

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

RENATA MARIA PONTES CABRAL DE MEDEIROS

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

FRANCA

2018

RENATA MARIA PONTES CABRAL DE MEDEIROS

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de políticas Públicas. Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

FRANCA

2018

Medeiros, Renata Maria Pontes Cabral de.

Plano municipal de educação : formação e valorização dos professores de educação infantil / Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros. –Franca : [s.n.], 2018.

243f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade.

1. Políticas públicas. 2. Educação de crianças. 3. Professores de ensino primário. I. Título.

CDD – 372

RENATA MARIA PONTES CABRAL DE MEDEIROS

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Drª Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, UNESP – Campus de Franca/SP

1º Examinador: _____

Prof(a) Dr(a) Maria Madalena Gracioli, UNESP – Campus de Franca/SP

2º Examinador: _____

**Prof(a) Dr(a) Rosilene Batista de Oliveira, Centro Universitário Moura Lacerda –
Ribeirão Preto/SP**

1º Suplente: _____

Prof(a) Dr(a) Vânia de Fátima Martino, UNESP – Campus Franca/SP

2º Suplente: _____

**Prof(a) Dr(a) Alessandra David, Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão
Preto/SP**

Franca, _____ de _____ de 2018.

AGRADECIMENTOS

A realização de um programa de mestrado deverá constituir um teste à capacidade de trabalho e maturidade científica de cada candidato. Foi desta forma que encarei esta tarefa, com a plena consciência, porém, que essa dissertação não encerra a discussão sobre o assunto nela abordado, nem teria sido possível sem a contribuição e disponibilidade de diversas pessoas. A todas elas quero expressar o meu reconhecimento e mais sincero agradecimento.

Agradeço a Deus por tudo. Por toda a coragem, luz, determinação e força na escolha da direção correta a tomar e por dar-me a oportunidade de conhecer tantas pessoas boas. Agradeço a Ele todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida.

A minha avó, Hilda, meu infinito agradecimento. Sempre acreditando em minha capacidade e me achando A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar não ser A MELHOR, mas a fazer o melhor de mim.

À minha mãe Nélia... também por tudo e mais alguma coisa! Obrigada pelo amor incondicional!

A meus filhos, Cindy e Enzo, que trazem tanta luz e gosto para minha vida, um amor especial. Vocês são a lição mais profunda que vivi de ética, dignidade e amor. A Cindy que soube compreender todas as minhas buscas – as existenciais e as teóricas – sendo atenta, terna, poema. O Enzo por tantos sorrisos e loucuras sãs. Possa eu sempre ser motivo de orgulho para vocês.

À minha família amada, por toda felicidade, carinho, compreensão, apoio, incentivo, dedicação, sempre farão parte de cada vitória.

À professora Lucimary, tão querida Lucia, minha orientadora, por toda a ajuda, paciência e compreensão. A ela o meu profundo agradecimento pelo incentivo, orientação competente e, sobretudo, pela amizade que nasceu dessa parceria.

Aos professores do Programa de Mestrado em Políticas Públicas PAPP – Unesp Franca, pela colaboração.

Aos colegas de mestrado, especialmente a minha amiga Ana Maria pela colaboração e apoio durante as aulas, realização das tarefas e pelo apoio durante toda a nossa caminhada.

Aos membros da banca, de qualificação e defesa por aceitarem o convite e me concederem a honra de ter meu trabalho por eles avaliado e pelas colaborações ao trabalho que foram de fundamental importância.

Para todas estas pessoas e outras que, por lapso ou por limite de escrita, não foram especificamente referidas, simplesmente vos digo:

- Muito obrigada Amigos.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 231 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Planejamento e Análise de Políticas Educacionais) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

RESUMO

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. Atrelar a qualidade da educação à formação e valorização docente é consenso nacional. Diante disso, a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, foram contemplados no Plano Nacional de Educação e conseqüentemente nos Planos de Educação dos Municípios brasileiros (PME). Entende-se os Planos Municipais de Educação como um documento que ao ser estabelecido por lei, poderá exercer a função de um novo preceito de construção de políticas públicas, originando a ideia de que a tarefa não está concluída, pois é principalmente, um documento de estratégias e de políticas de educação que inclui a intenção de um constante acompanhamento e avaliação. Porém, o sucesso ou fracasso do plano depende da participação ativa dos docentes, suas concepções, crenças, valores e práticas. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso conhecer as concepções dos mesmos e seus desdobramentos no tocante à política pública local, o que facilitará a implementação das metas e estratégias descritas no referido PME. Baseado em estudos de Kuhlmann Júnior (1999, 2000 e 2001), Kramer (1991), Bordignon (2009), Conrad (2002), Contreras (2002), Gatti e Barreto (2009), Imbérnon (2010), Monlevalle (2000 e 2013), Oliveira-Formosinho (2002), Saviani (2002), Scheibe (2004), Vaillant (2007), entre outros, o presente trabalho teve como objetivo investigar o Plano de Educação de um Município localizado no interior do Estado de São Paulo, com foco na identificação e análise dos desafios existentes na implantação e funcionamento dessa política pública no tocante à formação e valorização docente à luz da percepção dos professores de Educação Infantil, contribuindo para efetivação do PME. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa para alcançar os objetivos propostos. Os dados foram coletados em duas etapas, a primeira tendo por finalidade verificar a participação dos docentes na elaboração do PME, e devido ao pouco conhecimento do documento pelos profissionais da educação, foi proposto um estudo sobre o PME para se passar a segunda parte da pesquisa após o estudo do documento através de pesquisa documental e de questionários aplicados com professores da rede municipal estudada, sobre a concepção docente acerca do estabelecido no plano. Acredita-se que esse estudo possa trazer contribuições relativas ao processo de implementação dos Planos Municipais de Educação como também para compreender as concepções dos sujeitos envolvidos, e de que forma podem contribuir para uma educação de qualidade no âmbito da educação municipal. A pesquisa concluiu que apesar da importância dos docentes para a promoção de uma educação de qualidade, inúmeros problemas ainda precisam ser enfrentados, como a pouca relevância dada pelos documentos públicos sobre a formação e valorização docente, bem como a resignação dos professores com a situação profissional atual, com a finalidade de garantir condições efetivas de trabalho aos professores.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Formação Docente. Valorização Docente. Concepções dos professores. Educação Infantil.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Planejamento e Análise de Políticas Educacionais) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2018.

ABSTRACT

The importance of teachers to the provision of quality education for all is widely recognized. Linking the quality of education to teacher training and enhancement is national consensus. Thus, initial and continuing training, career plans, working conditions and the valuation of these professionals, among other aspects, were contemplated in the National Education Plan and consequently in the Education Plans of the Brazilian Municipalities (PME). Municipal Education Plans are understood as a document that, when established by law, may exercise the function of a new precept of construction of public policies, giving rise to the idea that the task is not completed, since it is mainly a document of strategies and policies that includes the intention of constant monitoring and evaluation. However, the success or failure of the plan depends on the active participation of teachers, their conceptions, beliefs, values and practices. Considering the role of teachers in the quality of education, it is necessary to know their conceptions and their implications for local public policy, which will facilitate the implementation of the goals and strategies described in the said SME. Based on studies by Kuhlmann Júnior (1999, 2000 and 2001), Kramer (1991), Bordignon (2009), Conrad (2002), Contreras (2002), Gatti and Barreto (2009), Imbérnon (2010), Monlevalle (2013), Oliveira-Formosinho (2002), Saviani (2002), Scheibe (2004), Vaillant (2007), among others, the objective of this study was to investigate the Education Plan of a Municipality located in the interior of the State of São Paulo, with a focus on the identification and analysis of the challenges in the implementation and operation of this public policy in relation to teacher training and valorization in the light of the perception of the teachers of Early Childhood Education, contributing to the effectiveness of the SME. The qualitative research was chosen to reach the proposed objectives. The data were collected in two stages, the first one aiming to verify the participation of the teachers in the elaboration of the SME, and due to the lack of knowledge of the document by the professionals of the education, a study was proposed on the SME to pass the second part of the research after studying the document through documentary research and questionnaires applied with teachers of the municipal network studied, about the teaching conception about the established in the plan. It is believed that this study can contribute to the implementation process of the Municipal Education Plans as well as to understand the conceptions of the subjects involved, and how they can contribute to a quality education in the area of municipal education. The research concluded that despite the importance of teachers to promote quality education, many problems still need to be addressed, such as the lack of relevance of public documents on teacher education and valorization, as well as teachers' resignation to the professional situation with the purpose of guaranteeing effective working conditions for teachers.

Key words: Municipal Plan of Education. Teacher Training. Teacher Appreciation. Conceptions of teachers. Child education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|------------|
| GRÁFICO 1- Salário dos professores brasileiros em comparação com outros países..... | 96 |
| GRÁFICO 2- Docências com professores que possuem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam | 126 |
| GRÁFICO 3 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu | 129 |
| GRÁFICO 4 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação | 130 |
| GRÁFICO 5 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada | 131 |
| GRÁFICO 6 – Razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente..... | 134 |
| GRÁFICO 7 – Planos de carreira e remuneração do magistério, segundo o período de criação por estado | 137 |
| GRÁFICO 8 – Planos de carreira e remuneração do magistério, segundo o período de criação por municípios | 138 |
| GRÁFICO 9 – População - divisão por sexo | 146 |

**GRÁFICO 10 – Taxa geométrica de Crescimento Anual da População
.....146**

**GRÁFICO 11 – População em Idade Escolar
.....147**

**GRÁFICO 12 – PIB e PIB per capita
.....148**

GRÁFICO 13 – Participação dos Setores da Economia no total dos Empregos Formais148

**GRÁFICO 14 – Divulgação da elaboração do PME
.....158**

**GRÁFICO 15 – Interesse Pessoal dos Professores
.....160**

**GRÁFICO 16 – Interesse Profissional dos Professores
.....161**

**GRÁFICO 17 – Interesse em participar das Comissões
.....162**

**GRÁFICO 18 – Participação dos professores na elaboração do PME
.....164**

**GRÁFICO 19 – Idade dos Professores
.....168**

**GRÁFICO 20 – Tempo de Experiência no Magistério
.....170**

**GRÁFICO 21 – Formação Inicial em Nível Superior
.....171**

**GRÁFICO 22 – Formação Inicial para professores licenciados em nível médio, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente
.....172**

GRÁFICO 23 – Oferecimento de cursos para Profissionais da Educação que não os do Magistério.....173

**GRÁFICO 24 – Oferecimento de Bolsa de Estudos para a formação inicial
.....175**

**GRÁFICO 25 – Plano de ação no PME para formação inicial dos professores
.....176**

**GRÁFICO 26 – As estratégias no PME são suficientes para atender a demanda de formação inicial
.....177**

**GRÁFICO 27 – Formação em nível de Pós-Graduação
.....183**

**GRÁFICO 28 – Política Local de Formação Continuada
.....184**

**GRÁFICO 29 – Previsão de bolsas de estudo para pós-graduação no PME
.....184**

**GRÁFICO 30 – Estratégias do PME são consideradas suficientes para atender a demanda de formação continuada e pós-graduação
.....185**

GRÁFICO 31 – Previsão no PME de equiparação salarial dos docentes com os demais profissionais com escolaridade equivalente189

GRÁFICO 32 – Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Municipal191

GRÁFICO 33 – Plano de Carreira Docente e o PME194

GRÁFICO 34 – Estruturação da rede pública municipal de Educação Básica de modo que os respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados195

GRÁFICO 35 – Previsão de existência de comissões de profissionais da educação municipal para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira196

GRÁFICO 36 – As estratégias previstas no Plano Municipal de Educação são suficientes para garantir um plano de carreira que atenda os anseios profissionais dos docentes198

IMAGEM 1 – Concepção 57

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| QUADRO 1 – Políticas Públicas e Programas de Formação docente pós LDB e atuais encaminhamentos | 81 |
| QUADRO 2 – Políticas Públicas e Programas de Valorização docente pós LDB e atuais encaminhamentos | 98 |
| QUADRO 3 – Metas do PNE 2001 – 2011 e programas para sua realização | 115 |
| QUADRO 4 – Metas PNE 2014 e sua efetivação | 119 |
| QUADRO 5 – Matrículas referente ao ano de 2010 | 150 |
| QUADRO 6 – Matrículas referente ao ano de 2011 | 151 |
| QUADRO 7 – Matrículas referente ao ano de 2012 | 151 |
| QUADRO 8 – Matrículas referente ao ano de 2013 | 152 |
| QUADRO 9 – Matrículas referente ao ano de 2014 | 152 |
| QUADRO 10 – Matrículas referente ao ano de 2015 – Rede Municipal – Educação Infantil | 152 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------------|
| TABELA 1 – Docência com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por dependência administrativa e etapa de ensino no Brasil – 2013 - 2015 | 127 |
| TABELA 2 – Formação Continuada | 132 |
| TABELA 3 – Salário médio de professores de educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente, em valores constantes de 2014 | 135 |
| TABELA 4 – População | 145 |
| TABELA 5 – Taxa pessoas / idade | 146 |
| TABELA 6 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal | 147 |
| TABELA 7 – Produção da Pecuária Municipal - 2013 | 149 |
| TABELA 8 – Estabelecimentos e área da agricultura familiar, segundo as grandes Regiões e Unidades da Federação - 2006 | 150 |
| TABELA 9 – Estabelecimentos e área da agricultura familiar, segundo UF, a Mesorregião, a Microrregião e o Município - 2006 | 150 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior

| | |
|---------|--|
| ATCP | Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAPES | Centros de Educação e Alimentação do Pré-escolar |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| COEPRE | Coordenadoria de Educação Pré-Escolar |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos (EJA) |
| EM | Ensino Médio |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FEB | Força Expedicionária Brasileira |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNABEM | Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OCDE | Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |

| | |
|-------------|---|
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica |
| PCR | Plano de Carreira e Remuneração |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PND/NR | Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNSP | Piso Nacional Salarial Profissional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROAPEs | Programa <i>de</i> Atendimento ao Pré-escolar |
| PRODocência | Programa de Consolidação das Licenciaturas |
| PROFIC | Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica |
| PROInfantil | Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PSEC | Plano Setorial de Educação e Cultura |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEAC | Secretaria Especial de Ação Comunitária |
| SEB | Secretaria da Educação Básica |
| SEED | Secretária de Educação à Distância |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância – <i>United Nations children’s Fund</i> |
| USD | <i>United States Dollar</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
|---------------------------|-----------|

| | |
|---|------------|
| 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES | 25 |
| 2.1 Aspectos da história da Educação Infantil..... | 25 |
| 2.2 Trajetória da profissão docente | 40 |
| 2.2.1 <i>Profissionalização Docente.....</i> | 46 |
| 2.2.2 <i>Profissionalização e Profissionalidade do professor de Educação Infantil</i> | 49 |
| 2.3 Globalização e Educação Infantil..... | 52 |
| 2.4 Concepção Docente | 57 |
| | |
| 3 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO | |
| INFANTIL..... | 62 |
| 3.1 O professor de Educação Infantil: formação e valorização profissional..... | 62 |
| 3.2 Formação Docente | 64 |
| 3.2.1 <i>Aportes teóricos.....</i> | 64 |
| 3.2.2 <i>Políticas Públicas de Formação Docente</i> | 67 |
| 3.3 Políticas Públicas de Valorização Docente | 84 |
| 3.3.1 <i>Aportes teóricos.....</i> | 84 |
| 3.3.2 <i>Políticas Públicas de Valorização Docente</i> | 90 |
| | |
| 4 PLANOS DE EDUCAÇÃO | 101 |
| 4.1 Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011 | 112 |
| 4.2 Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 | 116 |
| 4.3 PNE e CONAE: Conferência Nacional de Educação (CONAE/ 2014) e Plano | |
| Nacional de Educação (PNE/ 2014): a formação, remuneração, carreira e condições | |
| de trabalho do docente da educação infantil | 123 |
| 4.3.1 <i>Formação Inicial e Continuada</i> | 124 |
| 4.3.2 <i>Remuneração e Carreira.....</i> | 132 |
| 4.4 Planos Municipais de Educação | 138 |
| 4.4.1 <i>Plano Municipal</i> | 141 |
| | |
| 5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA | 144 |
| 5.1 Local da Pesquisa | 144 |
| 5.1.1 <i>Contexto histórico e cultural.....</i> | 144 |
| 5.1.2 <i>Aspectos demográficos.....</i> | 145 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.3 População | 145 |
| 5.1.4 Produção Econômica | 147 |
| 5.1.5 Produção Agropecuária | 149 |
| 5.1.5.1 Agricultura familiar | 149 |
| 5.1.6 Panorama da Educação Infantil no Município | 150 |
| 5.1.6.1 Professor de Educação Infantil | 153 |
| 5.2 Procedimentos Metodológicos | 155 |
| 5.2.1 Sujeitos da Pesquisa | 155 |
| 5.3 A questão da participação | 157 |
| 5.3.1 Análise dos resultados da 1ª fase da pesquisa – participação docente no PME | 157 |
| 5.3.2 Divulgação do PME pelo Poder Público local | 157 |
| 5.3.3 Interesse dos Professores | 160 |
| 5.3.3.1 Interesse Pessoal | 160 |
| 5.3.3.2 Interesse Profissional | 161 |
| 5.3.3.3 Interesse em participar das Comissões | 161 |
| 5.3.4 Participação dos Professores no PME | 168 |
| | |
| 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 166 |
| 6.1 Dos participantes da pesquisa | 166 |
| 6.2 Sobre a formação inicial docente e dos profissionais da Educação e o PME | 170 |
| 6.3 Sobre a formação continuada e pós-graduação dos professores e o PME de seu município | 182 |
| 6.4 Sobre a valorização do professor no PME | 188 |
| 6.5 Sobre o Plano de Carreira docente e o PME | 192 |
| | |
| 7 PRODUTO FINAL | 202 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 212 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 218 |
| | |
| APÊNDICES | 232 |
| APÊNDICE 1 – Questionário sobre a Participação Docente na elaboração do PME | 233 |
| APÊNDICE 2 – Questionário Formação e Valorização Docente no PME | 236 |

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, observamos uma crise na educação, notadamente no tocante à formação e valorização docente. Salários baixos, formação inadequada e precarização do trabalho comprometem a qualidade do ensino.

Muito se fala que para melhorar a educação brasileira, é necessário que ocorra a valorização dos profissionais de Educação — que é um dos pilares da qualidade de ensino socialmente referenciada. Falar de valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a lei do piso salarial e, também, da carreira do professor, como destaca Aguiar (2009), Andrade (2014), Bittencourt (2015), Cunha (1999), Garcia (1999), Gatti (2010), Guimarães (2004), Ludke (2008), Oliveira (1994), Poppkewitz (1995), Silva (2010), entre outros estudiosos.

Para implementar melhorias na área educacional, dentre as quais a valorização e formação dos professores, o governo federal determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional através do plano nacional da educação, tendo sua última versão aprovada através de lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26 de junho 2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal.

O Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014, estabeleceu que os Estados e Municípios deveriam criar ou revisar as suas versões locais de metas e estratégias, estabelecendo objetivos e enumerando as ações imprescindíveis para atingi-los num prazo de 10 anos.

O papel dos Planos Municipais de Educação (PME) é planejar as políticas públicas para a área em longo prazo e, com isso, contribuir para a efetivação de medidas pautadas em uma política educacional séria e comprometida com os anseios da sociedade, tendo como suporte a legislação educacional vigente e as condições humanas, materiais e financeiras disponíveis para a realização de uma educação de qualidade.

É importante salientar, que a construção de um Plano de Educação é de suma importância para o Município, pois ele representa não apenas a política de uma gestão, mas a continuidade da história da Educação, com poder para ultrapassar várias gestões.

Os Municípios tiveram como prazo de encerramento o mês de julho de 2015, para concluírem seus Planos Municipais de Educação, que, em regime de colaboração e participação dos vários segmentos, família, professores, gestores, funcionários, alunos e sociedade em geral, definem as metas para a próxima década.

O Município estudado iniciou a elaboração de seu plano através de Decreto Municipal, que instituiu Comissão para elaboração do Plano Municipal de Educação, sendo aprovado através da Lei Ordinária.

Fizeram parte do trabalho colaborativo representantes da Administração Municipal, representantes do Legislativo Municipal, representantes dos diversos Conselhos Municipais, representantes da Equipe Técnica da Secretaria de Educação, de acordo com as diferentes modalidades de ensino, representantes dos Diretores Escolares, Professores, Pais de alunos e Representantes da Rede Particular e Estadual de Ensino.

Os planos contemplam metas almejando uma educação de qualidade, e em todo o documento, uma figura aparece como elemento central para os objetivos educacionais da próxima década: o professor. Assim, para atingir os objetivos propostos, os municípios precisam colocar em prática as estratégias estabelecidas no documento.

Isso significa que, entre as metas do Plano Municipal de Educação que tratam da valorização do magistério estão: a necessidade de todos os professores da educação básica possuir formação específica em nível superior, obtida na área de conhecimento em que atuam; a formação dos professores de educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; a aproximação do rendimento médio do profissional do magistério do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente e a existência de plano de carreira para todos os profissionais do magistério. Essas metas podem ser resumidas em um tripé: formação, carreira/remuneração e condições de trabalho.

O presente trabalho, tem como objetivo principal investigar o Plano Municipal de Educação de um Município localizado no interior do estado de São Paulo, com vistas a identificação e análise das dificuldades existentes na implantação e funcionamento dessa política pública no tocante à formação e valorização docente à luz da percepção dos professores de Educação Infantil, contribuindo para efetivação do documento.

Desse objetivo seguiu-se os seguintes desdobramentos, traçados como objetivos específicos: identificação e análise dos principais aspectos, positivos e negativos, do plano municipal de educação, relativamente à a formação inicial, a formação continuada, a remuneração e a carreira do professor de educação infantil; a análise das concepções e ideias dos professores de educação infantil, no intuito de estimular a reflexão de educadores sobre o desenvolvimento de políticas públicas municipais referentes a essa temática e a propositura de alterações e adequações no Estatuto e plano de carreira do Magistério municipal.

Ao propor o estudo das concepções¹ de professores acerca de aspectos intrínsecos à sua formação e valorização assume acentuada relevância, na investigação educacional, de modo que melhor se compreenda o modo de agir desses profissionais, notadamente com relação ao PME.

Realizar um estudo levando em consideração as concepções de um grupo profissional sobre formação e valorização, como o dos docentes revela-se de grande importância para a educação, pois as concepções influenciam as práticas docentes e fazem parte do todo subjetivo de cada indivíduo. Todos os professores carregam consigo concepções sobre os aspectos que permeiam suas vidas e suas ações frente à realidade. E o contrário também ocorre, as práticas docentes vêm influenciar as concepções construídas ao longo de suas vivências (PONTE, 1992).

Sabe-se que o sistema educacional brasileiro enfrenta diversos problemas que tornam cada vez mais complexa a atuação dos docentes. Devido a esses e outros fatores, como a deficiência na formação e baixa remuneração do professorado, ocorre a desvalorização da função docente e como consequência os professores ficam desmotivados para o investimento profissional.

Essa realidade que se coloca vem influenciar os modos de ser e de pensar dos professores. Dessa forma, as concepções dos professores podem atuar “como um filtro que estrutura o sentido” que esses atores do sistema educacional atribuem “às coisas e, por outro lado, como bloqueadores em relação a novas realidades”, o que vem limitar as “possibilidades de atuação e compreensão” desses professores (PONTE, 1992, p. 51).

Enfim, sabe-se que é preciso rever questões como a formação e valorização do docente. O professor precisa ter seu valor e dignidade resgatados. É fundamental a melhoria nas condições salariais, de trabalho e da ascensão na carreira. Os professores devem ser reconhecidos e vistos pelos governos como integrantes da maior classe profissional do país e que têm papel relevante nas transformações que a sociedade precisa realizar. É preciso também rever questões como o investimento na formação continuada dos professores. O professor melhor preparado desempenhará mais competentemente sua função, que é a de mediar o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento humano de seus alunos.

¹ De acordo com Ponte (1992), concepção é a ideia que o indivíduo formula de sua própria ação/atuação no mundo, ou seja, são as formas de ver e agir em diferentes momentos, de diversos pontos de referências para o mundo à volta das pessoas e essa forma de olhar modela de forma momentânea ou permanentemente as concepções no interior de cada ser humano.

No âmbito desse estudo defende-se o PME como um instrumento capaz de promover as mudanças necessárias elencadas acima, mas para que o documento não seja apenas um conjunto de prescrições é necessário saber quais as relações que os professores estabelecem com essa política local.

Posto que atualmente, os planos municipais de educação ganham lugar de destaque nas políticas públicas na área. Nestes, a valorização dos profissionais da educação, nos quais se inclui o docente da Educação Infantil, é apresentada como um dos principais problemas e desafio para que seja possível uma educação de qualidade.

Para um aprofundamento sobre o tema, na primeira seção apresenta-se um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil e discute a profissão docente nessa etapa, relacionando com a história dos profissionais da educação infantil, e como se deu a presença deste profissional nas instituições.

