do ano letivo seguinte.
Parágrafo único. O processo anual de matrículas ocorrerá em um período de 2 (dois) meses, sendo que o início se dará no último mês do ano letivo corrente.
Seção II
Renovação de Matrículas
Art. 12. Entende-se por renovação de matrícula a confirmação da continuidade do aluno na mesma unidade escolar.
§ 1º No processo de renovação da matrícula, o aluno maior de idade e os pais e/ou responsáveis pelo aluno menor de idade promoverão, obrigatoriamente, a atualização do cadastro do estudante na unidade escolar.
§ 2º A renovação será efetivada na unidade escolar mediante preenchimento e assinatura da ficha de matrícula por um dos pais ou responsável, convalidada com as assinaturas do Diretor, Secretário Escolar e/ou pelo técnico da secretaria escolar.
§ 3º No ato da efetivação de renovação e/ou matrícula, a Secretaria Escolar deverá atualizar o cadastro no sistema informatizado.
§ 4º O processo de renovação da matrícula terá início no último mês do ano letivo, devendo ser concluído em, no máximo, 4 (quatro) semanas.

Seção III
Matrículas de Alunos Redimensionados

Art. 13. Alunos redimensionados são aqueles oriundos da Rede de Ensino Municipal e que serão atendidos pelas Unidades Escolares Estaduais, conforme portaria específica.
Parágrafo único. Os estudantes oriundos do processo de redimensionamento serão informados via endereço eletrônico oficial da Secretaria de Estado de Educação acerca das unidades escolares em que estarão disponíveis as vagas para matrículas, conforme cronograma estabelecido.

Seção IV
Matrículas de Alunos Novos

Art. 14. Caberá a todas as unidades escolares, após período de renovação de matrícula e de redimensionamento escolar, disponibilizar o quantitativo de vagas que serão ofertadas aos novos alunos, em mural acessível e de fácil visualização pela comunidade escolar.
Parágrafo único. O quantitativo de vagas disponíveis para novos alunos será consolidado por escola e município das Unidades Escolares participantes do processo de matrícula Web e pela Secretaria de Estado de Educação, e disponibilizado no endereço eletrônico www2.seduc.mt.gov.br.
Art. 15. Entende-se por alunos novos aqueles que não constavam na unidade escolar no término do ano letivo do ano anterior, oriundos de qualquer rede de ensino, bem como ex-alunos que apresentam situação de desistente e abandono.
§ 1º Serão disponibilizadas aos alunos novos as vagas restantes, após concluídas as fases de "Renovação de matrículas" e de "Matrículas de alunos redimensionados".
§ 2º A solicitação de matrícula de alunos novos será realizada mediante o processo Matrícula Web, disponibilizado no sítio eletrônico www2.seduc.mt.gov.br, exclusivamente quando se tratar de Unidades Escolares parametrizadas no sistema informatizado.
§ 3º As matrículas nas Unidades Escolares não parametrizadas no sistema informatizado se dará de forma presencial na Secretaria Escolar, conforme Art. 12 e seus parágrafos.
Art. 16. Os alunos participantes do processo de matrícula deverão ter as seguintes idades para ingresso:
I - ensino fundamental - 1º Ciclo - 1º ano - 06 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano seguinte, para todas as escolas;
II - ensino fundamental EJA - 1º e 2º Segmentos - 15 (quinze) anos completos no ato da matrícula;
III - ensino médio EJA - 18 (dezoito) anos completos no ato da matrícula.

Seção V
Das Competências

Art. 17. Caberá à Secretaria de Estado de Educação, no processo de matrícula:
I - disponibilizar e divulgar, no endereço eletrônico www2.seduc.mt.gov.br, a Portaria que dispõe sobre o cronograma de matrículas;
II - capacitar de forma on-line a equipe gestora da unidade escolar para o processo de matrículas e Matrícula Web, por meio de videoaula;
III - realizar o monitoramento sistemático das vagas remanescentes disponibilizadas pelas unidades escolares via sistema informatizado.
Art. 18. Caberá à unidade escolar:
I - divulgar as orientações sobre o processo de matrículas para a comunidade escolar, dando publicidade aos instrumentos normativos, orientativos e aos manuais;
II - disponibilizar os laboratórios de informática da escola à comunidade escolar para a realização do cadastro do usuário e posterior solicitação de matrícula via web;
III - finalizar o ano letivo no sistema informatizado oficial;
IV - manter rigorosamente os prazos fixados para a matrícula dos alunos, considerando que as turmas serão compostas de acordo com as matrículas registradas.
Art. 19. Compete ao Secretário(a) Escolar:
I - cancelar, de imediato, a solicitação de matrícula, na ocorrência de uma das seguintes situações:
a) não comparecimento do aluno maior de idade ou pai/responsável pelo aluno menor de idade nos períodos regulamentados para confirmação da solicitação da matrícula, de acordo com cronograma estabelecido;
b) idade não compatível, conforme o Art. 16 deste Decreto;
c) solicitação de matrícula com registro de dados incorretos, quando a correção das