É preciso destacar que o estudo com os docentes da Educação Infantil deve-se ao fato desta ser a primeira etapa da Educação Básica, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo, ainda, por uma questão histórica esses profissionais sempre forma menos valorizados pelas políticas públicas educacionais, não tendo seu reconhecimento profissional alcançado.

Em seguida, aborda o contexto da Educação Infantil em tempos de globalização, bem como a postura do profissional docente em tempos atuais. Por fim, discorre sobre a profissão do educador infantil, enfocando a profissionalização e profissionalidade docente, com a finalidade de entender o processo de formação docente. Ainda, será discutida a globalização e a educação infantil, dando destaque à necessidade de reconhecimento do caráter educativo das creches e pré-escolas.

Dando seguimento à pesquisa, a segunda seção trata aspectos referentes ao perfil do professor de educação infantil, no tocante a formação e valorização profissional. Serão tratados também, assuntos referentes às políticas públicas relativas a formação e valorização do professor desta etapa da educação, desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014.

A terceira seção trará inicialmente uma trajetória dos planos educacionais desde o primeiro Plano Nacional de Educação que surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 1961 e demais tentativas posteriores, até chegar na I Conferência Nacional de Educação e as concepções do Plano Nacional de 2001 e

a sua segunda versão aprovada em 2014, salientando a trajetória marcada pela busca da qualidade da educação infantil, através da formação e valorização docente que abarca diferentes concepções de educação e sociedade.

Ainda, dando continuidade à pesquisa, é discorrido a respeito dos Planos Municipais de Educação, decorrentes do Plano Nacional, bem como o Plano de Educação do Município objeto de estudo.

Entre as diretrizes do PME do Município em tela estão à melhoria da qualidade de ensino e a valorização dos profissionais da educação. Assim, o plano apresenta antigos problemas e desafios que a sociedade vem tentando sanar ao longo de décadas. Desde a Constituição Federal de 1988 é apresentado como um princípio a valorização dos profissionais da educação por meio da elaboração de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, no entanto, os problemas estão longe de serem sanados.

Entretanto, é preciso considerar que a classe professoral é o pilar que sustenta o sistema educacional, sendo é perceptível o descrédito do professor em relação a qualquer mudança, mostrando-se geral a insatisfação profissional com relação aos aspectos econômicos, institucionais, relacionais e sociais, fato demonstrado pelo pouco interesse dos professores durante os fóruns de discussão do PME, onde a participação docente foi em número reduzido, conforme será discutido no decorrer do presente trabalho.

Assim, a adaptação e implementação do plano municipal no âmbito educacional perpassa por muitos desafios, dentre os quais se destaca a concepção dos docentes no tocante ao plano municipal, relativamente à formação e valorização profissional.

Ao buscar conhecer as concepções dos professores da Educação Infantil da rede municipal, acerca da formação e valorização docente constante do Plano de Educação, admitir-se-á que as concepções dos professores acabam por influenciar em sua aceitação ou rejeição, credibilidade ou descrédito, ação ou apatia em relação ao estabelecido no plano, o qual a efetivação das metas e estratégias ali contidas dependem em grande parte da atuação do professor.

Na quarta seção serão discutidos os aspectos relativos à Contextualização da pesquisa; o Local da pesquisa; a Escolha dos sujeitos da pesquisa; os Procedimentos metodológicos utilizados no trabalho; a questão da participação dos professores na elaboração do Plano Municipal de Educação e por fim, o Estudo do PME nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo pelos professores da rede.

Como a pesquisa analisou os conhecimentos, concepções ideias e crenças dos professores de Educação Infantil sobre valorização e formação docente no PME, que por sua vez está inserida em um contexto social, tem caráter qualitativo.

É preciso destacar que a pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira visando um aprofundamento sobre a participação dos professores na elaboração do PME, como o resultado para essa análise foi insatisfatório para o prosseguimento da pesquisa, foi aplicado um questionário sobre como se deu essa participação e sua viabilidade proposta pelo poder público local, para em seguida, de acordo com os resultados obtidos, propor um estudo aos docentes de Educação Infantil sobre o PME. Feita essa etapa, passamos a segunda parte da pesquisa, relativamente as concepções docentes sobre formação e valorização.

Ainda, sob o ponto de vista da abordagem do problema, mesmo se tratando a pesquisa predominantemente qualitativa, as opiniões e informações selecionadas para ser melhor apresentadas foram classificadas e analisadas a partir da tradução das mesmas em números ou dados estatísticos, assim a abordagem quantitativa foi aplicada em situações que se enquadrem nessas condições.

Quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, no tocante as informações relevantes a pesquisa foram aplicados questionários, através de uma amostra que representou de forma comprovada o público alvo, composto por professores efetivos de Educação Infantil, utilizando indicadores qualitativos, sendo na primeira fase alcançados 64 e na segunda 52 docentes.

Para corresponder à análise das políticas públicas relativas a legislação e documentos oficiais que tratam da formação e valorização docente, foi realizada a pesquisa de documentos que se referem à formação e valorização docente, tendo como marco inicial a Constituição Federal de 1988.

Os dados foram coletados por meio da leitura e dos recortes dos documentos legais contendo as políticas públicas mencionadas nos instrumentos. Foram utilizados documentos oficiais contendo as legislações e Diretrizes e Parâmetros referentes à formação e valorização docente.

No portal da Legislação do Governo Federal (Site do Planalto), foram pesquisadas as legislações sobre formação e valorização docente – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental); Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica); Piso salarial Nacional; Estatuto do Magistério; PNE (Plano Nacional de Educação).

Já no site do Ministério da Educação, o objetivo foi de encontrar documentos que norteiam as ações referentes à formação e valorização docente - Formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica; Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação pública.

Por fim, no portal da Prefeitura do Município que integra a pesquisa foram pesquisados legislações e documentos referentes ao tema, bem como o PME (Plano Municipal de Educação).

Na quinta seção a partir do embasamento teórico das fontes selecionadas e analisadas e nos resultados apresentados pela pesquisa através das respostas apresentadas pelos questionários aplicados junto aos professores de educação infantil do município, ao final da análise de todas as etapas da pesquisa, serão apresentados os resultados alcançados por meio de um diagnóstico referente ao conhecimento e concepções dos docentes de Educação Infantil relativamente ao Plano Municipal de Educação nas metas que tratam da formação inicial e continuada, valorização e plano de carreira docente, relativamente à:

- a) Formação Inicial docente e dos profissionais da Educação e o Plano Municipal de Educação;
- b) Formação continuada e pós-graduação dos professores e o plano de Educação Municipal;
- c) Valorização do professor e o Plano Municipal de Educação;
- d) Plano de Carreira docente e o Plano Municipal de Educação.

Finalmente depois de selecionados as categorias da análise, foram realizados interpretação e discussão final confrontando o conteúdo dos questionários e com as bases legais e bibliográficas para evidenciar de fato quais as concepções dos professores de Educação Infantil sobre o Plano Municipal de Educação.

E também para levantar quais os obstáculos que dificultam a execução do PME no tocante a valorização e formação docente.

Para corresponder ao produto desta pesquisa foi sugerida como forma de intervenção, uma proposta de reorganização e adequação da legislação municipal que atenda as demandas dos professores, sendo possível através disso uma estruturação nos Estatutos e Planos de Carreira e Vencimentos para os Integrantes do Quadro do Magistério Público do Município.

Esse último objetivo foi resultado da análise de todos os conteúdos coletados por meio dos instrumentos citados nos dois objetivos anteriores, visando oferecer aos professores conhecimentos básicos sobre o PME principalmente, no que diz respeito à formação e

valorização docente, e as possibilidades de alteração na legislação municipal visando uma melhoria no plano de carreira e remuneração.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES

Baseando-se em estudos teóricos de autores como Kuhlmann Júnior (1999, 2000 e 2001) Campos (1987, 1993, 1999), Conrad (2000), Abramovay e Kramer (1991), Oliveira (2005), dentre outros, a primeira seção apresenta um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil e discute a profissão docente nessa etapa, com base em Nóvoa (1995) e Romanelli (1984, 2003) relacionando com a história dos profissionais da educação infantil, e como se deu a presença deste profissional nas instituições.

Em seguida, aborda o contexto da Educação Infantil em tempos de globalização, bem como a postura do profissional docente em tempos atuais. Por fim, discorre sobre a profissão do educador infantil, enfocando a profissionalização e profissionalidade docente, com a finalidade de entender o processo de formação docente.

Neste panorama, o quadro teórico visa esclarecer como a Educação Infantil, especialmente a oferecida às crianças das classes sociais menos favorecidas economicamente, desde o seu início, é guiada por um atendimento assistencialista, mostrando que mesmo após o reconhecimento desta etapa pela legislação brasileira e a sua inserção nas políticas públicas de Educação Básica, o atendimento a criança pequena deixa a desejar em muitos aspectos, particularmente, ao que se refere aos seus profissionais, tão carentes de formação e valorização.

Ainda, discutimos nesta seção sobre a globalização e a educação infantil, dando destaque à necessidade de reconhecimento do caráter educativo das creches e pré-escolas. Isso significa que, a creche e as escolas de educação infantil, devem ser espaços de educação de qualidade, proporcionando vivências e experiências educativas, compromissadas com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania, exigência de um mundo globalizado.

Para atuar em um mundo globalizado, as discussões sobre a identidade do professor – profissionalização e profissionalidade docente estão ancoradas na teoria de Perrenoud (2011), Nóvoa (1992), Sacristán (1991), Barbosa e Trois (2002), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros autores que em seus estudos expressam a preocupação com a formação específica para o profissional docente. Estes autores alertam para a importância da reflexão crítica sobre a atuação específica do docente que atua na educação infantil.

2.1 Aspectos da história da Educação Infantil

Os desafios a serem enfrentados no campo da educação infantil são inúmeros, envolvendo desde condições de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nela atuam. Muitos deles são resultantes da história da educação infantil no país, que assumiu atribuições e objetivos distintos no decorrer de sua trajetória, quais sejam, assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009).

Para compreender a trajetória histórica da educação infantil brasileira, nos reportamos a Europa nos séculos XV e XVI, onde foram instituídos modelos educacionais para suplantar os desafios estabelecidos pela sociedade então em desenvolvimento, relativamente ao progresso científico, comercial e artístico ocorridos no período do Renascimento, surgindo concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada.

Segundo Pinto (1997, p.44)

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] as mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

Nessas circunstâncias históricas a imagem da infância se modificou, ocasionando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças. Os humanistas² afirmavam que a educação deveria respeitar a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem.

Na Europa iniciava-se a urbanização e com isso os problemas de estrutura, como emprego e moradia, nestas circunstâncias as condições sociais estavam mais precárias, especialmente para a população infantil, muitas crianças foram vitimadas pela pobreza, abandono e maus tratos. Para superar essas condições adversas algumas mulheres se agrupavam e criavam espaços alternativos para atender a demanda infantil necessitada, muitas vezes era escolhida uma das casas onde seria o local ou espaço religioso para a guarda destas crianças.

Dessa forma, foram aparecendo lugares formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições de cunho filantrópico. Segundo Kulhmann Junior

² Como Erasmo de Roterdam (1469-1536) filósofo holandês e Michel de Montaigne (1533-1592) filósofo francês.

“filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (1999, p.61)

Nestas instituições, com escopo extremamente religioso, as crianças não tinham uma proposta sistematizada de instrução, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura. Neste modelo formativo as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

O interesse na educação formal das crianças tem início em meados do século XVIII e ao longo do século XIX. Conforme Oliveira (2005, p.62).

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental.

No século XIX, foram instituídas as primeiras creches, em substituição aos denominados “asilos” para os filhos das classes menos favorecidas, que tinham a função funcionar como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar.

É preciso esclarecer, que a origem das creches, está diretamente relacionada com o trabalho feminino e preocupações sanitárias e filantrópicas, foi influenciada pela medicina e a assistência social, sendo o trabalho ali realizado voltado para questões de higiene, alimentação e cuidados físicos, sem preocupação com aspectos pedagógicos.

Segundo Luzuriaga (1987, p.180)

[...] do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extra confessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério.

A preocupação com educação da primeira infância surge com Friedrich Froebel³ na Alemanha que, de forma precursora, criou os Kindergarden (jardins-de-infância), fazendo clara alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma

³ Nascido em Turíngia em 1782 e falecido em 1852; sua principal contribuição foi a atenção à criança ainda antes do ensino elementar. Foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável (REVISTA NOVA ESCOLA ONLINE, 2008)

vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior.

Segundo Conrad (2000)

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena. (CONRAD, 2000, p. 45)

Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi relacionando os conhecimentos do homem as leis da natureza.

Ao contrário das creches, os “jardins de infância”, foram espaços escolares destinados às crianças pequenas de famílias mais abastadas, foram marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança.

Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger (CONRAD, 2000, p. 55).

Portanto, A história da educação infantil evidencia que as creches e os asilos tiveram uma trajetória distinta dos jardins-de-infância. Podemos tratar dessa questão pelas palavras de Kuhlmann Junior, ao afirmar que:

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais e culturais, e as demais instituições também não deixam de ser pensadas a partir de ideias pedagógicas. A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, tiveram uma identidade e uma trajetória distinta do jardim-de-infância com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que produziram entre elas (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 05).

No Brasil, O atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiu no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existia.

Tratava-se de uma sociedade patriarcal, as mulheres tinham poucos direitos e nenhuma participação política, devendo apenas cuidar do lar e dos filhos.

Diante desta organização social patriarcal, a Educação Infantil se fazia necessária apenas para atender um grande número de crianças órfãs e abandonadas, inclusive os filhos ilegítimos dos senhores tidos com as escravas. As mulheres negras, mais utilizadas para realizar os trabalhos domésticos dentro da casa grande, muitas vezes eram violentadas pelos

seus senhores. Grávidas do homem branco, tinham que abandonar seus filhos, entregando-os às ‘Casas da Roda’ ou ‘Roda dos Expostos’.

As rodas eram assim chamadas por manterem um dispositivo giratório, através do qual as crianças adentravam nas instituições ao girar da roda, do outro lado, um funcionário recolheria o bebê, no anonimato do abandono. A “Casa dos Expostos” era uma instituição destinada a acolher as crianças expostas, ou seja, aquelas que não tinham filiação reconhecida. Em geral, elas eram abandonadas nas igrejas, nas residências de pessoas de prestígio, nas casas de parentes ou simplesmente deixadas nas ruas. (GANDELMAN, 2001, p. 618)

Segundo Aquino (2001, p. 31),

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava.

Tem se evidências de que não somente a mulher pobre ou escrava deixava seus filhos na roda; bem como as jovens mulheres, que não podiam ser mães por uma série de motivos relativos à época. O abandono de uma criança era feito com a garantia do anonimato da Casa da Roda.

Os primeiros atendimentos às crianças pequenas nas instituições foram feitos pela igreja católica. Os colégios e seminários eram destinados para a elite, para as camadas consideradas menos abastadas as instituições assumiram esse encargo; mas, contrariamente, utilizando-se das Confrarias, Irmandades e Santas Casas de Misericórdia de cunho filantrópico.

Nesse prisma, o atendimento à infância pobre, órfã e abandonada teve como finalidade cuidar e proteger as crianças, deixando suas marcas até os dias de hoje com a função de guarda (ABRAMOVAY e KRAMER 1991, p.23), ou seja, o objetivo era a de proteger as crianças contra as péssimas condições de vida.

Com a migração para a zona urbana esta situação é alterada; as cidades crescem, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando entidades de amparo.

A abolição da escravatura trouxe problemas, no sentido do destino que seria dado aos filhos de escravos que em um grande número eram abandonados. Isto resultaria na criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres.

Assim, referida função passou a existir no Brasil num período marcado por uma grande diferenciação social, com a finalidade de servir a elite. No topo estavam os senhores das ‘casas grandes’, ou seja, os latifundiários e donos de engenho; abaixo, os administradores portugueses, representantes da Coroa na Colônia e o Clero (na maioria jesuítas); e, na base da sociedade, estavam os escravos de origem africana (classe trabalhadora). Somente após o advento da declaração da independência do país é que ocorrem as mudanças nas bases econômicas; passando do açúcar para o café. Manifestaram-se, dessa forma, as primeiras intenções e iniciativas de atendimento às crianças pequenas (1822- 1889), com objetivo educacional, denominado de Jardim da Infância (TSUDA, 2008 p.19).

Diante do exposto, no século XIX são poucas as iniciativas no que tange a educação infantil, o primeiro jardim de infância público só surge vinte e um anos após a criação do jardim de infância particular e inicia-se através da fábrica de tecidos Corcovado a creche vinculada aos locais de trabalho das operárias. Uma diferença importante que deve ser ressaltada se refere aos termos creche e jardim de infância. A creche objetivava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal finalidade evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer a função de moralizador da cultura, transmitindo as crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica. Seria “um antídoto contra as ameaçadoras práticas que ensejavam solidariedade com os setores explorados de nossa sociedade” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 476).

O Brasil do início do século XX ainda se mostrava como um país monocultor até os fins da República Velha, com sua economia voltada para a produção de bens primários e dirigida à exportação. Com o projeto de construção de um Brasil moderno e liberal do final do século XIX e início do século XX, reuniu-se condições para que fossem apreendidos pelos intelectuais da época os conceitos do movimento da Escola Nova. Com o movimento, as instituições de educação infantil eram vistas como uma proposta moderna, uma vez que, na época, moderno significava progresso.

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 82).

Como exposto anteriormente, as nomenclaturas creche e jardim de infância retratavam na época uma distinção sociocultural. Progressivamente, a nomenclatura vai deixar de considerar a creche como se fosse aquela destinada aos pobres, ao contrário do jardim-de-infância, passando a definir a creche como a instituição destinada a atender crianças na faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Posteriormente, essa classificação etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.482).

Desse modo, as instituições criadas começam a exercer uma nova função, qual seja, compensar as carências infantis.

Nesse diapasão, sob influência dos ideais europeus, onde se presenciou uma expansão de novas experiências pedagógicas para a educação infantil, dentre as quais, na Itália, o método Montessoriano, criado por Maria Montessori⁴ e, na Bélgica, as propostas pedagógicas de Ovide Declory⁵, iniciou-se no Brasil, por meio das concepções desses e de outros teóricos, e pelo avanço da sociedade industrial, o movimento da Escola Nova, tendo como principais representantes Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em uma época de divergências entre os defensores da escola renovadora e os católicos conservadores, que tinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

O movimento da Escola Nova representou uma proposta educacional renovadora, visando atender às transformações sociais, econômicas e políticas que o país estava passando. Naquele momento histórico teve início a análise de uma nova forma de educar a criança pequena, visto que até então o que predominava eram as práticas apoiadas em experiências europeias. Conforme Rocha,

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância, diferenciadas das proposições dos modelos escolares (ROCHA,1999, p.55).

Dessa forma, através dos pressupostos da Escola Nova é que aparece uma concepção voltada unicamente para a criança. Segundo Miguel (2004. P. 31), a defesa da escola pública

⁴ Nascida na Itália em 1870 e falecida em 1952; médica, interessou-se inicialmente pela educação de crianças com necessidades especiais e deficientes mentais, quando fez observações importantes a respeito da psicologia infantil. Conciliando espírito científico e misticismo, pois era católica fervorosa, escreveu extensa obra que difundiu seu método no mundo inteiro. Outra questão de suma importância no método Montessoriano é a adequação dos móveis ao tamanho da criança, o material didático é muito vasto, voltado para a estimulação sensorio-motora: cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica. Seu objetivo é alcançar o maior domínio do corpo e das coisas.

⁵ Nascido na Bélgica em 1871 e falecido em 1932; sua principal contribuição foi a dos centros de interesse, visando uma apreensão globalizadora (a criança e a família, a criança e o mundo animal e assim por diante).

organizada em sistemas de ensino, desde a educação infantil até a universidade, era defendida por liberais e sustentavam a ideia de educação popular, na primeira fase da escolarização.

A partir das ideias da Escola Nova tem-se a criança como centro do processo, a chamada pedagogia ativa, com foco no aprender fazendo, preparar para a autonomia, eram debatidas as concepções de espaço de atendimento à infância. Conforme Oliveira, dentre estes debates o jardim da infância era criticado e defendido por diferentes grupos de teóricos,

A ideia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (OLIVEIRA, 2005, p.92).

As discussões sobre as instituições de educação infantil foram acirradas, uma vez que existiam intelectuais da época que não estavam de acordo com a implantação destas instituições. Bastos apresenta os argumentos utilizados por algumas personalidades:

O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo. (Conselheiro Junqueira). Também manifestou-se o professor Alberto Brandão, afirmando que ‘os jardins-de-infância’, na Europa e nos países em que eles existem, tem por fim proteger as crianças pobres e dar margem a que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois instituições de caridade e de economia social. Entre nós, podem ser combatidos sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de-infância arrancando do lar a criança o mais cedo ainda (BARROS, 2001, p. 63).

No final da década de 1920 e no início dos anos 1930 desencadearam as lutas dos operários por melhores condições de trabalho; ao mesmo tempo, as mulheres trabalhadoras reivindicavam locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho. Nesse prisma, um acontecimento histórico foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, a primeira creche do país para filhos de operários.

As alterações nas relações trabalhistas decorriam em função das transformações sociais e da produção capitalista. Os operários pleiteavam condições menos precárias de trabalho, jornada de oito horas diárias, salário, entre outros direitos trabalhistas.

Em virtude das pressões dos operários e sindicatos alguns empresários iniciaram a oferecer alguns benefícios aos seus empregados, como a creche no interior da fábrica. Segundo Oliveira (2005, p. 96)

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (2005, p.96).

Em 1935 o Parque Infantil⁶ teve sua primeira sede em São Paulo e em 1940 é regulamentado, mas não tardou e logo o Parque Infantil abriu outros espaços por inúmeros estados do território nacional. Segundo Kuhlmann Junior (2000) a visão de criança e do Parque Infantil defendida por Mário de Andrade⁷, até 1938, era de valorização de uma nova referência para a nacionalidade, trazendo elementos do folclore nacional, bem como de cultura, arte e jogos.

A partir da década de 1950, as creches criadas fora das indústrias, em sua maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de caráter religioso, cuja finalidade precípua era suprir as carências da pobreza.

Segundo Kuhlmann Junior,

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam (2001, p.67).

As principais preocupações dessas instituições residiam na alimentação, nos cuidados da higiene e a segurança física, sendo considerado de pouca relevância o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que mostra novamente, a relegação em segundo plano do aspecto pedagógico.

Oliveira *et al* apresentam a diferença entre creche e pré-escola nos anos 1950, relativo às diferenças entre suas origens e desenvolvimento,

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas.

⁶É preciso fazer uma distinção entre os termos creche, pré-escola e parque infantil: O termo creche estava relacionado a um serviço oferecido à população de baixa renda. Já a pré-escola era oferecida para crianças maiores. A creche se caracterizava por um atendimento em horário integral, e a pré-escola, por um funcionamento em meio período. A creche era mantida e subordinada por órgãos de caráter médico, assistencialista, e a pré-escola aos órgãos ligados ao sistema educacional. Os parques infantis visavam o atendimento as crianças de 3 a 12 anos, fora do horário escolar. O parque infantil propiciava a criança de família operária o direito à infância, ao brincar e ao não-trabalho. Tinha finalidade lúdica e artística. Atualmente, de acordo a CF e a LDB as creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade.

⁷ Diretor do Departamento de Cultura em São Paulo de 1935 a 1938.

Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (OLIVEIRA, 1992, p.21).

A partir da segunda metade do século XX as mudanças sociais e familiares verificadas, concorreram para a modificação e transformação da educação dos filhos. Caldana considerando o contexto familiar, afirma que houve uma transformação significativa quanto à criação e educação dos filhos, entre os anos 1930 e os anos 1980.

Como eixos principais desta transformação poderíamos apontar que a educação da criança passou de um sentido ‘moral’ ‘em que preocupação central eram os bons comportamentos’ para um ‘psicológico’ ‘em que o central é a saúde emocional’; do apoio à sabedoria e à tradição chegou-se à valorização exclusiva do conhecimento técnico-científico; de um conjunto de prescrições claras e definidas a priori em função do comportamento desejado para a criança, de padronização de atitudes paternas. Da priorização do acatamento das normas definidas pelo grupo, à valorização daquilo que é individual e idiossincrático (CALDANA, 1995, p.116).

Tais transformações trazem para o bojo da educação escolar infantil as teorias psicanalíticas e as teorias do desenvolvimento infantil.

[...] a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria (KRAMER, 1987, p.28).

Nos anos de 1960, houve uma mudança na política voltada para a infância; em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Conforme analisado por Campos (1993), resultante de uma batalha empreendida desde a década de 1940, por indivíduos ligados a setores do governo e da igreja, houve a preocupação em apresentar uma reforma no atendimento do menor abandonado.

Em meados dos anos 1970 teve início uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças de classe pobre, privadas culturalmente, o grande alvo, pois referida privação explicava o fracasso dessas na escola.

Em 1987, a FUNABEM, passa a receber apenas as crianças sob tutela judicial, isto é, em risco social, e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) volta a ter somente sob sua

responsabilidade, o atendimento à primeira infância, pois a FUNABEM exerceu esta função também.

Nos anos de 1970, no auge dessa concepção compensatória, foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que se difundiu e começou a atuar de forma sistemática na área de creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de que o MEC havia instituído vários programas de atendimento pré-escolar. Todavia, o que realmente teve atuação marcante nos anos 1970 foi a LBA.

De acordo com Géis (1994), com o Projeto Casulo, a creche passou a ser vista como necessária à prevenção contra a possível criminalidade das crianças pobres, “abandonadas” no lar ou na rua, enquanto suas mães estavam fora de casa. Embora não enfatizasse diretamente em seus objetivos o preparo à escola, nesse projeto foram incorporados princípios de teorias de desenvolvimento infantil, ao valorizar a alimentação e a higiene como fatores necessários ao desenvolvimento intelectual, e, ao ver a creche como substituta materna, previa o suprimento da base afetiva para o desenvolvimento emocional da criança (GÉIS, 1994, p. 74).

De acordo com estudos realizados pela UNICEF e pelo IBGE, de 1970 a 1977, a participação de mulheres casadas com filhos pequenos na força de trabalho aumentou notadamente, especialmente nas camadas populares; como consequência a creche se tornou pauta de crescente reivindicação, em inúmeros lugares do país (CAMPOS et al., 1987, p. 42).

Cabe salientar, ainda que as décadas de 1970 e 1980 foram períodos de intensos debates e conquistas para a creche e para a pré-escola. O Estado passa, então, a assumir a Educação Infantil a partir da abertura política e redemocratização do Brasil, com políticas de atendimento às crianças em diferentes Ministérios.

Em 1975 o Ministério de Educação e Cultura criou a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar – COEPRE, instituindo um programa de caráter emergencial para a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade. Para isso, mobilizou recursos materiais e humanos da própria população, na criação de programas que combinassem distribuição de alimentos com algumas atividades de cunho educacional - são os CEAPÊs e PROAPÊs, entre outros (CAMPOS et al., 1987, p.43).

No início da década de 1980, a educação pré-escolar foi instituída de maneira oficial, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste período apareceram inúmeras dúvidas sobre a função compensatória da pré-

escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, isto é, um atendimento público desejável.

Segundo Sousa:

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambiguidades (SOUSA, 2000, P.25).

Em 1985 foi criada a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária) que desenvolvia dois programas indicados às crianças de 0 a 6 anos ligados à área de nutrição e saúde (Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança); este último com convênio com a UNICEF e dois subprogramas que podiam custear o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos. Segundo Campos,

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdido para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (CAMPOS, 1993, p.42).

Diante do exposto, percebe-se que este órgão prestava assistência, mas em momento algum a função pedagógica foi mencionada.

A luta da população, partir da década de 1980, principalmente dos operários e das feministas na busca da democratização do País e o combate às desigualdades sociais, bem como a ampliação de escolas possibilitando, assim, o acesso da população mais pobre às escolas, permitiu um aumento significativo do número de creches pelo Poder Público, porém ainda permanecia o assistencialismo como objetivo primordial das creches.

Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação. Segundo Sousa (2000) – este programa teve uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (MEC) teve como traço mais característico a ligação do escopo da educação pré-escolar à supressão de carências da criança, resultantes do seu meio familiar; tinha, por consequência, a função de prevenção de futuros problemas no Ensino Primário.

Esta abordagem discriminatória, de caráter preventivo, teve início no começo do século XX. Porém, foi reeditada, trajando uma roupagem mais moderna, com a incorporação do discurso das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, da privação cultural e de

sua resultante proposta pedagógica - a educação compensatória (ABRAMOVAY & KRAMER, 1991)

Aludida função, segundo Abramovay & Kramer (1991, p.23), teve o papel de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias. Esta opinião foi consolidada pela abordagem da privação cultural, que trouxe ao seu lado estratégias mais elaboradas. A pré-escola começou a ser considerada como instância capaz de suprir as carências, deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares.

Além da perspectiva compensatória, outra percepção, muito conhecida e valorizada, é a chamada de preparatória; ao contrário da primeira, tem como núcleo crianças de todas as classes sociais. Sua finalidade foi a preparação da entrada na escolarização futura, com a antecipação de alguns ensinamentos que possibilitassem à criança adquirir alguns pré-requisitos considerados indispensáveis para o ingresso no Ensino Primário. Os fins da educação preparatória intensificavam os preconceitos de marginalidade e fracasso das crianças de classes populares, com maior precocidade (ABRAMOVAY; KRAMER 1991).

Uma forma alternativa de atendimento às crianças pequenas foi o de instalação de creches, geralmente criadas em espaços ociosos existentes nas entidades sociais sem fins lucrativos e nas prefeituras, continuou apenas com o apoio financeiro e a orientação técnica para sua instalação, organização e funcionamento pelo poder público. Um dos desdobramentos desse programa foi a criação de creches emergenciais, conhecidas como creches domiciliares. Este tipo de atendimento caracterizou-se, conforme Rosemberg (1989, p. 221), da seguinte maneira: “uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora”.

Este modelo enfatizou o estereótipo da falta, da ausência, da omissão da mãe na educação de seus filhos, uma vez que, criou uma pretensa família substituta. Esse padrão de atendimento estimulou a desordem de papéis entre a mãe e a mulher que cuida. De acordo com Rosemberg (1989), detrás do modelo familiarista de creche, existe a duvidosa aceitação de que qualquer mulher, desde que seja afetuosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais.

Portanto, o modelo de creche, na década de 1980, ficou estabelecido como uma forma de cuidado da saúde, higiene, alimentação e educação, com ênfase para a moral desenvolvida no âmbito doméstico. As funções das profissionais desses locais foram confundidas com a função de substituta da mãe ou tia, supostamente pelo aproveitamento do espaço doméstico e o reconhecimento do papel do profissional, no espaço familiar.

Ainda nos dias de hoje, encontramos nas creches esse tipo de relação, dificultando sobremaneira a construção da identidade da creche e de seus profissionais. As alternativas oferecidas pelo poder público, seja na esfera federal, estadual e municipal, foram a creche com mínimo custo, porque, não havia o desígnio de investir em construções e sem nenhuma preocupação com a qualidade.

Esta afirmação pode ser observada no texto apresentado na Comissão Especial de Inquérito da Câmara Municipal de São Paulo sobre Creches. Ele baseava-se no relatório - “Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança” -, realizado em 1983 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, por uma equipe de pesquisadores, integrada por Ana Maria Popovic, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campo, Marta Wolak Grosbaum, Regina Pahim Pinto, ressaltando que:

[...] as agências governamentais não atuam de forma homogênea, pois podem tanto responder de forma direta quanto indireta pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos: as creches e as pré-escolas da chamada rede direta são aquelas sobre as quais o poder público tem inteira responsabilidade, desde a construção do prédio, passando por seu equipamento, manutenção, administração e funcionamento. Porém, a forma mais comum de atuação do poder público na área pré-escolar, especialmente no caso das creches, é apenas indireta, assumindo parte da responsabilidade do atendimento, estabelecendo convênios com 36 entidades privadas sem fins lucrativos. Geralmente esses convênios implicam, por parte do órgão oficial, o repasse de verbas, a doação de equipamentos, a prestação de serviços de assistência técnica, além da fiscalização. Outras vezes, o poder público atua exclusivamente através da fiscalização e/ou assistência técnica, não prevendo auxílio financeiro (POPOVIC, ROSEMBERG, 1985, p. 6)

Com a Constituição de 1988 fica estabelecido que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, isto é, a educação da criança passa a ser assegurada como seu direito desde o seu nascimento, e estabelece a responsabilidade do poder público – o Estado – o dever de ofertá-la (artigo 208, inciso IV).

A referida norma configurou um marco histórico no atendimento à criança, posto que assegura a ela a condição de cidadã, determinando direitos iguais a todas as crianças à educação, superando a diferença no atendimento entre filhos de elite e filhos de trabalhadores, além de representar um rompimento com as práticas assistencialistas e de educação compensatória.

Além de ser direito da criança, a educação infantil é um direito da família e uma exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição, no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 2006, P. 13).

Segundo Dalberg; Moss; Pence (2003, p. 72), a criança, entendida como cidadã, é reconhecida como parte da sociedade, um membro da sociedade; ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. Considerando a concepção - direito da criança e dever do Estado -, inaugura-se a educação da criança de 0 a 6 anos sob um novo paradigma relativo à infância.

É preciso esclarecer que, apesar da Constituição Federal de 1988, estabelecer que a creche e a pré-escola são instituições educacionais e não assistenciais, tais instituições em muitos casos, continuam sendo vistas pela sociedade como um lugar de assistência social, ou seja, de escopo caritativo.

Nos ensina Cury (1988 p. 14):

A Constituição rompe, e, neste caso, ela instaura o novo e não apenas muda, ela muda e inova, quando, com todas as letras, incorpora algo que já era, de certo modo, difuso na sociedade, e, explicita que é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade; e que não é simplesmente uma falta, não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós tratamos o Ensino fundamental, pelo menos nos nossos discursos. Dessa maneira, consagra-se uma nova fase para a creche e para a pré-escola, pois elas passam a ser reconhecidas como instituição educacional sem distinção de função entre ambas, e são incluídas na política educacional, ao lado do Ensino Fundamental.

Constata-se nos dias de hoje que ainda um grande número de pessoas tem a visão de que as creches públicas são destinadas as crianças pobres, enquanto que as pré-escolas são destinadas as crianças de classes média ou rica.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, muda-se o sentido de educação infantil, a qual passa a ser considerada como etapa inicial da educação básica, passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo um nível de ensino, exigindo profissionais da educação infantil, ou seja, professores.

Nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates. As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade nas proporções de seu desenvolvimento. Como consequência, tem-se, atualmente, um acentuado processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. A saída do âmbito da Assistência Social, que se identifica pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, aumentou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois

eixos (cuidar e educar) e, mais especialmente, tem provocado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Como afirmam Corsino e Nunes (2010, pp. 1-2), a opção brasileira por integrar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos na esfera da educação “é fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa e outra técnico científica, entendendo educação e cuidado como indissociáveis já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida”.

O diálogo entre estas duas dimensões – política administrativa e técnico científica - produziu a ideia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4- 6), mas sem fragmentação do processo educacional. A intenção foi de evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo a todas as crianças continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação etc. Ideia que visa também o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Concebe-se, assim, a criação de “estabelecimentos de educação infantil” que atendam com qualidade as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias” (CORSINO; NUNES, 2010, p.1-2)

Admitir uma transformação profunda de que a educação infantil se aperfeiçoou e tornou-se a primeira etapa da educação básica nos remete às palavras de Kuhlmann Junior (2001, p.198), ao declarar que, “é neste contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças”.

A partir dos fatores elencados iniciou-se um novo momento histórico, em que o Poder Público começa a se preocupar verdadeiramente com o aspecto qualitativo das creches e pré-escolas importando se com o que realmente é ministrado as crianças pequenas, analisando o aspecto educacional/pedagógico, assim como se tem um nova visão para as crianças pequenas de 0 a 5 anos as quais passam a ser consideradas pessoas em desenvolvimento e passíveis de obterem uma educação no sentido formal, dando a efetiva importância à educação infantil, ou seja, a primeira etapa da educação básica, promovendo, desse modo, a criança pequena o seu desenvolvimento emocional, social, físico, enfim dando base a sua personalidade humana.

E para que a educação infantil atinja seus objetivos, a figura do professor tornou-se imprescindível durante essa etapa educacional.

2.2 Trajetória da profissão docente

Para entendermos a situação do profissional de educação infantil na atualidade é preciso fazer uma síntese histórica da evolução da profissão docente, perpassando pelo ensino na colônia, o ensino Normal (a feminização e desvalorização do Magistério), o docente da educação infantil, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Considerando a impossibilidade de tentar compreender a profissão docente sem remetermos ao início de nossa sociedade, iremos discorrer de forma resumida, como se deu início a profissão de professor, uma vez que boa parte de nossas questões se iniciam no período colonial e se agravam ao longo dos anos e séculos.

No ano de 1549, chegam ao Brasil os padres jesuítas, que assinala o início da história da educação brasileira; durante os séculos XVI e XVII os jesuítas foram praticamente os únicos educadores existentes no país. De acordo com Azevedo (1963, p.93) transmitiram, “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Através de educação popular, em locais como os pátios de colégios ou em aldeias, eles constituíram e organizaram as bases do sistema de ensino do país.

Dessa forma, durante todo o tempo que permaneceram no país, aproximadamente 210 anos, os jesuítas exerceram uma forte influência que marcou a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, talvez os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia. Apresentando um ensino medido, dosado – mas nitidamente abstrato, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista – exerceram papel conservador, tornando a cultura “sem pensamento e sem substância”. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995).

Todavia, a partir da segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas começa a entrar em decadência, e no ano de 1759, o Marquês de Pombal exercendo uma ação militar, expulsa os jesuítas do território brasileiro, com a crença de que esses estavam se fortalecendo, acumulando riquezas e enfraquecendo o poder da Coroa Portuguesa. Assim, são expulsos de Portugal e de suas colônias e, conseqüentemente do Brasil. Desmanchando o sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos.

Com isso, Pombal instaura uma educação enciclopédica e laica, instituindo um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda a submissão aos europeus. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino, pois o país ficou cerca de dez anos sem um ensino sistematizado, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente.

Em relação a esse fator Nóvoa ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p.15).

A partir do século XVIII era necessária uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização era obtida por meio de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de trinta anos, além de um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, determinando assim, um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar.

Por volta de 1820 foi instalada a primeira instituição de preparação de professores no Brasil, baseado no ensino mútuo através do método Lancaster, ensino caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor, ou seja, cabia ao professor instruir um monitor para atender aos alunos da classe, o aluno atuava como monitor e concomitantemente era treinado para o ofício de mestre. O método Lancaster foi implantado para resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, uma vez que visava atender à necessidade da população por escolas e ao mesmo tempo resolvia o problema da falta de professores. Dessa forma, iniciou-se a função docente no Brasil, não especializada e exercida como uma ocupação secundária, segundo Nóvoa enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p.15-16).

No século XIX, com uma expressiva expansão escolar, e o enfraquecimento do método Lancaster devido a fatores como à falta de uma organização educativa e de instrumentos pedagógicos, tem-se início a criação de instituições de formação, das quais se evidenciam as escolas normais, instituições que representam uma conquista fundamental dos professores e colaboram para o processo de profissionalização da atividade docente.

As escolas normais contavam com um local específico, estrutura e organização própria, com o objetivo de formar o professor, com um ensino basicamente fundamentado em conteúdo. Referidas escolas importavam-se mais com sua estrutura do que com a qualidade do próprio ensino, sendo que, para ser admitido nessas instituições, era preciso fazer um

exame de admissão a partir dos 18 anos de idade. Para se admitido nas escolas normais, o documento legal de criação da Escola Normal de Niterói estabelecia que era necessário o indivíduo ter boas condições morais, portanto era preciso boa morigeração; saber ler e escrever; dentre outros critérios como os estabelecidos no art. 4º: “Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”.

As primeiras escolas normais eram destinadas somente aos indivíduos do sexo masculino, excluindo o sexo feminino, pois se acreditava que as mulheres não eram capazes de realizar esse trabalho. Ademais, o processo de exclusão do conhecimento refletia-se demasiadamente no currículo, que para as mulheres era mais reduzido e diferenciado, referindo-se a aprendizagem do domínio dos trabalhos domésticos. Durante todo o século XIX, essa diferenciação curricular se faz presente tanto nas escolas de ensino primário femininas, como também nas seções femininas das escolas normais, na qual o ensino das disciplinas da área de exatas era inexistente (CASTRO, 2006, p. 06).

A partir de 1930, o país passa por grandes modificações político-econômicas e sociais, assumindo características de marco divisor da história brasileira. Com a crise da economia internacional, a sociedade brasileira que se fundamentava no modelo agrário-rural, com os barões do café simbolizando a elite agrária rural, tem início a urbanização e a industrialização, ocasionando a aceleração do capitalismo industrial e a introdução de formas inéditas de produção, com a ascensão da burguesia industrial e o crescimento da classe trabalhadora urbana, ocasionando a necessidade cada vez maior de os operários terem um mínimo de instrução para operar as máquinas.

Nesse período, no tocante a educação, evidencia-se o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escola. Os pioneiros da educação nova como eram denominados, vinham reivindicando, desde a década de 1920, por uma escola pública gratuita para todos; posto que o que preponderava na manutenção das escolas era o das ordens religiosas, que mantinham escolas pagas.

O movimento escolanovismo considera que a educação é o único instrumento realmente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que se atenta às diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade, isto é, conforme alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser apoiada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (CASTRO, 2006, p. 7).

Fernando de Azevedo elabora e 26 educadores brasileiros, líderes do movimento educacional, assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicado em 1932, exprimiu o auge da luta ideológica. Entre as reivindicações constantes no documento encontra-se a solicitação de autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino. Para os intelectuais a organização do sistema escolar devia objetivar uma ação unificadora. Assim encontra-se descrito no Manifesto:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (AZEVEDO apud ROMANELLI, 1984, p. 148).

A Carta Magna de 1934 agrega algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defende o dever do Estado para com a educação elementar, bem como visa garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Propaga também a presença do Ministério da Educação e Cultura, criado em 1930, com o objetivo de regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (art. 5º).

A partir da década de 1940, a educação brasileira iniciou um intenso processo de universalização. A expansão do ensino levou a feminização do magistério a proporções nacionais, favorecida pela a entrada de muitas mulheres no ensino primário, ocasionando uma divisão das funções entre homens e mulheres ao exercerem a docência: as mulheres somente o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos.

A consolidação do Estado Novo, em 1937, não avança na questão do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, declara como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Ao se referir a infância e juventude, evidencia-se a necessidade de educação primária, além da educação secundária e superior.

Nestas condições, os professores são convocados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as necessidades da educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua

formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

O ensino normal passa agora a entrar em decadência e desprestígio, e foi a sua reformulação que resultou no surgimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério, porém, esse curso não foi capaz de acabar com o desprestígio dos cursos de formação de professores. Entretanto, constituiu-se como um avanço no sentido qualitativo, pois além da entrada da mulher no magistério primário, ocasionou a necessidade da escolarização e da profissionalização.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário. Seu efeito foi similar e, no geral, segundo Romanelli (2003, p.163) “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. No geral, não contribuiu com grandes renovações para a formação de professores.

O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, oficializou como finalidade, “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p. 164).

O ensino normal ficou fragmentado em cursos de dois níveis, ou seja, como curso de primeiro ciclo, onde funcionava o curso de formação de professores de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas denominadas de Escolas Normais Regionais; e, como curso de segundo ciclo, onde continuariam existindo os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionariam em instituições chamadas Escolas Normais. Além dessas escolas de formação, foram criados também, os chamados Institutos de Educação e, além dos dois ciclos, funcionava também o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20/12/1961 - não trouxe soluções renovadoras para o ensino normal, conservando as mesmas características da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Ressalta-se somente a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, como também a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que permitiriam a ruptura da uniformidade curricular das escolas normais. Manteve-se a preparação de professores regentes, nas denominadas Escolas Normais Ginasiais, com duração de 4 anos, e

as Escolas Normais Colegiais, começaram a cuidar da habilitação dos professores primários, com curso de 4 anos. Os Institutos, por seu turno, continuaram oferecendo os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescida a capacidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GONÇALVES e PIMENTA, 1992).

Com a promulgação da Lei n. 5.692 em 1971, o ginásio e o primário são unidos, formando o ensino de primeiro grau com duração de oito anos. Dessa forma, eram necessários professores para atuarem nessas séries do ensino fundamental, entretanto esses professores precisavam ter uma formação como bacharéis em letras, história, matemática, entre outras.

Em razão disso, ocorre uma precariedade de formação de profissionais, assim, na tentativa de adequar a formação dos professores, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, cria os CEFAMs (1988) - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Estes centros objetivavam fortalecer as condições das escolas de formação de professores, preparando de maneira adequada novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

Assim “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES e PIMENTA, 1992, p. 106). O currículo deveria apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e um relativo à formação especial. Foram extintos os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Já com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, o que se assistiu foi a extinção da Escola Normal em nível secundário, surgindo às chamadas Escolas Normais Superiores para formação de professores.

Todavia, em que pesem os avanços ocorridos através de várias legislações, percebe-se que a formação e valorização docente nunca foram prioridade nas políticas públicas brasileiras, o que levou a um quadro de desvalorização e formação deficitária docente que assistimos atualmente, o que fatalmente não atende as necessidades educacionais atuais.

2.1.1 Profissionalização Docente

Como já abordado nesta pesquisa, o ensino tradicional, enciclopédico, permaneceu no Brasil por longos anos e ficou caracterizado pelos padres da Companhia de Jesus que tinham

o professor como transmissor de conhecimentos. Com o advento da Escola Nova, em meados de 1932, o professor é concebido como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a escola de tendência tecnicista, introduzida no Brasil no final da década de 1960, almejava adequar e inserir o sistema e o ensino educacional com métodos norte-americanos, isto é, de acordo com modelo do sistema de produção capitalista e racional, o que impedia a criatividade do professor.

Dessa forma, através de métodos de ensino puramente tecnicista utilizava-se material sistematizado, tais como manuais, livros didáticos, recursos audiovisuais, objetivando-se assim a imediata formação de indivíduos para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações de modo rápido e objetivo. As relações interpessoais são vistas como insignificantes. Discussões, debates e questionamentos são inexistentes e são irrelevantes as relações afetivas e pessoais dos indivíduos envolvidos no processo de ensino. A relação professor-aluno fica na esfera estritamente técnica, a finalidade é o aluno calado recebendo, absorvendo e fixando as informações e o professor controlando e transmitindo eficazmente a matéria com o fim de garantir a eficiência nos resultados da aprendizagem.

O surgimento da escola crítica⁸, propiciou ao docente um novo norte, ou seja, a atuação do professor passou a ter foco na construção e reconstrução do saber, com o aluno interagindo, articulando e participando no seu processo de aprendizagem. Assim, percebe-se que a função docente deve acompanhar a evolução educacional e, sendo assim, mais acentuada a necessidade de profissionalização docente.

Nos tempos atuais, verifica-se que a construção dos saberes é submetida as novas tecnologias, por isso, o professor do século XXI necessita ser um profissional da educação com espírito apurado e disposição para aprender, motivo pelo qual o processo de profissionalização torna-se cada vez mais veemente para responder as demandas do mundo contemporâneo.

Mas afinal, o que vem a ser profissionalização? Quais suas características?

O termo professor, derivada do latim “professore”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Por conseguinte, para estar apto para ensinar, o professor deve estar capacitado, ou seja, imbuído do conhecimento resultante da formação e através da prática cotidiana vai se profissionalizando. De acordo com Dassoler e Lima (2012, p. 06) “a capacitação do indivíduo

⁸ A escola crítica tem como ênfase o componente crítico e dialético, e visa realizar a autocrítica como forma de rejeição de toda pretensão absoluta. Entendida enquanto uma autoconsciência social crítica, referida teoria almeja a mudança e emancipação do ser humano por meio do esclarecimento e conhecimento.

para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação”. Além disso, conforme Libaneo (2001), trata-se de um investimento pessoal de busca do conhecimento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANEO, 2001, p. 13-14).

Segundo Guimarães (2004), a formação do professor constitui o elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao realizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Efetiva-se na medida em que se caracteriza como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida. Conforme Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Assim, o ponto de partida para que seja possível a melhoria da profissionalização docente e para a ressignificação de sua prática é o investimento na formação. Compreende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente direcionada para a construção de uma educação essencial que une os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do indivíduo (MONTEIRO JÚNIOR, 2001).

Destaca-se que o processo de formação do professor é um continuum crescente. Como ser humano, ele é formado diariamente, em instantes que fazem o seu cotidiano, e, como educador, adequa-se no compromisso que estabelece com os alunos e demais atores da comunidade escolar. Portanto, almeja-se que o profissional da área da educação tenha uma percepção integrada da função da organização que faz parte, frente a sociedade e de seu papel junto à instituição para que seja capaz de trabalhar novas formas de construção do conhecimento, objetivando a melhoria constante da educação, bem como do ambiente escolar. “A escola deve ser um local de prazer, aconchegante onde o aluno queira estar devido ao profissionalismo do professor” (DASSOLER e LIMA, 2012, p. 6).

Perrenoud (2001) conceitua profissionalização sob dois enfoques. O primeiro nomeado de estático como sendo o grau em que um ofício apresenta as características de uma

profissão; e o segundo denominado de dinâmico porque exprime o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão.

Segundo Nóvoa (1992, p. 23) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

Dessa forma, o profissional professor pode ser apontado como um teórico-prático que conquistou através de estudo e do desenvolvimento de suas experiências em sala de aula, o status e a capacidade para efetuar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função.