informações puder influenciar na mudança de ano/etapa/turno.
II - matricular o aluno na disciplina optativa quando assinalada na Ficha de Matrícula;
III - finalizar o período de matrícula das turmas cadastradas, no início do ano letivo, viabilizando o acesso ao diário de classe, versão eletrônica, aos professores das turmas;

Seção VI

Do Monitoramento e Manutenção Das Matrículas

Art. 20. No início do ano letivo, até o último dia do 1º bimestre, a Secretaria Escolar deve realizar os processos de reclassificação dos alunos, orientada pelo Coordenador Pedagógico.
Art. 21. A unidade escolar manterá processo de monitoramento da frequência dos alunos de forma a prevenir da evasão e, consequentemente, a redução do número de matrículas durante o ano letivo.
§ 1º Compete à Unidade Escolar zelar, junto com os pais ou responsáveis, pela frequência do aluno, nos termos estabelecidos pelo inciso III, do § 1º, do Art. 5º, da Lei Federal nº 9.394/1996.
§ 2º No caso de infrequência de alunos menores de 18 anos, compete à Unidade Escolar:
I - constatada a ausência do aluno, comunicar-se oficialmente com os pais ou responsáveis até o final do turno da coordenação, com preenchimento do Formulário de Medidas Adotadas pela Unidade Escolar em casos de ausência de estudantes, conforme portaria específica;
II - constatada a reincidência da ausência do aluno, convocar os pais ou responsáveis à escola para orientação, sendo as decisões da reunião lavradas em ata;
III - encaminhar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.
§ 3º Compete ao professor manter atualizados os lançamentos de frequências, conteúdo, conceitos e notas no diário de classe versão eletrônico, no sistema informatizado.
Art. 22. O ajuste da matrícula, com o afastamento do aluno por abandono, será efetivado somente após a implementação das ações previstas no Art. 23 deste decreto.
Art. 23. Os dados das matrículas registrados no Sistema Informatizado Oficial de Secretaria de Estado de Educação são considerados dados oficiais para fins de repasses de recursos financeiros do PPP/PDE, Programa Nacional da Alimentação Escolar/PNAE, Dedicação Exclusiva de Diretor e Secretário Escolar (LC nº 442/11) e outros.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. A não observância das vedações e das obrigações estabelecidas neste decreto implica no descumprimento de dever funcional previsto no inciso III, do Art. 143, da Lei Complementar nº 04, de 15 de outubro de 1990, passível de repreensão, de acordo com o estabelecido no Art. 156, da referida Lei Complementar.
Parágrafo único. A reincidência nas faltas punidas com repreensão poderá ensejar na responsabilização administrativa do servidor, pelo exercício irregular de suas atribuições, bem como na aplicação das demais penalidades previstas no Art. 154 da Lei Complementar nº 04/1990.
Art. 25. A Secretaria de Estado de Educação estabelecerá sistema de controle da frequência e da evolução de matrículas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, com a finalidade de acompanhar os avanços na gestão da infrequência e seus reflexos na evasão quando comparados com exercícios anteriores.
Parágrafo único. O sistema de controle da frequência e da evolução das matrículas, mencionado no caput deste artigo, contará com metodologia de reconhecimento de boas práticas de gestão do fluxo escolar implementadas pelas Unidades Escolares, assim como das que apresentaram os melhores resultados ao longo do exercício.

Art. 26. Este decreto entra em vigor na data da sua publicação.
Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 24 de novembro de 2020, 199º da Independência e 132º da República.