2.2.2 Profissionalização e Profissionalidade do professor de Educação Infantil

Inicialmente é preciso esclarecer os termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade refere-se a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões que se complementam e estabelecem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização, como processo interno entendida como a construção de uma profissionalidade, onde o professor alcança conhecimentos que são utilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e, envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, pode-se entender que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

No tocante ao profissional de educação infantil no Brasil, a profissionalização é um acontecimento que pode se considerar recente. A esse respeito comentam Barbosa e Trois (2009)

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de

educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como direito assistencial das famílias. (BARBOSA E TROIS, 2009, p. 34)

Assim, a profissão de professor da educação infantil, constitui-se atualmente, como um espaço de invenção, de criação, que não está preso a uma forma universal. Como uma profissão que se manifesta das formas como o grupo social se estrutura (POPKEWITZ, 1995), contudo tem em si o processo circular entre a tradição e a inovação, e por essa razão, enfrenta desafios e constrangimentos.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que os profissionais da educação infantil tenham formação em nível superior, abre-se com isso o desafio de ser professor com formação adequada e postura profissional. Como existe uma gama de conhecimentos tanto na área da educação, quanto nas áreas circundantes, quais sejam, a sociologia, a psicologia, a antropologia e a filosofia, o trabalho com crianças na esfera educacional possui um embasamento e a sendo assim, a profissão docente na educação infantil precisa ter argumentação para suas ações e isso precisa ser incorporado ao cotidiano das instituições.

Ao se colocar como profissão, o trabalho docente na Educação Infantil começa a ser discutido em seu estatuto, na maneira como se coloca no mundo do trabalho. Assim, a profissionalização docente é uma dimensão que precisa ser trabalhada nos ambientes de formação visando o reconhecimento do próprio trabalho, em uma trajetória que, historicamente, não produziu o efeito de profissionalização, já que para ser professora de educação infantil, bastava gostar de criança.

Nesse sentido, a profissão de professora de educação infantil não significa apenas a ação pedagógica com as crianças pequenas, mas sim recriar-se em um mundo que tem na profissão docente certas marcas associadas a um trabalho que a priori para ser exercido, não era necessário um profissionalismo, sendo assim, o professor de educação infantil a partir do trabalho com as crianças, em escolas, precisa constantemente desenhar uma maneira de ser profissional.

Segundo Sacristán (1991, p. 65), profissionalidade é “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Referido conjunto apresentado pelo autor garante um tronco comum para a profissão docente, entretanto, em cada etapa da educação, bem como nas diferentes culturas escolares

esses aspectos têm gradações próprias. Assim, o que se concebe como profissionalidade na educação infantil não é obrigatoriamente o que se concebe nos demais níveis.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002)

O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário (p. 135).

A autora explica a existência de marcas particulares da profissionalidade na educação infantil. E, por essa razão, expõe algumas dimensões visando a diferenciação da profissão, tais como, a vulnerabilidade social das crianças, a abrangência do trabalho que apresenta funções de cuidado e educação, a interação entre diversos grupos (auxiliares, psicólogos, assistentes sociais, famílias) como um aspecto da profissão e o fato que o professor de educação infantil executar uma diversidade de funções com fronteiras pouco delimitadas, fazendo com que a integração dos serviços para as crianças e suas famílias se estendam a âmbito de interação. Nesse prisma, Oliveira e Formosinho (2002, p. 133) definem a profissionalidade da educação infantil como “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

A ampliação da compreensão da profissionalidade na educação infantil colocada por Oliveira-Formosinho (2002) deve fazer parte da rotina dos profissionais desta etapa, ou seja, é necessário que os professores da educação infantil se coloquem em uma perspectiva profissional, rompendo com a relação paternalista e assistencial que permeia o ambiente das creches e pré-escolas.

Diante do exposto, discutir a profissionalização docente na educação infantil exige considerar diversos aspectos que interferem e constituem a profissionalidade do professor, desde os saberes que possui, até as maneiras de aquisição do conhecimento. Concomitantemente, devem ser do mesmo modo consideradas as condições de trabalho, os desafios da ação docente no cotidiano da escola, o reconhecimento social da profissão e sua valorização, igualmente as expectativas e contradições que envolvem a profissão.

Nesse prisma, a profissionalização docente está intimamente ligada à sua formação, inicial e continuada, fazendo acreditar que o caminho para a profissionalidade está pautado em um tripé: formação, participação e experiência.

Ao vislumbrar uma nova educação infantil, em tempos de globalização, como direito das crianças de 0 a 5 anos, exige-se políticas públicas efetivas no tocante as instituições de formação inicial e nas de Educação Infantil. Concernente ao trabalho desenvolvido pelos profissionais, os mesmos, por sua vez, necessitam de formação inicial sólida que esteja focalizada nas especificidades da educação infantil, no desenvolvimento de saberes docentes, na construção da identidade profissional dos professores, bem como a determinação de aspectos que o profissional passará a ser valorizado a partir de sua profissionalidade.

2.3 Globalização e Educação infantil

O mundo sofreu profundas mudanças⁹ em todas as esferas. Tais transformações trazidas pelas sociedades contemporâneas ocorreram em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social e modificaram a forma de pensar o mundo. Esse fenômeno é percebido na maioria dos setores da sociedade, e pode-se dizer, que o mundo possui uma nova face, inclusive na área da educação. Em outras palavras, existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica estabelecida por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado (MAUES, 2003, p.90).

Neste contexto, a educação como um todo e a educação infantil de maneira particular, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução nas esferas social e econômica do planeta. Pelo contrário, seu papel e suas funções começaram a ser questionados e a educação passou a ser indicada como um dos elementos dessa etapa de mudanças.

Os países da América Latina, em especial, o Brasil, têm sofrido processos de reforma, efetivados na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado que provocam mudanças nas estruturas econômicas e sociais. A abertura comercial e desregulamentação das economias nacionais, as políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, os processos de privatização e descentralização administrativa dos serviços, a crescente ingerência dos organismos internacionais de crédito no perfil e financiamento das políticas estatais, fizeram parte do elenco das chamadas “medidas corretivas”, o que gerou sociedades fragilizadas, processos de empobrecimento da população, fragmentação, exclusão social e crises institucionais e políticas (MANCEBO, 2007, p. 468).

⁹ Uso crescente da tecnologia, desenvolvimento de uma série de produtos e serviços que facilitam a vida do indivíduo, novos produtos são criados para satisfazer as necessidades que vão surgindo, desigualdades entre os países, tendo em vista a grande desigualdade econômica, tecnológica e social, acelerado índice de desemprego em todo o mundo, crescimento mundial da produção, não acontecendo o mesmo com o consumo.

Tais mudanças atingiram os diferentes setores da vida político, econômico, social e o cultural, repercutindo em fatores determinantes como a globalização, a reestruturação produtiva e as ideias neoliberais. Essas modificações por sua vez provocaram a redefinição do papel do Estado que de provedor passou a ser indutor de políticas principalmente para a área social.

O fenômeno da globalização, também chamado de mundialização, significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta.

É preciso esclarecer que, alguns autores fazem a diferença entre os dois termos, globalização e mundialização. Chesnais (1997) esclarece que a globalização tem o propósito de um processo puramente econômico, enquanto a mundialização se refere a fenômenos da sociedade, indo além das motivações econômicas. Gélinas (2000) in Maués (2003) também diferencia os termos, imputando à globalização a concentração e o controle da informação nas mãos das empresas transnacionais, o que quer dizer um totalitarismo e uma concentração de poder, enquanto que a mundialização seria a socialização de recursos para toda a humanidade. Comeliau (1997) in Maués (2003) e Harnecker (2001) tratam os dois termos de forma semelhantes, isto é, significando a mesma coisa, ou seja, a expansão dos mercados financeiros e o crescimento das transações financeiras de caráter especulativo, que possibilitam a centralização e a concentração do capital.

Nesse panorama, de globalização, a educação, entendida como fenômeno social, não ficou afastada das alterações do contexto social e econômico do mundo e passou a ser vista como, “elemento” fundamental para aumentar a inserção dos países em desenvolvimento na atual conjuntura produtiva. Assim, a educação tem enfrentado crises contínuas já que houve uma transferência da esfera política para a esfera de mercado.

Assim, nas condições atuais do mundo moderno, a função complexa, tensa e intrinsecamente contraditória da globalização comanda todas as formas de vida social, que inclui a educação. Pode-se afirmar que nas últimas décadas se realizaram mudanças sociais profundas e inéditas. Estamos perante um fenômeno multidimensional e complexo, onde se conectam e interpenetram diversas dimensões, política, social, econômica, jurídica, educativa e cultural (SANTOS, 2002).

De acordo com Tejerina (2003) a globalização é o modo contemporâneo de uma nova ou renovada economia que domina ou está em processo de dominar, as outras forças produtivas. Esclarece que os processos de transformação ocasionados pela globalização estão provocando erosão nas formas institucionais tradicionais e colocam em funcionamento uma

forte e intensa reestruturação social, que por sua vez afeta a estrutura social, que ocasiona novas mobilizações sócio-políticas impulsionadoras, notadamente o surgimento de movimentos portadores de novos valores, no qual se inclui uma nova maneira de tratar a educação das crianças pequenas.

Diante disso, o papel e a função da educação infantil passaram a ser questionados, gerando uma necessidade de reforma desse nível educacional com a função de adequá-lo para que garanta as condições fundamentais da existência e a ruptura com as relações estruturais da sociedade que promovem a desigualdade e a exclusão que se coloca o essencial da cidadania na infância (TOMÁS e SOARES, 2004).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de reconhecimento do caráter educativo das creches fator que exige o rompimento imediato de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária.

Isso significa que, a creche e as escolas de educação infantil, devem ser espaços de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania.

Para que isso ocorra, faz-se necessário o esforço teórico e prático para um conjunto de ações que visem a educação da criança em sua plenitude, visando-se uma globalização alternativa, contra hegemônica, de reorganização social.

Sabe-se que referida proposta de educação para as crianças pequenas não é tarefa fácil, uma vez que a transferência das creches do setor da assistência para o setor educacional não se deu de modo efetivo quanto à definição de orçamentos específicos e à definição de políticas para a formação do quadro de pessoal.

Kramer (2003, p. 56) esclarece que a educação da criança pequena se configura em um direito humano e não apenas social

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e a assistência), no sentido de combater a desigualdade e é direito humano, porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2003, p. 56).

Ainda, sofremos fortes influências dos órgãos internacionais e das organizações multilaterais no atendimento à infância brasileira, de acordo com estudos realizados sobre a educação infantil (ROSEMBERG 2002; KRAMER 2003 e HADDAD, 2006).

Diante disso, ao abordar a globalização e a educação infantil é preciso tratar da interferência do Banco Mundial que conforme explica Tomás e Soares (2004, p. 53) “quando nos propomos correlacionar globalização econômica, sustentada pelo consenso econômico neoliberal e infância teremos que refletir a perda de legitimidade e de poder dos estados nacionais”, citando como exemplo a influência do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, que de forma consciente e deliberada manipulam as forças de mercado para subordinar povos e governos, produzindo um massacre econômico e conclui dizendo que “usualmente, as políticas educativas e as políticas para a infância são as primeiras a serem agredidas”.

Rosemberg (2002, p. 42) preceitua que o Banco Mundial apresenta uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, desenvolvendo iniciativas de programas que destacam o combate à pobreza, através do incentivo de conhecidos modelos assistencialistas, como as creches filantrópicas e domiciliares.

De acordo com Penn (2002, p.13), para o Banco Mundial, “o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro”. Consoante essa perspectiva, a primeira infância é um momento privilegiado de investimentos, posto que o desenvolvimento cerebral ocorre com mais veemência nesse período. Para a autora

O Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades tanto em regiões remotas do Nepal como em Chicago. Para essa concepção o que define a primeira infância é a capacidade cerebral (PENN, 2002, p. 15).

Diante disso, faz-se necessário discutir qual o destino queremos dar para a educação infantil no Brasil. Segundo Andrade (2010, p. 150) “torna-se essencial considerarmos essa etapa da educação do ser humano com a devida seriedade, o que demanda a responsabilização do Estado e de toda a sociedade civil”.

Isso implica, em um novo modelo de educação infantil, livre dos estigmas históricos da creche, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças pequenas e tornando a infância aspecto prioritário no rol das políticas públicas brasileiras.

Conforme Haddad (2006, p. 532) apud Andrade (2010, p. 150), a educação da criança pequena configura-se uma questão pública e, por isso, relativo ao âmbito dos direitos humanos. No panorama dos novos paradigmas para o debate a respeito da educação infantil, a autora destaca ser necessário:

1. Uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância;

2. O reconhecimento do direito da criança ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que da família;
3. O reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança;
4. O reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança. (HADDAD, 2006, p.532)

Considerando a trajetória da educação infantil no Brasil, pode-se identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. Segundo Andrade (2010, p.150)

As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar.

Assim, apesar das influências da política neoliberal e dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a infância, o quadro normativo em benefício dos direitos das crianças garante a possibilidade de que a educação infantil seja contemplada no âmbito dos direitos humanos. O debate da proposta educativa nas creches exige efetivo respeito aos direitos fundamentais das crianças e às necessidades e especificidades da primeira infância. Aquilo que se propõe para a educação infantil é romper com os estigmas enraizados da creche assistencialista, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças e tornando a infância prioridade no quadro das políticas públicas brasileiras.

Diante desse contexto, faz-se primordial que os educadores em geral, e particularmente os da educação infantil, conheçam as transformações ocasionadas pela globalização além da realidade social e econômica das famílias e de seus alunos com a finalidade de compreender suas características e desse modo, alinhar o trabalho pedagógico às necessidades desse aluno. Nesse prisma, a atualidade passa a ser determinada pela dissolução de padrões e comportamentos pré-estabelecidos e a globalização faz com que a realidade mude rapidamente e, por conseguinte o indivíduo que chega a escola de educação infantil da mesma forma se modifica, assim Momo (2007, p.38) enfatiza “as condições culturais contemporâneas produzem efeitos na forma de ser criança e de viver a infância, promovendo novas formas de ser aluno”.

Enfim, diante dessa sociedade globalizada o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central, pois de acordo com a lógica estrutural vigente o profissional docente precisa ser preparado para colaborar com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único”

desse receituário ideológico. Desse modo, “é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2001, p. 295).

Assim, relativamente ao professor que atuam na educação infantil, é preciso estar atento para as mudanças educacionais, que dentro dessa lógica, podem servir para, na verdade, submeter os docentes à racionalidade que facilita uma dominação, com a paralização de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação. Neste contexto, Gusmão (1999) afirma que o que fica claro é que a escola não foi feita para permitir a todos - indistintamente – o acesso ao conhecimento. Pelo contrário, foi criada como mecanismo social, sempre coube a ela a tarefa de “reforçar estigmas” partindo de um ponto de vista que “despreza qualquer manifestação que não conste no roteiro elaborado a partir de uma realidade ideologicamente produzida: a do aluno branco, urbano, cristão e de classe média” (GUSMÃO, 1999, p. 64).

Sendo assim, é imperioso que os professores percebam que a educação vai muito além do simples ato de ensinar, devendo existir reflexão, e acima de tudo, ações concretas, isto é, para que mudanças efetivas ocorram devem iniciar no ambiente em que cada um vive, assumindo o compromisso de autênticos educadores, ou seja, compreender que devem entrar nas esferas que ditam as regras da política educacional, compreender quais os motivos, qual a finalidade de determinados planos, projetos e programas, qual ideologia que governam determinadas ações, qual currículo se pretende, ou então, que se julga o melhor ou digno a oferecer aos alunos. Portanto, educador é aquele que busca o bem comum, devendo atuar com profissionalização e profissionalidade, é nesse fim que os docentes devem se pautar, para que num futuro próximo, seja possível ter uma educação infantil de qualidade.

2.4 Conceção Docente

Ao propor o estudo das concepções de professores acerca de aspectos intrínsecos à sua formação e valorização assume acentuada relevância, na investigação educacional, de modo que melhor se compreenda o modo de agir desses profissionais, notadamente com relação ao PME.

A *palavra concepção* vem do latim *conceptione* e segundo o Dicionário Cladas Aulete significa o entendimento, a compreensão, a perspectiva *de* uma pessoa a respeito *de* qualquer coisa; ação ou resultado de criar algo na mente ou no intelecto, de ter ideia (s), de imaginar

(coisas concretas ou abstratas); *faculdade*, ação ou resultado de entender algo; compreensão; noção; percepção; Ponto de vista, maneira de ver, sentir, interpretar algo; opinião.

Imagem – 1: Concepção



Fonte: Caldas Aulete online (2011)

Pode-se definir concepções como a ideia que o indivíduo formula de sua própria ação/atuação no mundo, ou seja, são as formas de ver e agir em diferentes momentos, de diversos pontos de referências para o mundo à volta das pessoas e essa forma de olhar modela de forma momentânea ou permanentemente as concepções no interior de cada ser humano.

De acordo com Lima (2009) apud, Silva (2012, p.157) “uma concepção pode ser entendida como uma ideia, uma representação ou uma crença que um sujeito tem acerca de alguma coisa”. Isso significa que as concepções são constituídas a partir das experiências (experiências de vida, experiências de trabalho e formação), ou seja, são influenciadas pelo contexto onde o indivíduo vive e/ou desenvolve seu trabalho. Por outro lado, essas concepções também influenciam esse contexto essencialmente no desempenho prático das atividades.

Para Garnica (2008, p. 499), concepções são construções que se elaboram durante toda a vida e influenciam os pensamentos e as ações. Pode-se considerar “como concepções, os “algos” (crenças, percepções, juízos e experiências prévias, etc.) a partir dos quais nos julgamos a agir”. Na tentativa de definição desse termo esse autor afirma que as “concepções

são, portanto, suportes para a ação. Mantendo-se relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras”.

No caso do profissional do magistério, suas concepções devem ser consideradas a partir de toda uma história de vida, que traz consigo uma bagagem de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria profissão docente, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas e vitórias alcançadas.

Assim, ao se levar em consideração as concepções de um grupo profissional como o dos docentes, revela como estas influenciam as suas práticas, fazendo parte do todo subjetivo de cada indivíduo. Todos os professores carregam consigo concepções sobre os aspectos que permeiam suas vidas e suas ações frente à realidade. E o contrário também ocorre, as práticas docentes vêm influenciar as concepções construídas ao longo de suas vivências (PONTE, 1992).

Para que seja possível compreender as concepções dos docentes, é preciso entender os processos subjetivos da construção da profissionalidade docente. Nas palavras de Freire (2001): “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca”. (FREIRE, 2001, p. 14).

As concepções dos docentes se desenvolvem por meio da relação histórica e cultural, através das relações e das respostas sociais que se manifestam em certo espaço e tempo. Desse modo, questionar e compreender o desenvolvimento humano, em específico o processo de construção pessoal e profissional do professor, e suas concepções sobre formação, remuneração e carreira se mostram de igual importância para a docência.

Refletir sobre um assunto específico, relativo à sua profissão conduz o docente a reconstituir uma construção histórica e social de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Um processo que interroga o vivido e o pensado, levando em consideração os erros e os acertos, as certezas e as incertezas, retratos de concepções e construções que são reveladas na medida em que as memórias são lembradas pelo professor em processo de reflexão.

De acordo com as ponderações de Leontiev (1978) “A consciência humana não é uma coisa imutável”, alguns dos traços humanos são características dadas pelas condições históricas, portanto, [...] devemos considerar a consciência (psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. (LEONTIEV, 1978, p. 89).

Diante do exposto, considera-se que o professor ao longo de sua caminhada pessoal e profissional se orienta por algumas concepções, teorias e tendências que fundamentam e subsidiam suas decisões, porém, muitas vezes, fica explícito a ausência e clareza sobre o enfoque e concepção abordada, bem como as contradições no que é dito com executado.

Nesse prisma, é fundamental pensar o docente em seu processo de construção, um fazer, que envolve as experiências pessoais, familiares, e profissionais, ou seja, deve se considerar o ser professor como construção humana que por intermédio das relações sociais em meio cultural, no decorrer de um percurso histórico, vai sendo constituído. Nesse sentido, a construção docente é, portanto,

[...] um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. (CUNHA, 2004, p. 169).

Para Nóvoa (2009) a atividade docente interliga aspectos pessoais e profissionais, de modo que sua estruturação abrange o contexto sociocultural considerando a família, a escola, a formação inicial e continuada para docência, entre outros aspectos. Conforme do autor a construção do ser professor envolve,

[...] um conceito mais líquido e menos sólido, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tônica numa (pré) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor. (NÓVOA, 2009, p. 27)

Dessa forma, as concepções profissionais dos professores, estão intimamente ligados à construção da identidade pessoal de modo que, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p.1).

De acordo Nóvoa (1992, p. 16) “a identidade do professor não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, mas antes de tudo um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, onde cada indivíduo elabora no mais íntimo de si a sua maneira de ser e de estar como pessoa e profissional, uma criação subjetivamente construída.

Visto desse modo, as dimensões pessoais se inter-relacionam com as trajetórias profissionais, espelhando as escolhas e decisões exercidas no decorrer da carreira profissional. Nas palavras de Tardif (2011, p. 71) “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidade”.

Nesse sentido, a concepção docente percorre a existência humana em seus aspectos pessoal e social, numa interação de diversos saberes e diferentes percepções. Percorre um caminho construído em conflitos tanto teóricos como práticos, cujas concepções nem sempre são explicitadas pelos indivíduos que as vivenciam.

Ainda segundo Tardif (2011),

Um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção”, mas várias concepções que utiliza, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. [...] Os saberes dos professores não são oriundos, sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana. (TARDIF, 2011, p. 65).

Dessa maneira, pactua-se com Cunha (1989, p. 157) ao dizer que “o professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico”. Portanto, compreender as concepções dos professores em suas dimensões pessoais e profissionais, requer a compreensão da realidade e do contexto social que os cercam.

Assim sendo, questionar, pesquisar e refletir sobre a concepção do docente acerca de sua formação e valorização mostra o caminho que possibilita investigar a realidade e interrogar o mundo, permitindo rever o passado, olhar o presente e pensar sobre futuros desafios e possibilidades.

Questionar as concepções docentes é movimento capaz de gerar inquietação e instigar o professor a buscar e questionar sua profissão, desenvolvendo uma investigação constante, a fim de compreender o perfil profissional do professor. Nesse sentido, na seção seguinte, adentraremos os aspectos da construção profissional e pessoal do professor que de modo incipiente procura revelar concepções que sustentam as condições da profissão docente.

3 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo de construção desta seção, a fim de possibilitar melhor compreensão do objeto de estudo, abordou-se aspectos referentes ao perfil do professor de educação infantil, no tocante a formação e valorização profissional.

Realizou-se uma revisão de literatura acerca das questões sobre a formação e a valorização docente que vem permeando os debates em âmbito nacional e internacional. Foram analisados livros publicações de pesquisas acadêmicas sobre o tema (artigos, teses, dissertações, relatórios de pesquisa, etc.).

Considerou-se também, a legislação a respeito da temática e os documentos oficiais publicados pelo MEC que compõem esse debate atualmente.

O texto dedicou atenção especial às diferentes reflexões teóricas publicadas acerca da formação e valorização de professores, discorrendo sobre os elementos teóricos que servem de fundamento para as análises dos dados coletados na pesquisa.

3.1 O professor de Educação Infantil: situação profissional atual

O Brasil possui mais de dois milhões de professores de Educação Básica de acordo com o censo escolar 2014¹⁰ (BRASIL, 2014). Todavia, em que pese sua enorme expressividade como grupo ocupacional, relativamente à formação e valorização, os docentes constituem um grupo desprestigiado e carente de políticas públicas que atendam suas demandas profissionais.

Os dados do censo escolar 2014 mostraram que 23,8% dos 1.670.152 professores de Educação Básica não possuem curso superior, e é na educação infantil que trabalha grande parte dos professores sem formação superior, ou seja, dos 443,4 mil professores dessa etapa, 36,4% não se graduaram.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contava então com 40% de professores vinculados à educação infantil, sem nível superior completo. Destes, 15,3% não tem sequer o magistério, alguns ainda não possuem o ensino fundamental completo¹¹.

Relativamente à remuneração, há uma desvalorização histórica dos salários dos professores. Para tentar minimizar essa questão foi publicada a Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, constituindo importante conquista da categoria docente para a área.

O piso salarial do professor, que corresponde ao salário mínimo para professores que trabalham 40 horas semanais e tenham pelo menos nível médio é de R\$ 2.135,64 a partir de 1º de março de 2016¹².

Entretanto, de acordo com levantamento¹³ divulgado pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) mais da metade dos Estados brasileiros não cumpre o salário estipulado na lei do piso dos professores, são 14 estados que pagam aos professores menos do que os R\$ 2.135,64 mensais.

De acordo com o levantamento, no que se refere aos professores de educação infantil, auferem rendimentos médios inferiores à de R\$ 1.500,00 considerando que parte dos docentes que atuam na educação infantil possui formação em nível médio para uma jornada de 40 horas.

¹⁰ Dados obtidos no Observatório do PNE. Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar.

¹¹ Dados obtidos no observatório do PNE. Fonte MEC/INEP/DEED/Censo Escolar.

¹² PLS 114/2015 que aumenta o **piso salarial dos professores para 2016**.

¹³ Realizado em Março de 2016.

Ainda, os docentes da educação infantil, também ocupam a pior situação entre os docentes com formação superior no tocante a remuneração, pois conforme dados da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada pelo IBGE (BRASIL, 2013) - do rendimento médio de algumas profissões, os professores da educação infantil, tinham média salarial em 2013 de apenas R\$ 1.833,00, bem abaixo dos docentes que ministram aulas no ensino médio (R\$ 2.720,00).

Comparando o valor recebido pelos professores com outros profissionais, os docentes compõem um grupo de ocupações com menores rendimentos entre as profissões de nível superior, conforme os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2014, publicado pelo Movimento Todos Pela Educação, sendo que um professor com graduação em nível superior no Brasil recebe, em média, 51,7% do salário de outro profissional com a mesma formação.

Dessa forma, os dados discutidos com base na análise dos dados do Censo Escolar de 2014 e 2013 e da PNAD do ano de 2013 sobre a profissão docente, notadamente do professor de educação infantil mostram claramente uma série de problemas e desafios para a formação e valorização da categoria.

Faz-se necessário discutir as políticas públicas de formação e valorização docente, destacando a garantia das condições de formação inicial e continuada, com qualidade, e com o estabelecimento de planos de carreira e remuneração adequada desses profissionais

3. 2 Formação Docente

3.2.1 Aportes teóricos

A temática sobre formação docente se tornou um extenso campo de conhecimentos e investigações. Esse é um assunto bastante debatido em países ocidentais, como a Inglaterra, Holanda, França, Alemanha, entre outros, preocupados com a qualidade da educação e, de modo consequente, com a melhoria da qualificação do docente.

Notadamente, no caso da Educação Infantil, em razão da atual identidade que vem buscando construir, notadamente após alguns avanços legais, uma série de exigências e desafios se colocaram no que se refere à formação do profissional desta etapa da educação básica, colocando os professores em uma posição muito diversa daquela ocupada até alguns anos atrás, ou que ainda é observada em várias instituições.

Segundo Fúlvia Rosemberg (1999), na Educação Infantil, a equalização de oportunidades sociais torna-se possível somente se houver a equalização do padrão de qualidade de suas instituições. É unânime entre os pesquisadores na área, quer em nível nacional ou internacional, que a qualidade da educação está intimamente relacionada à formação profissional. A formação bem como fatores relacionados à regulamentação, à identidade profissional, a valorização e as condições de trabalho para o exercício da profissão docente assumem novas feições na última década, ganhando destaque em todos os fóruns e espaços de debate de uma Educação Infantil de qualidade.

Além disso, a formação de uma identidade profissional está relacionada à formação de uma identidade institucional (Silva, 1999). Isto significa que a nova função da Educação Infantil implica não somente um novo modo de cuidar e educar a criança, bem como uma nova concepção de profissional. Portanto, as expectativas recentes em relação a esse profissional são muitas. Zilma Oliveira enuncia que a formação do docente de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas (1994).

O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil esclarece que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática [...]” (SEF/MEC/Coedi, 1998, p.18).

De acordo de Pedro Demo (1996),

O que está em jogo é um tipo de formação que garanta a competência humana em questão. Pesquisa e elaboração própria constituem as pilastras desse trajeto e fundamentam também a capacidade de reciclagem permanente, que deveria ser primorosa em todo educador. O fulcro da competência humana moderna está na capacidade de refazer todo dia. Estudar sempre é condição essencial profissional (1996, p. 143).

Peralta (1996), explica que de acordo com as atuais exigências que se apresentam na Educação Infantil, na América Latina como um todo, exigem um professor capaz de criar modalidades curriculares e desenvolver o auto estudo e a avaliação permanente dos avanços e das dificuldades de sua prática.

É preciso esclarecer que, o termo formação docente, não se restringem apenas ao aspecto da formação inicial, bem como também a formação continuada, cujas exigências que norteiam a atual educação infantil devem ser observadas no desenvolvimento profissional do

professor, pautando desde sua formação inicial e se estendendo durante toda sua trajetória profissional.

Para Garcia, formação docente é

a área dos conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação que o aluno recebe (GARCIA, 1999, p. 26).

Com base na definição acima, por formação docente entende-se as estratégias, que proporcionam o entendimento, o planejamento, a ação e a reflexão sobre os objetivos que se almeja atingir e os caminhos que deverão ser traçados para atingi-los.

Assim, com fundamento nos apontamentos trazidos por Rios (2010), é necessário que a formação de professores prime por uma educação da melhor qualidade, ou seja, aquela educação que “se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (RIOS, 2010, p. 74).

Nesse sentido, na construção e busca constante por uma educação de qualidade, a formação de professores tem a possibilidade de contribuir para o sucesso da qualidade da educação, uma vez que permite aos professores em formação a reflexão entre a teoria apresentada no curso e a prática advinda do exercício da docência desses professores.

Conforme afirma Nóvoa (2009, p. 15 -16) é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. [...] Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade de formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

É preciso estar atento de que o processo de formação deve ir além da organização de uma relação de reuniões ou métodos que tenham por objetivo apenas a socialização do conhecimento por meio de informações e treinamento. Diante disso, não basta uma política de formação, ou seja, é primordial, também, um programa de formação com qualidade, o que impõe a preocupação com a formação de uma pessoa cidadã, e não somente com a de um profissional. É a concepção de pessoa, intimamente relacionada à concepção de desenvolvimento, que deve nortear o modo de pensar e de agir relativo a formação docente.

Dessa forma, ao se referir à formação docente e à política que a implemente, deve se ter como foco a qualidade na elaboração e execução desse programa ou política de formação,

que se estabelece, principalmente, quando se tem como princípio a formação de uma pessoa cidadã e não apenas a de um profissional.

Pantoni (2000, p. 27) estabelece um conjunto de concepções no trabalho de formação, destacando-se a formação como processo que:

- 1) busque fazer com que o educador construa uma visão ética e política de sua prática; 2) possibilite que o educador tome sua prática como objeto de reflexão, tornando-o peça fundamental na construção do seu conhecimento, do conhecimento das crianças e da proposta pedagógica; 3) produza condições para que o educador oriente suas ações pelo princípio da promoção do desenvolvimento e do respeito à diversidade social e cultural (PANTONI, 2000, p. 27).

Ao se conceber as relações mais democráticas, horizontalizadas e abertas formas resultantes das transformações sociais e da concepção de pessoa como sujeito de direitos, a formação de professores não pode ir no caminho inverso dessas novas formas, ou seja, a formação deve vislumbrar a promoção do docente como sujeito-cidadão.

Entretanto, cabe mencionar que a questão relativa à formação docente quer seja inicial ou continuada, não se realiza facilmente. Para dar conta do conceito de formação apenas iniciativas esparsas ou individuais não bastam. É essencial uma política nacional para o tema na Educação Infantil, na qual a formação seja abordada como tema importante na elaboração de políticas públicas para a área, sem restringi-la a aspectos legais que, embora necessários, merecem ser avançados, bem como superar os desafios históricos que se materializam na realidade das instituições de Educação Infantil, visando superar a pouca escolaridade dos profissionais desta etapa da Educação Básica, como apontado em várias pesquisas; além de elencar princípios norteadores que considerem e respeitem a diversidade social, econômica e cultural dos educadores e por fim, tendo como princípio a escuta dos próprios profissionais da Educação Infantil.

3.2.2 Políticas Públicas de Formação Docente

A formação de professores implica a ampliar o olhar e contextualizar as informações a partir da realidade histórica, política e social do país, reconhecendo nos movimentos dos diversos atores envolvidos, a concepção de um estado de direitos e o lugar de destaque que a educação ocupa. Dessa maneira, traçar os cenários mundial, nacional e estadual é condição para tratar a formação superior para a docência na educação infantil, pois são realidades interdependentes (BALL, 2006).

Relativamente ao cenário mundial, é preciso destacar as discussões sobre a formação docente para a educação básica, dentre as quais estão incluídas as relativas aos professores de educação infantil, ocorridas a partir da década de 1990, que consideram a formação docente questão estratégica para o desenvolvimento da nação e conseqüente construção da cidadania.

Referida compreensão mostrou-se presente no discurso das organizações internacionais, que cobravam dos países considerados em desenvolvimento o avanço das políticas de formação de professores, com a intenção de obter melhores índices nas avaliações da Educação Básica, imposição que se verifica para a manutenção do financiamento externo. Além disso, os professores, as instituições de formação e a sociedade em geral, concordam com a relevância da formação docente para a educação básica.

Assim, diante dos movimentos das organizações internacionais e nacionais que reconheceram como meta a defesa da formação e valorização docente, decorre o compromisso do poder público com as políticas de profissionalização da docência. Esse processo teve como marcos fundamentais ações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que se manifestaram, desde 1966, relativamente a situação do profissional que atua na educação.

Em 1990 a Conferência de Jontiem, se revelou outro marco importante acerca da formação docente no cenário mundial, uma vez que criou a denominada “revolução educacional”, movimento que convocava os países a examinar os níveis de formação dos seus professores. No mesmo período, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL – assinou um documento que apontava ser necessário mudanças no campo educacional para adequar o ensino as novas necessidades do mundo produtivo, com a inclusão do perfil do profissional do futuro, que deveria ser construído durante a educação básica. Shiroma, Morais e Evangelista (2004) analisam o perfil desse profissional enfatizando que

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se as novas tarefas, habilidade de cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na Educação Básica (2004, p. 63).

Declarações com o mesmo tema são observadas na Conferência da OIT/Unesco (2000) coordenada pelo francês Jacques Delors, que retratou a profissão docente e seu lugar no processo de mudança da educação e o seu papel social, culminando em relatório elaborado pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, que mostrou como se apresentava a realidade e apontou o caminho a ser percorrido para se configurar as políticas

educacionais e de formação de professores para que fosse possível alcançar a “educação para todos”.

Outro marco relevante foi a Ação de Dakar (2000), onde tendo como objetivo a “Educação para Todos”, os países participantes assumiram o compromisso de elaborar políticas públicas e programas de formação baseado em uma visão de educação, de ser humano e de desenvolvimento, nos moldes preconizados por Delors.

Com efeito, no Brasil as políticas públicas na área educacional foram se originando de um panorama conceitual e de relações internacionais e nacionais, com bem pontua Cortesão (2001), no mesmo ideário Ball (2006) ao avaliar a força dos “contextos de influência” das agências internacionais que determinam os padrões de qualidade para a educação e para a formação de professores, não raro se aproximam das ideias de mercado, tanto no que tange a linguagem bem como na implementação de modelos oriundos de outros países. Desse modo, segundo o autor,

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, em investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2006, p.102)

Assim, no Brasil a política de formação de professores aparece na agenda do poder público, no decorrer da história, em situações pontuais, notadamente por via de constituições, decretos, e de maneira especial, nas leis de diretrizes e bases da educação nacional.

Da análise do período que antecedeu a LDBEN (1996) o panorama da educação no país contava com uma população analfabeta, na faixa etária acima dos dez anos, superior a 13% e do quadro docente mais da metade (66,5%) dos professores da educação básica não tinham formação em nível superior. É possível analisar através dos dados do INEP, que 9,6% das funções docentes eram apenas de nível fundamental, com mais de 190 mil professores sem a devida habilitação, ou seja, leigos.

Na década de 1990, o Brasil apresentava altas taxas de analfabetismo, bem como desqualificação docente e a insatisfação por parte desses profissionais devido à ausência de reconhecimento e valorização profissional. Concomitante a situação descrita, as novas exigências de reestruturação econômica e social exigiam maior preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, juntamente com a pressão das organizações nacionais e internacionais, contribuíram para a urgência de ajustes nas políticas educacionais.

Diante disso, a necessidade de melhoria da educação básica, culminou na revisão dos parâmetros da formação dos professores, vinculando a melhoria na qualidade do ensino traduzida pelas condições efetivas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. Outrossim, a chamada “década da educação” representa a crise do modelo capitalista onde as políticas neoliberais alcançam espaços cada vez mais sólidos em diferentes países, determinando os rumos da educação e estabelecendo aos países exigências de se moldarem a nova ordem.

Esse período caracterizou uma recentralização como aponta Sudbrack (2002), que argumenta que as metas essenciais demonstram um Estado que toma a centralidade das ações e estabelece a direção da educação e da formação de professores, tendo como medidas fundamentais o Plano Decenal de Educação para todos de 1993, a Lei 9131/95 que cria normas para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a LDB 9394/96, a emenda constitucional nº 14/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) e o PNE 10.172/2001. Juntamente com estas medidas há uma diversidade de decretos, resoluções e portarias.

Por outro lado, mesmo levando em consideração que a questão da formação de professores demorou alcançar importância nos debates educacionais brasileiros, o que só veio a acontecer em meados dos anos 1990, é preciso destacar que referida discussão só alcançou destaque com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993 e em seguida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que após longo processo de debates marcado por muitas discussões (MONLEVADE, 2000) resultaram em profundas mudanças, tanto nos sistemas de ensino como na compreensão das características do trabalho docente, em especial na educação infantil.

Com a promulgação da nova Lei educacional, apareceram diversas propostas para a formação de professores, uma vez que como já abordado, grande parte dos professores do Ensino Infantil e Fundamental, apresentava apenas com a formação de Ensino Médio na modalidade Magistério, bem como, uma grande quantidade de professores leigos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) destacou a formação inicial e continuada dos professores como uma forma de garantir a qualidade da educação básica, no seu artigo 61:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

Além dos princípios elencados, a LDBEN preceitua notadamente nos artigos 62 e 63 a formação exigida para o exercício do magistério na educação básica, como também a formação inicial e continuada docente:

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

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior,

incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

O art. 63 estabelece que os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queira se dedicar à Educação Básica;
- III – Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A determinação de formação a nível superior para todos os professores que atuavam na Educação Básica a ser buscada dentro da década da Educação como previsto na lei, § 4º foi revogada pela Lei nº 12.796/13¹⁴, em seu artigo 87 (BRASIL, 2013).

Das determinações contidas nos preceitos da LDB foram propostas algumas opções do governo para a política de formação docente. Desse modo, no período que sucede a LDB (BRASIL, 1996), diversos programas e legislações foram implantados para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, dos quais neste trabalho será dado ênfase aos que incluem os professores de educação infantil, sejam eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) - 2005, o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) - 2009, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) - 2005, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2007, Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) - 2006, Universidade Aberta do Brasil (UAB) - 2006, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - 2009 e os Planos de Educação (PNE 2001 e 2014).

Em 2001 é aprovada a primeira versão do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), em seus objetivos define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério, sendo que isto só ocorrerá se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (FERREIRA, 2004). Relativamente aos PNEs serão tratados com maiores em tópico destinado a discussão desses documentos.

A formação dos professores passa a se situar em um panorama maior de planificação na educação do país, juntamente com outros assuntos educacionais, através do Plano Nacional

¹⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

de Educação – PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, de acordo com o previsto na LDB. O tema é tratado no tópico referente à “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, apresentando metas e estratégias para admissão dos docentes e demais profissionais da educação consoante as qualificações impostas no art. 62 da LDBEN, conforme etapas e modalidades de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas em 2002, em razão do estabelecido pelo PNE de 2001. Em decorrência dessa norma, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que fixou as DCNs, que determinou os princípios, fundamentos e procedimentos, que devem ser observados na organização institucional e curricular dos Institutos Superiores que ofereciam cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidades de educação básica. Além disso, os Institutos de Educação Superiores teriam uma base comum, permitindo a integração na formação de professores para os diversos níveis de ensino, possibilitando dessa forma, as primeiras adaptações nos currículos de formação docente.

Em conformidade com o Parecer CNE/CP n. 9/2001 as aludidas diretrizes tinham como escopo estabelecer uma base comum de formação docente baseada em competências, a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no ensino superior (BRASIL, 2001). O Parecer explicita perante o âmbito de elaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos docentes da Educação Básica, que as DCNS são:

[...] fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (BRASIL, 2001, p. 6)

Em que pese o avanço em termos de política curricular nacional, as DCNs para formação de professores em nível superior sofreram acirradas críticas, dentre as quais ressalta-se o destaque dado ao desenvolvimento de competências no processo formativo do docente (SCHEIBE, 2003; SCHEIBE e BAZZO, 2013; FREITAS, 2002; 2007).

Segundo Scheibe e Bazzo (2013) com base nos pressupostos e orientações oriundas das DCNs de 2002, nasceu a obrigação de haver uma reconstrução na organização e

desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, da mesma maneira, a exigência de promoção de mudanças de concepção dos formadores. As instituições de formação de professores iniciaram um debate e implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, visando atender às normas legais estabelecidas. As autoras destacam que é preciso considerar também, que as discontinuidades das reformas dirigidas aos professores foram influenciadas por fatores políticos e culturais:

Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o pathos institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (SCHEIBE; BAZZO, p.23, 2013).

Diante da necessidade de reformulação, a formação de professores passa a ser revista, dando origem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que tiveram suas bases consolidadas além da Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos debates do Conselho Nacional de Educação que transcorreram no intervalo de tempo que transpassa as duas publicações, nas vinte metas do Plano Nacional de Educação bem como em todos os estudos e discussões ocasionadas entre os anos de 2010-2014 na CONAE (Conferência Nacional).

As expectativas depositadas sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica são consideráveis, ou seja, em todo documento se vislumbra a perspectiva de formação dos formadores da escola, do ensino e da aprendizagem em todos indistintamente. Entretanto, para além da documentação e homologação, é importante a mobilização dos professores e formadores para se concretizar na prática o que se explicitou na lei.

Como nos ensina com Nóvoa (2013, p. 209):

É preciso ter consciência de que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da Educação para as sociedades do século XXI.

Destarte, espera-se que, de maneira diferente do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2001, que o novo documento promova avanços

significativos, aproximando o proposto do que será efetivamente realizado. Almeja-se que cada uma de suas proposições ultrapassem as leituras de situações que continuam a se repetir e que diferente do proposto no primeiro documento, conforme Macedo (2007) as Diretrizes não mais demonstrem desrespeito às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, sem o entendimento de que reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador sejam a solução para a Formação de Professores no país como ocorreu no documento de 2001.

Criado em 2005 pelo MEC, em caráter emergencial, o Proinfantil é um programa desenvolvido por uma parceria composta pelo Ministério da Educação, universidades federais e municípios. Trata-se de um curso de nível médio, modalidade normal, a distância, ofertado aos professores em atividade nas creches e pré-escolas das redes públicas estaduais, municipais e privada sem fins lucrativos, filantrópicas ou confessionais, que ainda não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), isto é, o magistério em nível médio.

Kramer (2006, p. 806) afirma que “os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”. Este pressuposto caracteriza dois dos principais objetivos do Programa, quais como: valorização do magistério, dando condições de aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor e a colaboração para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 até 5 anos.

A criação do Programa considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no país e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os municípios e, supletivamente, os estados e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III) – e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

As ações do ProInfantil foram, desde o início, coordenadas pelas Secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), em parceria com estados e municípios, correspondendo a cada ente federado diferentes responsabilidades definidas nas diretrizes gerais do programa e estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três instâncias envolvidas.

É preciso destacar que, apesar dos avanços alcançados é preciso se atentar para o fato de que o professor de educação infantil, tanto o da creche como da pré-escola, deve ter assegurada sua formação nos cursos de pedagogia, nas faculdades ou centros de educação, com uma formação vinculada à formação continuada e aos cursos de pós-graduação, permitindo a mudança do perfil desses profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, comprometendo-se com necessidades provenientes do novo cenário educacional, atendendo sua finalidade e sua função social (DOURADO, 2011).

Destarte, como bem assevera BARBOSA (2011)

Podemos concluir sobre a importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da universidade e das equipes estaduais e municipais, tendo a certeza, no entanto, que os programas emergenciais não resolverão as contradições no campo da educação infantil no nosso país, na expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando os professores e as crianças como partícipes da história em movimento, de construção de políticas públicas.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica começou a ser delineada a partir do Decreto n°. 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, através de programas e ações de assistência técnica e financeira, objetivando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O decreto 6094/2007 regulamentou a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, originando o Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de Educação Básica dos municípios, estados e o Distrito Federal, estabelecendo apoio de assistência técnica e/ou financeira aos entes federados que aderissem ao plano e determinando dentre os eixos a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar.

De acordo com este decreto, os estados, Distrito Federal e municípios, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), precisariam elaborar um diagnóstico detalhado da realidade, e a partir dele elaborar um conjunto coeso de ações que resultassem no Plano de Ações Articuladas (PAR), compreendendo os diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores.

Diante disso, tendo como ponto inicial as demandas apontadas pelos municípios, estados e Distrito Federal, através dos seus Planos de Ações Articuladas é que deu origem a

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada.

Nesse contexto, O Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor - foi lançado em 28 de maio de 2009, que se configura como uma ação conjunta do Ministério da Educação – MEC - que por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes - implementa a Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação instituída pelo Decreto 6.755/2009, com o objetivo de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério para as redes públicas da Educação Básica”.

O Plano oferta cursos de licenciatura na modalidade presencial, conferindo à primeira Licenciatura o maior número de cursos destinados aos professores que não possuem formação de nível superior e a segunda Licenciatura uma quantidade menor para os professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora de sua área formação (BRASIL, 2009).

Desse modo, a Política Nacional de Formação de Professores (Parfor) do Ministério da Educação Básica (BRASIL, 2009) foi implementada como uma alternativa para corrigir os desvios relativos à formação docente com base nos seguintes princípios: a “articulação entre a teoria e a prática”; a “importância do projeto formativo, assegurando organicidade ao trabalho e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar” e a “importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização”, dentre outros (BRASIL, 2009).

Assim, o Parfor visa a operacionalização de uma política com o intuito de estruturar a demanda e a oferta dos cursos de formação inicial e continuada nacional. De acordo com Gatti e Barreto (2009) as propostas compreendidas no documento que regula o plano busca responder a alguns dos problemas indicados por anos pelas investigações realizadas no Brasil sobre o processo de formação de professores, entre eles:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 52).

Apesar dos avanços desta política, o processo tem se mostrado um tanto quanto burocrático e lento até a efetivação da matrícula, que se principia com a inscrição do professor na Plataforma Freire. Inicialmente, os Estados e os Municípios reconhecem as demandas,

depois estabelecem as Licenciaturas que serão oferecidas, em seguida os Fóruns Estaduais são organizados para o debate quanto à oferta e a procura. Desse modo, quando há um consenso, as vagas são ofertadas na Plataforma Freire para que os professores em exercício escolham o curso de sua área de atuação, entretanto, mesmo assim, precisam aguardar que a Secretaria Estadual ou Municipal validem suas inscrições.

Além disso, o Parfor não apresenta uma organização coordenada dirigida para as necessidades de cada localidade, sendo assim, isso gera a disposição de cursos com muitos interessados e pouca oferta, bem como o contrário, ou seja, muitos cursos sem interessados.

Ainda, não é possível aos estudantes do Parfor a possibilidade de se dedicarem integralmente aos estudos, isto é, lhes é vetado o afastamento de suas funções laborais, sem levar em consideração que a grande maioria dos participantes do programa é composta por mulheres, o que significa que, em muitos casos, lhes é imposta uma tripla jornada, que se observa no âmbito familiar entre outros.

Finalmente, encerrando algumas das limitações observadas, parece-se que a política pública ora analisada, não esclarece as atribuições dos parceiros envolvidos, como por exemplo, as instituições de ensino superior, fato que pode colaborar ou afetar a qualidade dos cursos de formação ofertada a esses profissionais, pois podem acarretar inúmeras interpretações e tomada de decisões alheias ou omissas as reais necessidades dos interessados.

Compartilhando com a ideia de Carvalho (2010) que a Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida no Brasil está de acordo com as orientações emitidas pelos organismos multilaterais (FMI, BM, OCDE etc.), onde o Governo projeta propostas de melhoria da qualidade da educação baseadas nas necessidades econômicas mundiais, que compreendem a educação como o principal fator para o crescimento econômico, todavia não oferece as condições necessárias para que estas propostas se efetivem ou se afasta de suas responsabilidades frente a estas propostas.

Outro ponto que deve ser considerado, segundo Gatti e Barreto (2009):

[...] é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que [...] acham-se impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 53).

Diante do exposto, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), enquanto órgão responsável pela promoção de programas de formação inicial e

continuada de professores deve adotar de medidas com fulcro em atacar as fraquezas que podem comprometer a qualidade da política de formação.

Entende-se que a Política Nacional de Formação de Professores em desenvolvimento no país oferece possibilidades de se romper com estruturas tradicionais e ultrapassadas de formação, caminhando rumo a uma transformação nas ações formativas e, nessa perspectiva, concordamos com Gatti e Barreto (2009) na defesa de que o Parfor como proposta avança, embora aspectos como os elencados possam criar obstáculos ao sucesso de sua implementação.

Com o intuito de atualizar e aprimorar o modelo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), foi lançado em setembro de 2017 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) uma nova iniciativa de formação de professores em exercício. O Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic) foi anunciado pelo diretor de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

O novo programa vai atualizar o modelo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), e entre as mudanças está o modo de repasse, ou seja, os recursos financeiros serão repassados diretamente às instituições, com a intenção de aumentar a eficiência da gestão. Ainda haverá mudança nos currículos dos cursos, que deverão estar voltados para a prática dos professores que estão em sala, contemplando a experiência docente na formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid – foi criado em 2007 por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visando atender aos cursos de física, química, biologia e matemática, levando em consideração a falta de profissionais nessas áreas. Só a partir de 2009 foi que o Pibid passou a atender toda a formação para a educação básica.