ANEXO II- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: A política de municipalização do Ensino Fundamental I e a identidade docente dosprofessores pedagogos no município de Cáceres-MT.
Pesquisador: Rosemar Morais Catellan Garcia
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 80157924.3.0000.5166
Instituição Proponente: UNEMAT
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 6.901.548
Apresentação do Projeto:

A pesquisa será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação

Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE), e tem como objetivo analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I, das escolas estaduais para as escolas municipais no município de Cáceres/MT, que resultou na municipalização do Ensino Fundamental I, no tocante a identidade docente dos professores pedagogos de Cáceres/|MT, implicados neste processo. Em consideração ao objetivo geral, elaborou-se os objetivos específicos, a saber: levantar o perfil acadêmico e profissional dos professores efetivos da rede pública estadual, lotados nas escolas de Cáceres/MT que ofertavam o Ensino Fundamental I e foram redimensionados para a rede municipal de ensino; identificar os caminhos percorridos para a implementação do Decreto nº 723/2020 em relação ao diálogo com os professores pedagogos e o seu remanejamento para outra rede ou setor; apresentar as implicados narradas pelos professores pedagogos vividas no decorrer do processo de municipalização do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT e os efeitos destes na constituição das suas identidades docentes. A transferência dessa responsabilidade para os municípios não só reconfigura a estrutura educacional, mas também influencia como os professores percebem e constroem suas identidades profissionais. A pesquisa será orientada pela abordagem qualitativa, a partir do paradigma interpretativista. A metodologia, de abordagem qualitativa, contará como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, análise documental, realização de questionário e entrevistas semiestruturadas. As informações gerados serão descritas e os desdobramentos provocados pela implementação do decreto 723/2020 no ano de 2023, serão analisados de forma interpretativista. O estudo visa contribuir para o entendimento de como as políticas educacionais influenciam a identidade dos docentes e podem afetar a qualidade da educação ofertada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os desdobramentos do redimensionamento do Ensino Fundamental I, das escolas estaduais para as escolas municipais no município de Cáceres/MT, que resultou na municipalização do Ensino Fundamental I no ano de 2023, e suas implicações na identidade dos professores pedagogos de Cáceres/|MT, implicados neste processo.

Objetivo Secundário:

- Levantar o perfil acadêmico e profissional dos professores efetivos da rede pública estadual, lotados nas escolas de Cáceres/MT que ofertavam o Ensino Fundamental I e foram redimensionados para a rede municipal de ensino no ano de 2023; - Identificar os caminhos percorridos para a implementação do Decretonº 723/2020 em relação ao diálogo com os professores pedagogos e o seu redimensionamento para outra rede ou setor;
- Apresentar as implicados narradas pelos professores pedagogos vividas no decorrer do processo de municipalização do Ensino Fundamental I no município de Cáceres-MT, no início do ano de 2023, e os efeitos destes na constituição das suas identidades docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.
-

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

Continuação do Parecer: 6.901.548

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, éde parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2316619.pdf	28/05/2024 17:55:48		Aceito
Outros	curriculolattesorientadoraangelarita.pdf	28/05/2024 17:31:36	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadorparticipanteangel amello.pdf	28/05/2024 17:27:38	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Outros	instrumentodecoleta.pdf	28/05/2024 17:14:27	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Outros	oficioencaminhamento.pdf	28/05/2024 16:47:04	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Cronograma	cronogramanovo.pdf	28/05/2024 16:28:37	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito

Continuação do Parecer: 6.901.548

Outros	curriculolattes.pdf	28/05/2024 16:24:49	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Outros	justificativaesolicitacaodispensatermodecompromissodasinstiuicoes.docx	28/05/2024 16:17:50	Rosemar MoraisCatellan Garcia	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2316619.pdf	03/04/2024 17:36:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoTCLE.pdf	03/04/2024 17:31:56	Rosemar MoraisCatellan Garcia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoTCLE.pdf	03/04/2024 17:31:56	Rosemar MoraisCatellan Garcia	Postado
Declaração de Pesquisadores	declaracaoqueacoletanaoiniciou.pdf	03/04/2024 16:31:40	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoqueacoletanaoiniciou.pdf	03/04/2024 16:31:40	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado
Declaração de concordância	declaracaoresponsabilidade.pdf	03/04/2024 16:29:29	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoresponsabilidade.pdf	03/04/2024 16:29:29	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRosemar.pdf	03/04/2024 16:15:43	Rosemar MoraisCatellan Garcia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRosemar.pdf	03/04/2024 16:15:43	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado
Orçamento	orcamento.pdf	03/04/2024 16:05:33	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/04/2024 16:05:33	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/04/2024 15:46:41	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/04/2024 15:46:41	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado

Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	03/04/2024 15:44:06	Rosemar Morais Catellan Garcia	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	03/04/2024 15:44:06	Rosemar Morais Catellan Garcia	Postado

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CÁCERES, 21 de Junho de 2024.

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera (Coordenador)