O Pibid tem como objetivo precípuo melhorar a qualidade da formação que tem sido oferecida pelas instituições de ensino superior aos futuros docentes, o que de certo modo repercute tanto na eficiência do ensino atual, bem como na educação básica pública do país. Atualmente, de acordo com o previsto no edital podem participar do Pibid as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES nas esferas federais, estaduais e municipais e, ainda, instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas desde que sem fins lucrativos.

Com esse foco, o Pibid é um programa de incentivo à docência visando qualificar os alunos que mostrem interesse pela docência e desenvolve atividades nas escolas de educação

básica, em conjunto com os professores que já estão em atuação proporcionando experiências docentes coletivas e interdisciplinares (SILVA; LIMA; PAIVA, 2012, p.02).

O Programa foi desenvolvido tendo como objetivo a formação e desenvolvimento profissional de professores e segundo Nóvoa (2009 apud NEVES, 2012, p.365), seus princípios estão pautados na:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

A partir do seu surgimento e desses princípios elencados Baibante; Wollmann (2012, p. 167), acredita que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação.

Conforme a posição defendida Wollmann (2012), o programa além de demonstrar uma preocupação com a formação dos futuros docentes, também visa a orientação e acompanhamento da atuação dos licenciandos em sala de aula, ainda busca incentivar a interação entre os alunos que participam do Pibid e a escola em que eles estão atuando. Desse modo, a sala de aula passa a ser uma oficina, onde os participantes do projeto têm a oportunidade de relacionar-se com a realidade escolar o que fatalmente irá refletir e contribuir na sua aprendizagem e no enriquecendo a formação acadêmica do licenciando.

Para concluir acerca do Pibid, Anjos; Costa (2012, p.3) esclarecem que “[...] o Pibid torna-se fundamental para a reflexão e formação de uma identidade profissional, pois nos proporciona uma conscientização sobre o verdadeiro papel do professor, já que vivenciamos as experiências da docência, ainda que em menor proporção”.

Diante do que foi exposto e observado através das várias pesquisas realizadas, conclui-se que o Pibid se constitui uma política pública relevante que intervém de forma significativa na formação dos futuros docentes, através do incentivo à docência e valorização das licenciaturas. Percebe-se que é primordial que os alunos licenciandos sejam inseridos no cenário educacional durante a sua formação institucional, pois assim o licenciando terá oportunidade de refletir sobre os conceitos da teoria e relacionar com a prática.

No tocante ao Programa, o MEC anunciou recentemente (2017), uma medida de modernização, oferecendo bolsas de estudo para o Programa de Residência Pedagógica, onde o aluno de licenciatura pode fazer, a partir do terceiro ano de curso, um estágio supervisionado em escolas de educação básica, firmado através de convênios entre as instituições de ensino superior e a rede pública de ensino.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, criado em 2005, faz parte das políticas públicas para o ensino no país, anunciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Trata-se de um grande empreendimento na área educacional, que almeja a formação de professores, por intermédio da educação semi-presencial, ou seja, a combinação da educação a distância com o apoio dos polos presenciais, através dos quais os alunos contarão com o material pedagógico e terão acesso aos tutores do curso, bem como realizarão as atividades de avaliação.

A abrangência do sistema UAB abarca todo o território nacional, por meio de convênios com Estados e Municípios, e a proposta no caso da educação, é oferecer cursos de licenciaturas e formação inicial e continuada para os professores.

O sistema recebeu inúmeras críticas de diversas instituições do país, publicadas em informes de sindicatos e associações de professores universitários, dentre as quais destaca-se: o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDESSN, que declarou ser a UAB como sendo um engano, uma ameaça à educação de nível superior, por dissociar o ensino, a pesquisa, e a extensão, e “que o país está prestes a embarcar numa aventura de consequências imprevisíveis”.

Apesar das críticas recebidas, recentemente o MEC anunciou que ampliará a oferta de ensino a distância para formação de professores, isto é, 75% das vagas da UAB, serão destinadas para os professores que almejam fazer o primeiro ou segundo curso de licenciatura, porcentagem que corresponde a 187,5 mil vagas. Além disso, serão também oferecidas licenciaturas para todos os componentes da Base Nacional Comum Curricular.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) – 2004 - teve como marco o objetivo de justiça social, para atender os estudantes carentes, desse modo, trata-se de uma política de inclusão da população excluída do ensino superior, englobando uma parcela significativa dos professores da educação básica pública. Para se concorrer a uma bolsa é preciso atender a critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar, bem como ter estudado em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. As licenciaturas constituem um curso privilegiado no programa, devido a fatores sócios históricos, que constituem o perfil dos

professores que não possuem nível superior de ensino, aliado aos baixos salários, dupla jornada, falta de transporte entre outras carências dos professores.

Na tentativa de superar a questão da formação docente, que segundo dados do censo divulgados pelo MEC, apontam que dos 2,1 milhões de professores que atuam na educação básica, só 1,6 milhão possui formação superior¹⁵, liberará os professores da renda exigida pelo programa para obtenção de bolsa integral, além disso, vai permitir que os docentes que já tenham concluído o ensino superior façam novos cursos de graduação em licenciatura.

Finalmente, em relação as políticas públicas, tem-se o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), com vigência decenal, selecionando as metas de formação docente, encontramos uma série de ações a serem concretizadas que serão analisadas e discutidas na próxima sessão.

Quadro 1 - Políticas Públicas e Programas de Formação docente pós LDB e atuais encaminhamentos

| Programa/Política | Objetivo | Situação Atual |
|--|--|--|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001) | Olhar sobre o processo de formação de docentes; • Conceitos de licenciatura, bacharelado; • Apresenta dificuldades encontradas entre adequações curriculares e pedagógicas; • Inclui a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem; | Parecer CNE/CP 2/2015, homologado pelo MEC em 24/06/2015 substituiu Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União em 18/01/2002. |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) | Aponta expectativas sobre o egresso da formação inicial; • Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior; • Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciado; • Cursos de segunda licenciatura; • Reforça a necessidade do contato com o ambiente escolar para formação do professor; • Prima a relação entre a teoria e a prática de forma efetiva e concomitante; • Prevê Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico | Em vigência. Parecer CNE/CP 2/2015, homologado pelo MEC em 24/06/2015 |

¹⁵ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-vai-permitir-que-professor-ja-formado-estude-com-bolsa-do-prouni.ghtml>

| | | |
|---|---|--|
| | Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). | |
| Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) | Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. | Foi anunciada no final de 2017 pela Capes, uma nova versão do programa. O novo programa, denominado Profic - Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica - vai atualizar o modelo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O Parfor continua vigente até a conclusão da última turma, e não haverá novas turmas. Até o encerramento do Parfor, os programas funcionarão ao mesmo tempo. |
| Proinfantil | ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil | Para inscrever o docente no ProInfantil, o gestor deve acessar o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) e preencher a demanda estimada no Plano de Ações Articuladas (PAR). Após o diagnóstico feito pelo município, o Ministério da Educação avaliará a quantidade de cursistas a ser atendida por cada município. |
| Pibid | O PIBID objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, | A residência pedagógica é uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos |

| | | |
|--------|--|--|
| | <p>promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.</p> | <p>futuros professores, que terão um acompanhamento periódico. O edital será lançado no próximo ano e as instituições formadoras de professores deverão estabelecer convênios com as redes públicas de ensino. O ingresso no estágio supervisionado será feito ao longo da graduação, a partir do segundo ano.</p> |
| UAB | <p>O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.</p> | <p>A partir de 2018, o MEC também vai reservar 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursem seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. A estratégia faz parte do plano de retomada da UAB, que não ofertava vagas desde 2014. Entre 2017 e 2018, serão ofertadas 250 mil vagas nessa modalidade. O MEC quer investir ainda na ampliação de mestrados profissionalizantes, cursos de especialização e na cooperação internacional na formação de professores.</p> |
| Prouni | O objetivo do Ministério da | A partir de 2018, os |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Educação é aumentar o acesso dos professores à graduação. No ProUni, que oferece bolsas integrais e parciais de 50% da mensalidade do curso de graduação, o professor concursado do estado ou do município pode concorrer à bolsa de estudos sem comprovar renda mensal.</p> | <p>professores que desejem fazer uma segunda formação em cursos de licenciatura poderão entrar no programa sem a comprovação de renda. Essa possibilidade também estará disponível para o público geral, para a formação inicial. Para concorrer a uma dessas vagas, os interessados deverão participar de uma segunda chamada após a seleção regular.</p> |
|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do MEC - 2018

O papel do professor é decisivo para transformar a realidade da educação no país. E para cumprir esse desafio é fundamental políticas públicas que valorizem o papel do professor, uma vez que, a qualidade docente é notadamente o fator que mais influencia a melhoria da educação, pois independente das diferenças de renda e das desigualdades existentes, é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação e a equidade do sistema.

Portanto, os problemas decorrentes da implantação dos programas descritos demonstram a necessidade de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que vislumbre o atendimento às especificidades do magistério nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Para isso, são necessárias que as políticas públicas sejam empreendidas de modo articulado pelas diferentes esferas governamentais, envolvendo instituições formadoras de ensino superior e os sistemas de ensino, para garantir a valorização dos profissionais, incluindo formação inicial e continuada.

3.3 Políticas Públicas de Valorização Docente

3.3.1 Aportes teóricos

A valorização da profissão docente no país, apesar da importância do tema, apenas nos últimos anos tem se tornado objeto de pesquisa, dessa forma, urge necessário maior aprofundamento sobre a questão relativa a valorização docente, como a carreira profissional, a remuneração dos professores e suas condições de trabalho. São fatores, que no Brasil,

intensificam cada vez mais a precarização da profissão docente, e desse modo, devem estar na pauta dos debates educacionais.

Atualmente percebemos o agravamento das condições de trabalho do professor, especialmente do docente de educação infantil, como as precárias condições de trabalho, salários irrisórios, principalmente se levado em consideração o tempo que o profissional dedica as suas funções, o empobrecimento das relações entre vida e trabalho, uma vez que não é possível ao professor o acesso a bens culturais, fundamentais para a atualização profissional e planejamento de suas atividades em sala de aula.

A valorização do trabalho docente presume a confluência de inúmeros fatores que, conjuntamente, irão compor as condições concretas que interferirão na qualidade da educação em diversos aspectos, como remuneração, jornada de trabalho, hora atividade, número de alunos por turma e regime de contratação (CARISSIMI; TROJAN, 2011)

No tocante as questões de desvalorização profissional, estão presentes o arrocho salarial, bem como a supressão de garantias trabalhistas e previdenciárias, na maioria das vezes, resultantes de reformas do aparelho estatal, que tem tornado cada vez mais alarmante esse panorama de precariedade e instabilidade do exercício da profissão no magistério público, como também, verifica-se a inadequação ou até mesmo a inexistência de planos de cargos e salários (OLIVEIRA, 2004).

Como resultado, verifica-se a um processo de precarização da profissão docente, retratada no aumento das responsabilidades e exigências profissionais, nas condições de trabalho e no desprestígio social da profissão (CARISSIMI; TROJAN, 2011; GATTI, 2012). Atualmente, a profissão docente subsiste como uma carreira desprestigiada socialmente e sem nenhuma atratividade. Segundo Gatti (2009, p. 12), “[...] isto pode estar sinalizando mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições”.

Vaillant (2007) enfatiza várias questões relacionadas a profissão docente na América Latina, ressaltando que “Uma de las tareas esenciales hoy em America Latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginário colectivo referido a esta profesión” (VAILLANT, 2007, p. 01).

Em seu trabalho “Maestros de Latinoamerica: radiografía de una profesión” (2007) elenca alguns aspectos de fundamental importância no tocante a valorização docente, quais sejam, a existência de condições de trabalho adequadas, uma formação acadêmico e profissional, inicial e continuada de qualidade e uma gestão e avaliação que consolidem a capacidade dos professores em sua prática.

A autora (2007) enumera quatro fatores que considera essenciais no desenvolvimento da profissão e da valorização docente e que tem “un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales para las tareas docentes” (p. 16)

- Valoración social: es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- Entorno profesional facilitador: habría que construir un ambiente “profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.
- Formación inicial y continua de calidad: se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la Formación Docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior. Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias exitosas para la solución a situaciones propias. Asimismo se deberían incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

Esses quatro fatores citados, permitem a reflexão a respeito das condições de trabalho docente, quais sejam, valorização social, enfatizando que é preciso dignificar a profissão docente; fornecer a esses profissionais condições de trabalho e uma estrutura adequada de remuneração e incentivos, formação inicial e continuada de qualidade e avaliação que dá feedback a tarefa de ensino.

Auxiliando na compreensão das condições necessárias a valorização docente, Gatti e Barreto (2009) dão destaque a seis pontuações que consideram fundamentais, ou seja, de acordo com as autoras, é preciso assinalar inicialmente a formação dos quadros docentes; em segundo lugar a contratação através de concurso público, uma vez que este é a ferramenta para constatar a qualificação dos futuros professores; um terceiro aspecto seria a necessidade de realizar avaliações de desempenho na parte final dos estágios probatórios; o quarto ponto, a permanente renovação do estímulo dos profissionais do magistério por meio das salários e carreiras; o quinto fator, a necessidade da elaboração de políticas públicas que mudem o imaginário social em relação à carreira docente; e último ponto, refere-se a necessidade da formulação de carreiras capazes de atrair e manter bons professores no sistema educacional.

A profissão docente, em consequência de sua precarização, dificulta sua conceituação como profissão, Ludke e Boing (2004) em posição mais extrema, esclarecem que a identidade categorial dos professores nunca conseguiu alcançar a condição de “categoria” se comparada com a de outras profissões.

[...] dentro do magistério, a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não apreço tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensar que qualquer um deles possa exercer-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou no máximo, semiprofissões (LUDKE, BOING, 2004, p. 1168 e 1169).

No que refere a importância de identidade categorial dos docentes, o documento da UNESCO, de 1966, “Recomendação Relativa à Condição de Professores”, salienta na recomendação de número 5 que, para que os professores possam atender às necessidades da educação, eles precisam desfrutar de condição justa e que a carreira seja respeitada pelo público o qual atende (UNESCO, 1966). Uma das maneiras de valorizar e respeitar uma profissão frente a sociedade, seria a melhora considerável dos salários atribuídos aos professores de todos os níveis da educação. Segundo a recomendação de número 114:

Entre os vários fatores que afetam a condição do professor, deveria ser dada uma atenção muito particular à remuneração, uma vez que, nas condições do mundo atual, outros fatores, como a posição e consideração que a sociedade lhes reconhece e o grau de apreço pela importância das suas funções, estão grandemente dependentes, tal como em outras profissões similares da situação econômica que se lhes acorda (UNESCO, 1966, p. 44).

Quanto aos salários, Monlevade (2000) sinaliza que, mesmo que o salário, não seja o fator determinante na valorização dos professores, ele representa, indica, manifesta um grau de valorização e o beneficia financeiramente. Para esse autor, a valorização dos professores não corresponde apenas a remuneração, mas está fundamentada em um tripé formado por: salário digno, formação de qualidade inicial e continuada e carreira organizada que conserve o professor no sistema de ensino com jornadas de trabalho adequadas ao trabalho em classe de aula e fora dela.

Outra questão que deve ser considerada relativamente a valorização docente, e que constitui um de seus pontos fracos, diz respeito a ausência de um código de ética próprio, falta de organizações profissionais sólidas, incluindo os sindicatos de classe. Segundo Freidson (1998) um código de ética profissional é criado seja para expor preocupação com a questão,

seja para proporcionar aos integrantes orientações para um desempenho apropriado no trabalho.

Veiga e Araújo (2007) apresentam um estudo sobre a ética da profissão docente e a possibilidade de se elaborar um código de ética profissional. O código de ética é entendido como a “expressão da identidade profissional conjugada com a participação dos profissionais da educação por meio de seu engajamento em propostas concretas emanadas das práticas educativas e de uma concepção de sociedade democrática voltada para o social, o político e o humano (VEIGA, ARAÚJO, 1999, p. 113).

De maneira formal este código de ética apresenta duas dimensões inter-relacionadas: uma teórica e idealizada que apresenta os anseios e aspirações profissionais, em que se encontra a subjetividade configurada pelos princípios gerais e básicos; a outra representada pelo lado objetivo e material, estritamente prático. Unidas formam um “conjunto de ideias e a própria realidade que deve ser acompanhada, avaliada, sem esquecer os determinantes sociais que a circundam”. O Código de ética balizado nessas duas dimensões deve refletir princípios gerais, pressupostos básicos que garantam, à ação, os componentes de conduta, explicitando um modo de ser profissional. (VEIGA, ARAÚJO, 1999, p. 113).

Outro ponto relevante no tocante a valorização docente refere-se a carreira profissional e seus mecanismos, quais sejam, forma de ingresso na carreira, constituição válida, estrutura e progressão de carreira, vantagens, direito, entre outros.

Embora muitas vezes utilizados nas legislações tanto nomenclaturas como plano de carreira do magistério, estatuto do magistério ou, ainda, estatuto e plano de carreira do magistério, os termos estatuto e plano de carreira não são idênticos. Em termos conceituais, estudo do MEC (BRASIL, 2000) situa as diferenças entre estatuto e plano de carreira da seguinte forma:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente. (BRASIL, 2000, p. 36)

Dessa forma, o estatuto do magistério é um conjunto de normas legais que disciplina a relação dos servidores públicos com a administração pública. Este documento contém aspectos como a forma de ingresso, o provimento dos cargos, as exigências para a posse, as licenças, os deveres, bem como os direitos. Há situações em que o estatuto é exclusivo para o

magistério público, em outros casos há um único estatuto para aos servidores públicos de determinado ente político.

O plano de carreira refere-se a um conjunto de normas cujo objetivo é o de definir e regular legalmente, a estrutura da carreira docente, as condições e os processos de como se dará essa movimentação dos que integram a carreira, determina como se dá a progressão funcional, bem como as condições necessárias para que ela aconteça, e o consequente aumento na remuneração.

Para Martins (2011) é fundamental a existência de um plano de carreira incentive o desempenho e o desenvolvimento da profissão, direcionados para a qualidade da educação escolar, o autor assevera que este documento “deve prever meios de recrutamento que assegurem a seleção de profissionais detentores de saberes pedagógicos gerais e específicos na respectiva área de atuação e capazes de desenvolver as melhores práticas pedagógicas” (MARTINS, 2011).

Ainda, Martins (2011) esclarece que o plano deve prever a organização da carreira com vistas a permitir a efetiva progressão no decorrer da vida profissional, fundamentada no mérito e no compromisso.

Ela deve estar dividida em patamares, em que o profissional permaneça por períodos de tempo (interstícios) suficientes para cumprir requisitos de qualidade que ensejem sua promoção. Entre esses requisitos, podem ser citados: a titulação; a atualização permanente em formação continuada; avaliação de desempenho profissional e/ou de conhecimentos; experiência; e assiduidade, entre outros. (MARTINS, 2011, p. 08).

Para Abreu e Balzano (1998b), o plano de carreira pressupõe evolução na medida em que ocorra a passagem de uma classe a outra do mesmo cargo. Esta passagem se chama de progressão que se constitui como,

[...] meio de incentivo ao servidor, para que adquira novos níveis de escolaridade e busque atualização, experiência profissional e aperfeiçoamento de seu trabalho. Por meio de planos de carreira, a administração pública manifesta seu interesse pela evolução dos servidores, dispondo de instrumentos para valorizar o bom funcionário, separando-o do despreparado ou desinteressado. Para o servidor, a carreira constitui direito à progressão profissional regulamentada, e ele pode ocupar sucessivas posições em graus crescentes de importância, remuneração e responsabilidades (ABREU; BALZANO, 1998b, p.220-221).

Dutra (2012, p. 103) também contribui ao afirmar que:

A carreira não deve ser entendida como um caminho rígido a ser seguido pela pessoa, mas como uma sequência de posições e de trabalhos realizados pela pessoa. Essa sequência articulada de forma a conciliar o desenvolvimento das pessoas com o desenvolvimento da empresa é o que chamaremos de carreira.

Assim, Dutra (2012) corrobora com o entendimento sobre carreira de Abreu e Balzano (1998b). Esse entendimento de que a carreira é a evolução do servidor, permitindo desenvolvimento profissional e aumentos na remuneração.

Enfim, para uma valorização real da profissão docente faz-se imprescindível a ampliação da remuneração do profissional do magistério, implementação de uma carreira docente, melhora nas condições de trabalho, consolidação da “profissão” de professor, e estas questões estão subordinadas necessariamente as políticas públicas.

Freitas (2007, p. 1205) ao se referir sobre as políticas públicas de valorização docente expressa que se trata de uma política como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso de existência.

A partir da Constituição Federal de 1988 muitas leis foram regulamentadas, especialmente aquelas que se referem aos direitos dos trabalhadores, como por exemplo, os estatutos dos funcionários públicos, os estatutos do magistério, os planos de carreira dos trabalhadores. Desse modo, a partir da década de 1990, tem-se um panorama mais profícuo, no tocante a carreira docente, como se observará no item a seguir.

3.3.2 Políticas Públicas de Valorização Docente

Anteriormente a Constituição Federal de 1988, pouco se falava sobre a questão da valorização da profissão docente, dessa forma, no Brasil, a valorização profissional é proposta pela Constituição Federal de 1988, que reconhece a importância do tema como condição para desenvolver a qualidade da educação brasileira.

O artigo 206 inciso V da lei maior indica a premência e a necessidade de se determinar alguns princípios que devem ser incorporados ao estatuto do magistério, tentando proporcionar condições dignas e de melhor remuneração profissional com a finalidade de reverter o processo social de desvalorização do docente:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Na Carta Magna, a valorização do profissional do magistério é entendida pela necessidade de profissionalização dos trabalhadores em educação e se fundamenta na garantia da construção de carreiras com piso salarial profissional estabelecido nacionalmente.

Do mesmo modo, no capítulo que trata sobre educação escolar, a Constituição Federal defende a qualidade das escolas públicas estabelecendo estas só poderão se efetivar se houver profissionais da educação valorizados. Assim, a lei maior aponta três caminhos para o alcance da valorização profissional, quais sejam, garantia de planos de carreira, que supõe estabilidade e progressão; ingresso por concurso público de provas e títulos, exclusivamente; proteção salarial, através do piso salarial nacional profissional, para os profissionais do magistério público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/nº 9.394/96) que foi elaborada a partir do contexto previsto na Constituição Federal corrobora a importância da valorização do professor vista como fundamental para que seja possível a educação escolar de qualidade, disciplinado em um capítulo específico sobre os profissionais da educação, destacando que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

Assim, o artigo em destaque indica um desdobramento dos princípios contidos na lei maior, que expressam alguns condicionantes essenciais que não podem deixar de estarem incluídos na política de valorização dos professores, ou seja, ingresso por concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional, estatuto e plano de carreira, já mencionados, além dos outros elementos que sinalizam uma apropriada valorização profissional, como a progressão funcional, baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; aperfeiçoamento profissional continuado, com licença remunerada para essa finalidade; condições de trabalho adequadas, entre outros.

É preciso destacar que entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a entrada em vigor da LDB de 1996, o país participou em 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, onde após o encontro com 155 países, o governo brasileiro anunciou algumas diretrizes, visando à valorização do professor.

A Conferência consistiu na tentativa de se vislumbrar reformas educacionais para os países mais pobres e populosos do mundo, se comprometendo a universalizar a educação escolar e oferecê-la com qualidade, com a intenção de reduzir as desigualdades sociais. Dessa forma, o acesso à educação possibilitaria o ingresso e permanência no mercado de trabalho, sendo assim, a educação estaria orientada para formação de mão de obra e equidade social. Nesse prisma, o professor passa a estar no centro desses debates e a valorização docente se mostra como condição precípua para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 1994, quatro anos depois do compromisso firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi assinado o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação pelo Ministro da Educação e Cultura e algumas entidades representativas dos professores destacando-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Dentre os aspectos advogados pelas entidades representativas estavam a criação de um fundo reservado ao financiamento das etapas da educação básica, garantindo um piso salarial nacional, investimentos na formação inicial e continuada, jornada integral, melhoria nas condições de trabalho, horário reservado a atividades de preparação pedagógica com vista à melhoria da aprendizagem do aluno.

O governo brasileiro, com a promulgação da EC 14/1996 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9424/1996, determinado que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar planos de carreira e remuneração do magistério, limitando os investimentos ao Ensino Fundamental excluindo a educação infantil e o ensino médio, contrariando as deliberações do Pacto que se referia a toda educação básica.

O fundo de natureza contábil previa que 60% dos recursos deveria ser destinado ao salário do magistério público municipal, ainda, previa investimentos na capacitação dos professores, remuneração adequada, incentivos de ascensão profissional, com a finalidade de incentivar a carreira docente, valorizando os professores. Dessa maneira, os entes federativos teriam que elaborar seus respectivos planos de cargo e carreira obedecendo o disposto CF/1988, LDB 9.394/96 e FUNDEF com relação à valorização dos profissionais da educação.

Monlevade (2000) ao explicar sobre o FUNDEF explicita que nem todos os estados e municípios seguiram o determinado pelo Fundo, e, portanto, a criação e ou reformulação dos planos de carreira como estabelecido não foi realizado sob o pretexto de falta de recursos. Com relação aos salários dos professores:

1) Os salários dos professores municipais com formação de nível médio que ganhavam remunerações abaixo do salário mínimo foram reajustadas até um limite de R\$250,00 nos Estados cujo custo-aluno-médio do FUNDEF não alcançava o Valor Mínimo e até R\$300,00 nos outros. Com exceções, é claro, e nem sempre atingindo os professores da Educação Infantil e da de Jovens e Adultos. 2) Os salários dos professores municipais em geral que ultrapassavam a remuneração média nacional (R\$550,0 em 1998) não foram aumentados, quase sempre com a desculpa que o Município estava “perdendo dinheiro” na redistribuição do FUNDEF. 3) Os salários dos professores estaduais tiveram pequenos aumentos, ou porque a redistribuição ou complementação do FUNDEF fizeram crescer o custo aluno-médio do Estado ou porque houve aumento significativo de arrecadação. Como nem sempre tal aconteceu, temos milhares de professores com salários congelados desde 1995, 1996 e 1997, embora a massa salarial da Folha de Pagamento – e conseqüentemente o salário-médio-real – tenha aumentado. Este aumento se acelerou à medida em que à progressão salarial por tempo de serviço se somou um crescente número de novos titulados em curso superior e pós-graduação (MONLEVADE, 2000, p.262).

O FUNDEF Por referir o financiamento apenas ao ensino fundamental, foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da EC 53/2006, que resultou na Lei 11.494/ 2007, que previu a destinação de recursos para toda a educação básica, contemplando todos os níveis e etapas dessa modalidade e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2007).

Além disso, o FUNDEB manteve alguns aspectos do FUNDEF considerados positivos, como prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicitação em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoamento dos Conselhos de Controle do Fundo, reiterando a obrigação dos planos de carreira e remuneração, com capacitação profissional em que a formação continuada devendo promover a qualidade do ensino.

Como a valorização profissional perpassa pelo fator remuneração salarial, a questão sobre o Piso Nacional Salarial Profissional (PNSP) para o profissional do magistério público é de grande importância, pois trata-se de uma reivindicação histórica da classe professoral.

Resultado da grande movimentação dos professores e com apoio da sociedade civil organizada que por anos reivindicavam um piso estabelecido nacionalmente como referência

para o salário do magistério. O Projeto de Lei que se ocupou do PNSP tramitou por quase um ano no Congresso Nacional e se transformou em Lei somente em 16 julho de 2008 (Lei 11.738/08):

Art. 2o O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1o O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais (BRASIL, 2008).

Para Vieira (2007, p. 38), “o piso é um valor abaixo do qual não poderão ser estabelecidos vencimentos iniciais de carreira. Portanto, é um referencial de reconhecimento profissional”. E continua “o piso deve ser, exatamente, o fator de estímulo a profissionalização”. (VIEIRA, 2007, p. 40). Todavia, ainda é necessário o embate relativo a questão do piso salarial, uma vez que é um valor muito aquém ao significado da valorização do profissional docente.

Monlevale (2000, p. 105) ao definir o PNSP preceitua que é a “quantia abaixo da qual os sistemas de ensino não poderão fixar o vencimento inicial de carreira do magistério no menor grau de habilitação”. Para o autor o PNSP

Não se identifica com o vencimento inicial ou vencimento base de cada carreira. É o ‘salário mínimo’ do professor público, garantido por mecanismos legais e financeiros como pagamento possível por todos os Estados e Municípios (MONLEVALE, 2000, p. 105).

A vigência da Lei do Piso foi estabelecida a partir de 1º de janeiro de 2008 e deveria ser integralizada até o ano de 2010, o que não foi observado. O percentual de correção anual do PNSP, de acordo com a lei, deve ser calculado no mês de janeiro, tendo como referência, o percentual de crescimento de custo-aluno, conforme o FUNDEB.

A referida lei também determinou a adequação dos planos de carreira do magistério público, obedecendo o disposto nos artigos 61 a 67 da LDB. Para isso, a Resolução CNE/CEB 03/97, que estabelecia as diretrizes nacionais para os planos de carreira do magistério público foi alterada pelo Parecer CNE/CEB nº 09/2009 e pela Resolução nº 02/2009, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que estão em vigor atualmente.

A Resolução nº 2/2009, em seu artigo 4º, inciso III, informa a necessidade de remuneração condigna para todos os profissionais do magistério, fixando vencimentos nunca

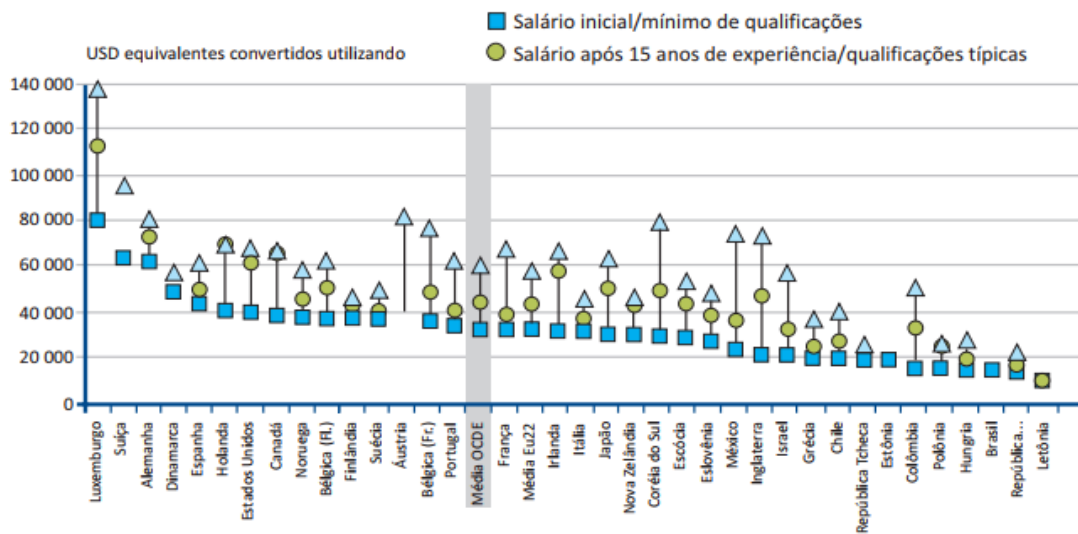
inferiores ao que estabelece a Lei do Piso. O artigo 5º da referida resolução assim define como deve ser a adequação dos Planos de Carreira:

IV – fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca ser inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional (BRASIL, 2009).

Dessa forma, em conformidade com o comando do art. 6º da Lei do Piso, as Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério prevê a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração com observação de alguns princípios dentre os quais: reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado; acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna para todos com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao PSPN; reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais (BRASIL, 2009, p. 01).

É importante frisar que apesar da convicção de que um professor bem remunerado é um dos componentes da valorização profissional que além de significar condição de permanência e possibilidade de atrair novos profissionais da área, possibilitando elevação do status social, a lei do piso não garante a tão almejada valorização. Em recente publicação do Relatório Education at Glance (INEP, 2017) da OCDE, uma fonte de dados e indicadores de referência sobre o estado da educação no mundo, com relação ao salário dos professores brasileiros em comparação com outros países obteve-se o seguinte panorama:

Gráfico 1 - Salário dos professores brasileiros em comparação com outros países



Fonte: OCDE - 2017.

De acordo com o documento (INEP, 2017), no Brasil, tendo um professor estatutário as qualificações mínimas, percebe como salário inicial o valor de USD¹⁶ 13.000,00 para a educação básica, comparando com a média dos países da OCDE, o valor é muito abaixo, pois ultrapassam USD 30.000,00, bem como está muito aquém dos países latino americanos como o Chile, o México e a Colômbia. Ainda, de acordo com o relatório, os salários dos docentes no país variam amplamente, considerando o nível de educação, o tipo de instituição e a área geográfica. Diante desse quadro, os salários podem esclarecer a pouca atratividade e desvalorização da profissão docente.

O quadro se torna ainda mais grave se levarmos em consideração o professor de educação infantil, pois de acordo com a OCDE a média salarial inicial para professores da pré-escola entre os países da organização é mais do que o dobro do que os professores deste nível de ensino ganham no Brasil. Desde a pré-escola, os salários iniciais dos docentes no Brasil são menores do que em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México.

Com menores salários, maior carga horária de trabalho e menores exigências de formação, a carreira docente na educação infantil mostra-se menos atrativa para profissionais com maiores qualificações.

Heckman (2000), professor na Universidade de Chicago e vencedor do prêmio Nobel de Economia, demonstrou que os investimentos em educação infantil conduzem a uma

¹⁶ USD é a sigla para United States Dollar, que significa dólar dos Estados Unidos, a moeda americana.

economia até sete vezes maior nos anos subsequentes em outras áreas como saúde, segurança e assistência social. Esse retorno é mais proeminente para as crianças de famílias de baixa renda, uma vez que nessas situações, ampliam as chances de aumento de renda durante a vida adulta e ascensão social.

A professora finlandesa Annukka Lyttinen¹⁷ defende que

O investimento na educação infantil deveria ser a parte mais importante de um programa educacional, pois tem um impacto e um benefício para toda a vida do indivíduo. Isso se deve ao fato que as bases para a aprendizagem, para a confiança, para a formação de relacionamentos, entre outras competências, são formadas nos primeiros sete anos de vida (JORNAL GAZETA DO POVO ONLINE 2017).

Com relação as políticas públicas de valorização docente nos planos nacionais de educação suscitaram inúmeras discussões acaloradas ao redor de projetos educacionais diferenciados, apresentado nas versões oficiais e da sociedade civil em decorrência desses debates destaca-se à constatação de que cabe ao poder público efetivar políticas de valorização dos profissionais da educação (AGUIAR,2009).

O PNE em vigência traz as principais reivindicações da classe docente vislumbrando a formulação e implementação de políticas que reverta a situação de desvalorização, possibilitando a ampliação da oferta de educação para todos com qualidade.

Finalizando, concorda se com a posição de Monlevade (2000) que revela que a valorização do professor vem de três fatores:

1. Da formação intelectual e ética do professor para os desafios do seu trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil real, do Brasil inteiro, e não do país particular. 2. Da constituição de uma identidade profissional (e não de várias subcategorias que se estranham), dada não só pelo saber científico como pela luta e organização sindical, que redunde em autoestima e reconhecimento social. 3. De uma decisão política do estado para tirar os entraves que impedem nas condições de hoje o pagamento pelos Estados e Municípios de salários dignos balizados por um PSPN calculado para a jornada integral e a dedicação exclusiva do professor na escola (MONLEVADE, 2000, p.282).

Portanto, tendo em vista a discussão até aqui apresentada, a questão da valorização docente no Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer, pois para atrair bons professores para a educação infantil, o país precisa oferecer remuneração adequada, o que é uma evidência que a profissão é valorizada pela sociedade, mas também proporcionar um plano de carreira mas que tenha condições de mudar a formação de professores, bem como

¹⁷ Mestre em Educação e colaboradora da equipe de coordenação da Pós-graduação em Educação Transformadora da Associação Gente de Bem, instituição que desenvolve programas de educação integral transformadora para adolescentes, professores e famílias. A profissional colabora voluntariamente com o Instituto GRPCOM no Blog Educação & Mídia.

condições de trabalho adequadas, posto que mudar a condição de trabalho dos docentes é um dos pontos mais importantes para que se mude a educação no Brasil.

Quadro 2- Políticas Públicas e Programas de Valorização docente pós LDB e atuais encaminhamentos

| Programa/Política | Objetivo | Situação atual |
|--------------------------|--|---|
| Fundef | <p>O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998.</p> <p>Os recursos do FUNDEF destinavam-se exclusivamente ao Ensino Fundamental, e deviam ser aplicados nas despesas enquadradas como “manutenção e desenvolvimento do ensino”, conforme art. 70 LDB:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos destinados à remuneração do magistério (mínimo de 60% do FUNDEF). - Outras Despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (máximo de 40% do FUNDEF). Deduzida a remuneração do magistério (contemplada com os 60% do FUNDEF), o restante dos recursos (correspondente ao máximo de 40%) poderia ser utilizado na cobertura das demais despesas previstas no art. 70 da Lei nº 9.393/96 (LDB) | <p>O Fundef vigorou de 1998 até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).</p> |
| Fundeb | <p>O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).</p> <p>O Fundeb é um fundo que fornece recursos para todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo o aumento dos recursos</p> | <p>Ele entrou em vigor em janeiro de 2007 e deve se estender até 2020.</p> |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhora na formação e no salário dos profissionais da educação. | |
| PNSP | Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Tem como objetivo determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais com valor abaixo do piso salarial profissional nacional, a lei 11.738/2008 determina também, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse. | Mantém vigência e é calculado anualmente com base na comparação da previsão do valor aluno-ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb dos dois últimos exercícios. |
| Resolução CNE/CEB 03/97 | Fixar Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. | Alterada pelo Parecer CNE/CEB 09/2009 e Resolução 02/2009 |
| Resolução CNE/CEB 02/2009 | Fixar as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. | Em vigor. |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do MEC - 2018

Dando continuidade às políticas públicas de formação e valorização docente, na terceira seção será feito um recorte dos Planos Nacionais de Educação, no que se refere a temática da pesquisa, observando a evolução temporal desde o primeiro PNE em 1930 até a última versão. As proposições e ações do PNE/2014 são apresentadas na sequência, como ponto central, e o debate sobre a materialização das ações com a possibilidade de resgate do

papel social do professor, sua imagem diante da sociedade e sua efetiva formação e valorização pela sua atuação na sociedade.

4 PLANOS DE EDUCAÇÃO

A discussão sobre os planos de educação requer a discussão preliminar do que se entender por planejamento, especificadamente no âmbito educacional. Conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1993) o ato de planejar pode ser compreendido como:

“S.m. 1. Ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração. 3. Bras. Elaboração, por etapas, com bases técnicas (especialmente no campo socioeconômico), de planos e programas com objetivos definidos; planificação. (p. 1342).

Isto significa que planejamento é a maneira através da qual se busca o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, almejando o mais adequado funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações de grupos e outras atividades diversas humanas. O ato de planejar é um processo permanente de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo onde se prevê as necessidades e racionaliza o emprego dos meios materiais e dos recursos humanos acessíveis, com vista à concretização de objetivos, em prazos estipulados e etapas determinadas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30)

Assim, é possível afirmar que planejar é uma atividade fundamental a educação, uma vez que esta tem como características basilares: evitar o imprevisto, pensar o futuro, determinar caminhos que possam nortear de maneira apropriada a execução da ação educativa, estabelecer o acompanhamento e modos de avaliar a própria ação.

O Plano consiste em um documento empregado para o registro de decisões, como: “o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. Para um plano ter existência é indispensável o debate sobre fins e objetivos, resultando na definição dos mesmos, dado que apenas desse modo é que se pode responder às questões relacionadas acima. O plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar". (FERREIRA apud PADILHA, 2001, p. 36)

Plano Nacional de Educação é "onde se reflete toda a política educacional de um povo, inserido no contexto histórico, que é desenvolvida a longo, médio ou curto prazo". (SANT'ANNA, 1995, p. 48)

É na década de 1930 que aparece a ideia de plano no campo educacional do país, que conforme Saviani (2002, p.72), “provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932”. Esse “Manifesto” fez um diagnóstico da educação pública brasileira e revelou a necessidade de se elaborar um

sistema de organização escolar que condissesse com as necessidades do Brasil, conciliando a ideia de Plano de Educação relacionado com a compreensão de sistema educacional organizado de forma lógica, com o conjunto de atividades educacionais coesas e eficazes para uma determinada sociedade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado no contexto da preparação da Assembleia Nacional Constituinte de 1933, com o sugestivo título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo”, propunham uma reconstrução educacional e pode ser considerado o marco inicial da preocupação com um projeto nacional de educação, com visão sistêmica, de totalidade.

O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União fixar o plano nacional de educação, instituiu os sistemas de ensino e atribuía, em seu art. 152, competência ao Conselho Nacional de Educação para elaborar o plano nacional de educação:

Art 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) (...) Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934)

Assim, em um primeiro momento, o disposto constitucionalmente qualifica o plano com a natureza de uma lei de diretrizes e bases, sistematizadora da educação nacional, compreendendo liberdade de ensino de todos os graus e ramos, e com a função da determinação dos fins da educação e da aplicação dos métodos científicos aos problemas de

educação, e com renovação em prazos certos. Diante disso, os dispositivos constitucionais traduziam os anseios do Manifesto dos Pioneiros, que imputavam ao plano a função da organização sistêmica da educação nacional, superando a prática habitual de reformas fragmentadas e desarticuladas.

Isto ficou notório na abertura, em 1937, da sessão especial permanente para a elaboração do Plano Nacional de Educação do novo CNE criado pela Lei nº 174, de 1º de janeiro daquele ano, na qual o Ministro Gustavo Capanema assim caracterizava a dimensão do Plano:

Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso País uma lei de conjunto sobre a educação. Até aqui muitas leis temos feito, umas providenciais, outras perniciosas, mas sempre leis dispersas, versando ora sobre todo o setor do problema da educação, ora e a maior parte das vezes sobre os pequenos ou grandes pontos desse problema. (...). Não dispomos, assim, de um corpo coeso de disposições legais sobre a educação nacional – é assim, por tudo isto, duplamente penosa, porque tendes, de um lado que consolidar e retificar e de outro lado que criar e compor. Entretanto, o que vos há de ser sobretudo e assombradamente difícil não é, a bem dizer, o esforço da sistematização, mas sem dúvida, o trabalho de fundir, nessa obra, a vida, o espírito, a flama, que deverão animar as instituições educativas do País, para que elas possam ser, na verdade, a base e a fonte de nossa prosperidade e valor. (MES, 1937)

O Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934 foi elaborado em um bimestre, em 50 reuniões plenárias do CNE, com participação do Ministro em algumas das sessões. Na prática, o documento elaborado pelo CNE não pode ser considerado um plano, nem uma lei de diretrizes e bases, no sentido que lhe é atribuído hoje, mas um código rígido e inflexível, com 504 artigos, com detalhes de cursos, currículos, exames e a rotina da gestão escolar. O artigo 1º do anteprojeto mostrava claramente os objetivos e o significado dado ao plano:

O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é um conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares. (BRASIL, 1934)

Todavia, com o surgimento do Estado Novo (1937), nesse mesmo ano, que dissolveu os legislativos federal, estaduais e municipais esse documento acabou sendo abandonado, permanecendo o desordenamento denunciado no Manifesto dos Pioneiros. Freitag (1979, p.50), esclarece que “a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”.

Saviani (2002, op.cit. p.74), enfatiza que “do ponto de vista da forma, o referido Plano correspondia ao espírito da Constituição de 1934, já que aí, como se assinalou, a ideia de

plano coincidia com as próprias diretrizes e bases da educação nacional”. A essência desse plano distanciava-se dos ideais dos Pioneiros, ficando próximo à orientação que irá predominar no Estado Novo (1937 – 1945). Freitag (1979 op.cit.) destaca sobre essa fase que o país atravessou da seguinte maneira:

Com o auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando, em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isto significa que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino. Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura. É criado pela primeira vez, em 1930, um ministério da Educação e Saúde, ponto de partida, segundo Valmir Chagas, para mudanças substanciais na educação, entre outras a estrutura de uma universidade. (FREITAG, 1979 op.cit.p.48)

Durante o Estado Novo as propostas de organizar a educação tiveram um caráter moralista, explícito, de acordo com a proposta do Ministro Capanema, num Código da Educação Nacional, a estabelecer os princípios fundamentais, os valores aos quais a educação deve servir, que deveriam gerir a educação nacional.

Para elaborar esse Código, foi realizada uma conferência, onde o Ministro Capanema organizou um questionário com itens sobre a Situação Educacional e Cultura dos Estados, a ser respondido por estados e municípios. Essa Conferência foi realizada em novembro de 1941, tendo como objetivos:

a) Iniciar o estudo das bases de organização de um programa nacional de educação, síntese dos objetivos da educação nacional e sistema dos meios de atingi-los pelo esforço comum da ação oficial e da iniciativa privada; b) Estudar as linhas gerais de organização dos sistema educativos regionais, inclusive a estrutura e o processo de sua administração; c) Examinar, de modo especial, a situação do ensino primário e do normal no país, não só para que possam fixar as diretrizes gerais de organização dessas duas modalidades de ensino, mas ainda para o estabelecimento de medidas de ordem administrativa e financeira tendentes à sua difusão e melhoria; d) Examinar a situação em que se encontra no país o ensino profissional e técnico, de todos os ramos (industrial, agrícola, comercial, etc.), para o fim de ser estabelecido o processo de sua coordenação sob uma só direção, de seu desenvolvimento e de sua adequação às necessidades nacionais; e) Assentar as medidas de ordem administrativa que possibilitem a imediata organização da Juventude Brasileira em todas as escolas do país. (BRASIL, 1941)

Entretanto, com o aparecimento de questões políticas nacionais e internacionais – declaração de guerra à Itália e Alemanha em 1942 e organização da Força Expedicionária Brasileira (FEB) em 1943 - o Código Nacional de Educação não foi elaborado e nem mesmo outras conferências foram realizadas.

Com o fim da ditadura e conseqüente retomada do período democrático, renasciam parcialmente os ideais dos Pioneiros. Em junho de 1945, no clima da redemocratização, foi realizado o IX Congresso Brasileiro de Educação tendo como objetivo o estudo e

planejamento da educação nacional em todos os graus, segundo diretrizes e em bases democráticas.

A Constituição de 1946 estabelecia que “compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (letra d, inciso XV, art. 5º)”. Retificando, desse modo, o equívoco de 1934 que dava ao plano um aspecto de lei de diretrizes e bases. No capítulo da educação, manteve a organização dos sistemas de ensino, e vinculou a renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino em 10% da União e 20% dos Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 169) e estabeleceu o princípio da cooperação da União com auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional (Parágrafo único do art. 171).

Nessa época, o debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), movimentava o Congresso Nacional, com o embate entre liberais e conservadores, entre privatistas e publicistas, entre ensino laico e religioso. E após muitas discussões em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024, conhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determinou que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fossem distribuídos em Fundos para cada setor, atribuindo ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo, conforme o artigo 92:

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim. (BRASIL, 1961)

No artigo 93 estabelecia a diretriz da aplicação preferencial dos recursos na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação.

O Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela LDB em substituição ao Conselho Nacional de Educação e instalado em 12 de fevereiro de 1962, tratou logo de cumprir a tarefa a ele atribuída, sob a liderança do conselheiro Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros.

Anísio Teixeira, na sessão do CFE de maio de 1962, apresentou o parecer intitulado “Bases para o Plano”, em que afirmava:

A primeira consideração a levar em conta neste trabalho é a de que a educação constitui serviço comum e solidário das três órbitas administrativas do país, sendo a ação do Governo Federal fundamentalmente supletiva e devendo, portanto, os planos a serem elaborados ter em vista os serviços dos Estados e dos Municípios no campo da educação e ensino. Deste modo, os planos deverão visar, acima de tudo, a oferecer a oportunidade e indicar as formas pela qual os três governos possam coordenar os seus esforços para a consecução dos objetivos previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases. (...)

Parece, assim, não poder sofrer dúvidas que o espírito da lei, ao criar os Fundos, foi o de dar base e viabilidade ao um plano de assistência financeira aos Estados e aos Municípios para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos sistemas estaduais de educação, sem prejuízo das obrigações da União já anteriormente assumidas, especialmente quanto ao ensino superior. (BRASIL, 1962)

Outrossim, o primeiro plano nacional de educação do país foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação no ano 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 1961. Isto significa que o documento foi originado de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e não como um projeto de lei.

Na primeira parte do aludido plano, o documento procurou estabelecer as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, determinar as regras para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. (SAVIANI, 1998, p. 78).

Pode-se dizer que o PNE de 1962 era fundamentalmente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem cumpridas num prazo de oito anos, de 1963-1970. Ao receber o Plano, o Ministro Darcy Ribeiro, após referir-se ao momento marcante da aprovação da LDB, afirmou:

O segundo momento da educação nacional é a elaboração, pelo Conselho Federal de Educação, do Plano Nacional de Educação, vale dizer, o cumprimento do honroso mandato que a Nação, por seus representantes, deu a esse órgão: o mandato de estabelecer planos certos, a serem alcançados em tempo marcado, para que o mínimo que a Nação pode dar, em educação, aos brasileiros não lhe seja negado. (BRASIL, 1964)

Entretanto, pouco tempo após a entrega do Plano, houve uma manobra política, em face da renúncia de Jânio Quadros e posse do João Goulart, o plano do CNE foi abandonado, dando lugar ao Plano Trienal de Desenvolvimento 1963-1965, que tinha como objetivos principais manter as taxas de crescimento da economia e reduzir a inflação, através da realização das reformas de base, para promover o desenvolvimento de um capitalismo nacional e progressista.

O Plano Trienal de Educação, intitulado “Pré-investimento” para aperfeiçoamento do fator humano, após realizar um diagnóstico estatístico da situação da educação, apresentou as diretrizes gerais do programa e objetivos para o ensino primário, médio e superior, considerando a expansão de matrículas, formação de docentes, construções de prédios, tudo com previsão de recursos.

Em virtude do diagnóstico apresentado, na introdução das diretrizes gerais, o plano declarava:

Em face da realidade apresentada, o programa que adiante se propõe de expansão e aperfeiçoamento dos serviços escolares brasileiros é, apesar de possíveis aparências em contrário, o mais modesto que se poderia organizar, em face do grave retardamento em que nos achamos com relação ao desenvolvimento dos recursos humanos da sociedade brasileira. A muito custo chegamos, afinal, à compreensão de que a escola não é apenas o feliz coroamento ornamental de uma sociedade, mas a sua instituição básica, a mantenedora da sua cultura e a promotora de sua dinâmica de desenvolvimento. (BRASIL, 1963)

Todavia, houve nova ruptura político-institucional, com o início do regime militar em março de 1964, dando origem ao ciclo dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), com os relativos planos setoriais por áreas. No tocante a educação os denominados Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs). No contexto da lei houve o rompimento do princípio de uma lei sistêmica de diretrizes e bases da educação nacional, com a edição das leis 5.540/68 para a educação superior e 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus.

Nesse período desloca-se o protagonismo do Planejamento Educacional dos educadores para os tecnocratas, isso em termos organizacionais, pois o Ministério da Educação é liderado pelo Ministério do Planejamento, cujos dirigentes e técnicos, eram advindos da área de Ciências Econômicas.

Desse modo, os Planos de Educação estavam diretamente subordinados aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) do país, recebendo a denominação de Planos Setoriais de Educação e Cultura. Isto demonstra que o Planejamento Setorial da Educação estava relacionado por lei às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo.

Granato (2001) em resenha do livro Planejamento Educacional no Brasil, de Trigueiro publicado em 1972 pela Michigan State University, analisando a influência dos economistas na área educacional, notadamente a partir do enfoque tecnocrático da revolução de 1964, interpreta que o autor:

Assinala as contradições que foram surgindo decorrentes do confronto entre as concepções dos educadores do Conselho Federal de Educação e as propostas dos técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica e Social (IPEA). Assume posição crítica em relação às duas tendências. Denuncia o formalismo pedagógico dos educadores do Conselho Federal de Educação, que procuraram adaptar a complexidade do real a modelos exclusivamente teóricos, tendo como decorrência

incoerências entre os projetos formais e a realidade efetiva. E, em relação à tecnocracia que prevaleceu no IPEA e que continua presente ainda no sistema educacional brasileiro, evidencia o primado da razão pura sobre a razão fenomenológica e sobre a razão dialética, na elaboração de uma lógica de meios que se converte numa lógica de ocultação de valores, ao considerar irrelevantes as questões éticas, políticas e ideológicas. (GRANATO, 2001)

Os anos 1970 forma marcados pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), que resultaram em três Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs), influenciados pela Teoria do Capital Humano que conduzia as ações educacionais oficiais, entendia a educação como fator de produção e de consumo.

O I Plano Setorial de Educação e Cultura correspondeu ao período de 1972- 1974, elaborado de acordo com o caráter do PND, tinha natureza economicista, constituído por dez programas e vinte e um projetos, dentre os quais destaca-se: Programa de aperfeiçoamento do magistério; Programa de melhoria das condições de remuneração do magistério, que correspondia aos Projetos nº 12 – Plano de Carreira e melhoria de remuneração do magistério primário no sistema público e privado; nº 13 – Estruturação das carreiras do magistério fundamental e médio e da revisão salarial e nº 14 – Reformulação do regime de trabalho e de remuneração do magistério superior; Programa de integração do educando no mercado de trabalho e Programa de pesquisa de desenvolvimento para o setor educacional.

O II PSEC 1975-1979, apresentava três partes, onde na primeira traçava uma visão sucinta do panorama cultural, avaliando o progresso do primeiro PSEC. Na segunda parte, indicava os objetivos gerais e específicos para cada etapa e nível de educação e as estratégias gerais e específicas para alcançá-los. Na última parte detalhava a programação das ações estratégicas, dentre as quais: sistema educacional, educação física e desportos, cultura e modernização do MEC.

O III Plano Setorial de Educação e Cultura, no período de 1980-1985, foi implementado a partir de um seminário sobre política e planejamento da educação e cultura, com a participação dos secretários de educação e cultura das unidades federadas, realizado em Brasília em 1979. A este procedeu-se os encontros nacionais de planejamento realizados em Manaus, Natal, Goiânia, Vitória, e Florianópolis realizados nos meses de agosto a setembro do mesmo ano, quando foram identificados os desafios a superar: redução das desigualdades sociais; crescimento demográfico; universalização da educação básica; eficiência do sistema escolar; desenvolvimento cultural; flexibilidade regional e programática.

De 1986 a 1989, o Brasil passa pelo período da Nova República, que elaborou o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR – 1986-1989), utilizando

o Plano Educação para Todos, como uma formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática.

O I PND/NR destacou a retomada do desenvolvimento com fundamento no tripé: crescimento econômico, reformas administrativa, orçamentária e financeira e combate à pobreza, à desigualdade e ao desemprego.

O IPND/NR não previa planos setoriais, uma vez que as políticas setoriais eram contempladas nele. No capítulo da Educação, após a análise da situação, sintetizava:

Universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o 2º grau; redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente; redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos constituem objetivos básicos das ações que integram as linhas programáticas da educação (I PND/NR, p. 65).

Para atingir esses objetivos o I PND/NR indicou para a educação oito programas e especificou suas ações, quais sejam, Programa educação para todos (universalização do ingresso e permanência na escola das crianças de 7 a 14 anos); Programa Melhoria do ensino de 2º grau; Programa Ensino Supletivo; Programa Educação Especial; Programa Nova Universidade; Programa Desporto e Cidadania; Programas Novas Tecnologias Educacionais; Programa Descentralização e Participação.

Ao fim dos anos 80, época econômica e politicamente inconstante e cambiante, o planejamento até então vigente, denominado de tradicional, passou a ser vigorosamente questionado, por não considerar os imprevistos da realidade, nem o papel substancial dos atores sociais envolvidos, com seus interesses, aspirações, forças, características e fraquezas.

Em substituição ao planejamento tradicional principiou a concepção do planejamento estratégico, que trabalha com políticas e diretrizes apontando para o futuro, considerando as forças, fraquezas, valores, surpresas e incertezas da realidade atual, os atores sociais, sujeitos ativos do jogo da realidade social desejada, para construção de perspectivas futuras. Assim o planejamento estratégico situa os atores sociais e suas relações com o meio em que vivem, como indivíduos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso.

Com a Constituição Federal de 1988, considerada Constituição cidadã, marca uma moderna definição de participação na elaboração de políticas públicas ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

O novo conceito de participação a partir da carta Magna de 1988 significou a representação de pluralidade das vozes articuladas por meio das entidades da sociedade civil organizada. É o sujeito no coletivo, como ator social da cidadania ativa. Nesta nova configuração da participação ganha destaque a questão da formulação das políticas públicas como políticas de Estado.

A Constituição de 1988 manteve o princípio de organização da educação em sistemas de ensino, incluindo o ente federado município, todos com liberdade de organização, em regime de colaboração, respeitadas as diretrizes nacionais, de competência da União. Ao longo de seus quase 30 anos, a Constituição sofreu várias Emendas. Atualmente assim dispõe em relação aos sistemas de ensino, aos recursos da educação e ao Plano Nacional de Educação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

No processo de redemocratização do país, especialmente com a Constituição de 1988 os rumos da educação nacional ganham novas perspectivas. Desde a primeira Constituição a educação de maneira direta ou indireta não era destinada a todos. A Carta Magna de 1988 coloca um fim na exclusividade de grupos, ou por serem considerados cidadãos ou por seu poder econômico que lhes concede suficiência financeira para pagar por uma educação de qualidade.

No ano de 1993, foi editado um plano elaborado pelo MEC – Plano Decenal de Educação para Todos – que almejava diferenciar-se dos planos anteriores, posto que não se referia à educação de maneira ampla, mas somente à educação fundamental, visando encontrar os caminhos para diagnosticar o ensino fundamental e procurar também soluções

para enfrentar esses obstáculos, formulando estratégias para erradicar o analfabetismo, bem como universalizar a educação fundamental, alcançando, desse modo, a educação infantil.

Mesmo que esse plano se dispusesse a enfrentar os problemas da educação, como muitos dos planejamentos educacionais do Brasil, ele praticamente não saiu do papel. Para Saviani (2002 op.cit.p.78),

Em verdade, ao que parece, o mencionado Plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

O Plano Decenal de Educação para Todos estava voltado para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação fundamental, de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e tinha como objetivo maior assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades básicas da vida contemporânea. Esse objetivo amplo era desdobrado em sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1993)

Em contrapartida, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Determina ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da aludida lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

É no bojo desses ideais e princípios que, enfim, um Plano Nacional de Educação ganha reais perspectivas de se materializar. A partir da próxima etapa deste estudo, será apontado como se deu o processo de elaboração dos dois Planos Nacionais de Educação,

considerando a inclusão das propostas para a formação e valorização do magistério em ambos.

4.1 Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011

Como já abordado, as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e as disposições transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 87 expressam que no prazo de um ano a União teria que enviar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes – década da Educação, constituindo-se “em mais um mandamento legal tendente a auxiliar a solução do direito à educação no Brasil. E, certamente, outra não foi à intencionalidade dos Planos precedentes desde 1934”. (CURY, 1998, 163)

O PNE 2001-2010 (Lei 10.172/2001), teve em sua implantação, tramitação singular, com embate entre duas propostas: o projeto da sociedade civil e a projeto encaminhado pelo Executivo Federal. Para Luiz Fernandes Dourado (2011, p.25) as duas propostas apresentavam “concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas”.

A primeira proposta enviada ao Congresso, foi a denominada: Proposta da sociedade brasileira, que originou da pressão social e manifestava “um conjunto princípios que não foram incorporados pelo Plano aprovado” como: “instituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do PIB”. (DOURADO, 2011, p.26)

Diante da atuação da sociedade, o Governo viu-se obrigado a “desengavetar” o seu projeto e enviá-lo à Câmara dos Deputados, onde a “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” foi protocolada como PL nº 4.173/98, ao qual foi apensado, em 13 de março, o PL nº 4.155/98, da “Proposta da Sociedade Brasileira”, iniciando à tramitação do PNE na Câmara.

Na época foram muitas as análises e publicações comparando os dois projetos conflitantes. A proposta do Governo Federal manifestava a política do capital financeiro internacional e a ideologia da classe dominante, convenientemente espelhada nas diretrizes e metas do governo.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, estava o projeto democrático e popular, explícito na proposta da sociedade. O outro lado, compreendia um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, claramente refletido nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE e ROMANO, 2002, p.98)

Assim, o Plano aprovado priorizou os interesses imediatos de grupos de empresários e do Governo, que eram em maior número no Congresso, descaracterizando o projeto originário da sociedade civil, transformando-o em uma carta de intenções.

O PNE do governo consistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, notadamente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo afastamento, pelo Estado, das obrigações de manter e desenvolver o ensino, transmitindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE e ROMANO, 2002, p.98)

A estrutura do PNE manteve a mesma estrutura da “Proposta do Executivo”, com os onze temas e com três subitens para cada um dos temas, ou seja, Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas. No total foram 295 metas, que se originaram da fusão e/ou incorporação das metas das propostas do executivo (248) e da sociedade (118) e de emendas. Para Valente e Romano (2002) há uma imensa distância entre o texto aprovado pelo Congresso e o aquele protocolado pela sociedade.

Valente e Romano assim avaliaram o processo de tramitação do PNE no Congresso:

O parlamento viu-se diante de um grave conflito ao elaborar o PNE, num quadro em que o governo contava com ampla maioria na Câmara dos Deputados e no Senado. Era previsível que tal poder fosse mobilizado para controlar a tramitação da matéria. (...). Esse controle se operou abreviando a participação social no debate do Congresso, inclusive fazendo preponderar nas audiências públicas os convites para autoridades e técnicos vinculados às posições oficiais. O substitutivo (que se tornou o texto base da lei) tem conteúdo peculiar: ele é um escrito taratológico (espécie de Frankenstein) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas. Estes últimos pontos são os que, de fato, possuem relevância estratégica num Plano”. (VALENTE e ROMANO, 2002)

Finalmente foi aprovada a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 - PNE - para o período de dez anos, sendo em sua grande maioria representativo das propostas do governo. O PNE foi sancionado com nove metas vetadas por orientação da área econômica do governo. Todas

recaiam em questões de financiamento, proposta pela sociedade ou por emendas de parlamentares.

É importante salientar que o PNE sancionado se configura em plano de estado, enquanto os demais planos elencados eram apenas plano de governo, uma vez que pelo fato de ter uma vigência prevista por 10 anos garante que mesmo havendo mudanças de governo e/ou partido político existe o compromisso em cumprir as metas estabelecidas no documento.

Diante da amplitude do plano e do financiamento limitado, tiveram que determinar prioridades, até porque as metas teriam que ser alcançadas num prazo de 10 anos. De forma sucinta pode-se citar: 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; 4. Valorização dos profissionais da educação. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2001)

Em seu artigo, Valente e Romano (2002) avaliam que:

[...] as metas vetadas atenuavam os traços de simples “carta de intenções” que marcavam o texto da lei aprovada e que os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter inócuo que a atual administração federal atribuiu ao PNE e, ainda que o presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano, uma vez que um plano deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. (VALENTE e ROMANO, 2002)

Portanto, relativamente ao PNE 2001-2010, as dificuldades de sua implementação decorreram de suas características e nos vetos sofridos, conforme analisado acima. Dourado (2011) ao analisar o documento de avaliação do PNE estabelece seus pontos críticos, fazendo uma reflexão dos limites do Plano a serem superados.

Inicialmente o autor destaca, a importância de se haver articulação nas ações da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, onde a União deveria oferecer apoio técnico e financeiro para os demais órgãos e interviria no processo de elaboração dos projetos educacionais para sanar as fragilidades da educação brasileira. Outro ponto crítico importante

na análise do documento refere-se ao não reconhecimento do PNE como política de Estado, bem como o não fortalecimento das metas e diretrizes apontadas pelo plano.

Como bem analisou Cury (2009), que participou da elaboração do plano à época, classifica o resultado como “um fracasso”. Para ele, um dos principais motivos para que boa parte das metas não fosse cumprida foi a falta de previsão orçamentária no próprio PNE para sustentar as ações previstas. O especialista conclui que “Com isto, nós ficamos com um plano bastante interessante do ponto de vista da radiografia, do diagnóstico, das diretrizes e das metas. Só que ele ficou sem os recursos necessários para tal”.

O conselheiro nacional de educação, Mozart Neves Ramos (2010), também aponta a falta de previsão de recursos como um dos nós do plano em vigência. “Você não lança ações para mudar a educação sem saber quanto elas custam. Tornou-se um plano sem compromisso entre gestores, foram lançadas 295 metas sem quantificar quanto será necessário para realizar aquela ação. Talvez isso reflita o baixo índice de atendimento das metas”.

Para ele, o excesso de metas incluídas no plano – muitas sem possibilidade de aferição de cumprimento – também dificultou o acompanhamento pela sociedade. Ele aponta que o plano não inclui mecanismos de acompanhamento e avaliação permanentes. “Às vésperas do novo plano é que a sociedade está despertando. Poucos educadores e gestores trouxeram isso para um acompanhamento anual ou bienal. Você não viu o ministério fazer um balanço do PNE. Ele não foi um plano que mobilizou...”

Relativamente a formação e valorização docente no PNE em destaque, a situação apresentada no diagnóstico do plano, mostrou um grande distanciamento entre a função exercida pelos docentes e sua formação, onde o país contava 29.998 professores, com curso de nível médio, sem formação docente, atuando na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e 108.142 professores com apenas nível médio na modalidade normal, no total de professores em exercício no país. O quadro abaixo mostra as ações desenvolvidas para efetivação das metas.

Quadro 3- Metas do PNE 2001-2011 e programas para sua realização

| Metas do PNE | Legislação/Programas |
|---|--|
| - Oferecer formação aos professores que não possuem, no mínimo a habilitação de nível médio para o magistério no prazo de cinco anos | - Proinfantil - Proformação |
| - Diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e profissionais da educação para os diferentes níveis | - Diretrizes para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 5/2002 |

| | |
|---|--|
| <p>e modalidades de ensino. Promover condições para promover formação em nível superior estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios elencados na diretriz número 1 e preparem pessoal com qualificação para atuar na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - CNE/CP 03/2006 - Descentralização estados e municípios - Proposta de cotas |
| <p>Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação desse nível de ensino.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Rede Nacional de Formação Continuada de professores - Pró-Letramento - Pró-Licenciatura - Programa Ética e Cidadania - Programa de Incentivo à formação continuada de professores de nível médio |
| <p>Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos estados e municípios, que no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental, possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. Garantir que no prazo de 10 anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Pró-Docência - PROUNI - Universidade Aberta - Expansão da Universidade Pública - FFUNDEB/2007 - Medidas visando ampliar acesso à formação dos professores: redução de juros do Fies - Ações dos estados e municípios de financiamento ou incentivo à formação inicial e continuada |
| <p>Incentivar as Universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede</p> | <ul style="list-style-type: none"> - UAB – educação a distância - Regime de colaboração entre estados e municípios |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do MEC - 2018

Entretanto, no diagnóstico realizado para o PNE 2014 sobre a formação docente, mostra ainda um total de 24% dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015). E uma parte considerável dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP).

Assim, ao se analisar o PNE 2001-2011, pode-se dizer que este refletiu as ações desenvolvidas pelas políticas governamentais que perpassam os obstáculos estabelecidos por elas para a não efetivação das propostas indicadas pelo PNE, e, de modo simultâneo, as tentativas de avanços para a melhoria da educação, porém marcadas por limites e fragilidade que foram consideradas para serem superadas no projeto do PNE subsequente.

4. 2 Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024

Ao ser sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014-2024.

No que diz respeito ao seu contexto o PNE se situa no âmbito do projeto nacional de desenvolvimento com inclusão social, isto é, faz parte de uma política nacional de construção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva. Nessa perspectiva, determina os patamares educacionais nacionais fundamentais à construção desta sociedade almejada, representados pelo direito à educação com qualidade social, ações afirmativas e respeito à diversidade, asseguradas por uma organização de sistema nacional, com o Conselho Nacional como instituição normativa e o Fórum Nacional como espaço de mobilização e participação.

No tocante à concepção, o PNE traz a dimensão estratégica com caráter sistêmico, isto é, com a educação vista em sua totalidade, com estabelecimento das articulações necessárias, assim como entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, quanto entre os sistemas de ensino dos entes federados.

Quanto à sua natureza o PNE, por seu contexto e concepção, se mostra como Plano de Estado, atendendo aos três fundamentos que assim o identificam, quais sejam, a dimensão legal, posto que foi objeto de lei federal, a dimensão temporal pois trata-se de plano decenal e dimensão social, pois diferentemente do PNE anterior foi elaborado como construção coletiva, como síntese de ampla participação da sociedade.

Em suma, diversos segmentos, como atores governamentais, movimentos sociais, sociedade civil entre outros, normalmente com pontos de vista, interesses e propostas diversas e por vezes antagônicas, preocuparam-se com uma participação mais qualificada nas discussões e na proposição de políticas públicas educacionais.

O PNE é atualmente o instrumento de planejamento educacional do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, resultado de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL - PNE, 2014)

O PNE em análise traz dez diretrizes, quais sejam:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da

gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.. (BRASIL - PNE, 2014).

O PNE deve ser considerado é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, fundamentalmente, observada. Segundo descrito no Observatório do PNE:

O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. (BRASIL - PNE, 2014)

As metas do novo PNE foram reduzidas para 20 e são acompanhadas de 170 estratégias indispensáveis a sua concretização. Nesse sentido, o papel das metas do PNE é fortalecer a repartição constitucional de competências direcionadas a educação escolar. Por outro lado, a redução do número de metas não significa uma redução dos propósitos do PNE. As vinte metas atualmente propostas representam desafios profundos para a melhoria da qualidade da educação brasileira e demandarão providências e medidas estruturais para serem implementadas.

De acordo com Dourado (2011), o novo PNE (2014-2024) deverá, mediante a garantia de processos participativos que integram os diversos segmentos da sociedade brasileira, constituir-se em política de Estado, sem perder de vista a existência de limites estruturais decorrentes da lógica e da legalidade capitalista, que assegure, entre outros, os seguintes princípios e políticas:

- A efetivação do Sistema Nacional de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação como instância máxima de deliberação do SNE; - A regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados; - A ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB de modo a garantir 10% do PIB para a educação nacional, bem como a efetiva regulação democrática da educação nacional; - A defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a igualdade, bem como a instituição de um sistema nacional de avaliação em sintonia a esses princípios de modo a assegurar, por meio de políticas integradas e afirmativas, melhoria no acesso e permanência com sucesso para todos; -A consolidação de políticas e programas de formação, desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores da educação, incluindo planos de carreira e remuneração compatíveis (DOURADO, 2011, p. 690).

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à

redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. Um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.

Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais. Seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional, mas isso não significa descompromisso dos municípios. É no ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Por essas razões, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da elaboração das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE.

Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino. Esses são elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído, conforme preveem, especialmente, as metas 19 e 20 do PNE.

A sanção do PNE 2014-2024 significou uma vitória para educação, entretanto, é preciso avaliação regular para que as metas e as diretrizes propostas sejam revistas e adaptadas para a nova realidade educacional, pois a educação é um campo instável, inserida no seu contexto social, econômico, político e cultural e deve acompanhar as mudanças ao longo do tempo para o estabelecimento de melhorias. Além disso, é imprescindível o acompanhamento do cumprimento das metas, para que o PNE não se torne apenas uma carta de intenções.

Entretanto, passados mais de dois anos de vigência do PNE, em relatório elaborado pelo INEP (Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), sobre o 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação: biênio 2014-2016, das 20 metas previstas, nenhuma delas foi cumprida integralmente. O quadro abaixo esclarece a situação em que se mostra cada uma das metas do documento:

Quadro 4 - Metas PNE 2014 e sua efetivação

| Meta | Situação |
|--|--|
| EDUCAÇÃO INFANTIL A meta é ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016 e 50% das crianças com até três anos matriculadas em creches nos próximos dez anos. | NÃO FOI CUMPRIDA - Relatório aponta que o atendimento das crianças de 4 a 5 anos passou de 72,1%, em 2004, para 89,6%, em 2014. No caso das crianças de até 3 anos, em 2014 o atendimento era de 33,3% em 2014. |

| | |
|---|---|
| <p>ENSINO FUNDAMENTAL A meta é fazer com que todas as crianças de 6 a 14 anos estejam matriculadas no ensino fundamental de 9 anos e garantir que, em um prazo de dez anos, pelo menos 95% delas concluam o fundamental na idade recomendada.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - Os dados apontam que a taxa de matrículas está perto da universalização. Em 2014, a taxa líquida ajustada atingiu 97,7%, depois de um crescimento contínuo. Entretanto, o documento mostra ainda que, apesar desses resultados positivos, o país ainda está muito distante da meta mínima de 95%, estabelecida para 2024, para a conclusão na idade recomendada. Em 2014, o percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o EF concluído atingiu 74,3%, depois de um crescimento contínuo, desde 2004, de 16,1 pontos percentuais.</p> |
| <p>ENSINO MÉDIO A meta é alcançar 100% do atendimento escolar para adolescentes entre 15 e 17 anos e elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDO - Ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que a meta e a concretização do direito à educação sejam atingidas. Segundo a Pnad, em 2014 mais de 16% dos jovens não frequentavam a escola e não possuíam educação básica completa, o que equivale a cerca de 1,65 milhão de jovens.</p> |
| <p>EDUCAÇÃO ESPECIAL A meta é garantir que todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com necessidades especiais tenham acesso à educação básica com atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - De acordo com o relatório, os dados mais recentes de 2010 indicavam que, no Brasil, encontravam-se fora da escola 190.501 pessoas (17,5%) da população de 4 a 17 anos que não conseguia ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse suas atividades habituais.</p> |
| <p>ALFABETIZAÇÃO A meta é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - Relatório diz que "o desafio brasileiro urgente e indiscutível é o de melhorar os níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos dedicados ao período escolar de alfabetização e letramento inicial, só desenvolveram habilidades elementares".</p> |
| <p>EDUCAÇÃO INTEGRAL A meta é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - "Em 2015, 18,7% das matrículas eram em tempo integral e 52,5% das escolas ofertavam pelo menos uma matrícula desse tipo."</p> |
| <p>APRENDIZADO NA IDADE CERTA A meta é melhorar a qualidade da educação e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em três etapas até 2021: - 6,0 nos anos iniciais do fundamental; - 5,5 nos anos finais do fundamental; e - 5,2 no ensino médio.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - A meta previa que as notas devem ter um crescimento progressivo até 2021. Para o ano passado, a meta era de 5,2 nos anos iniciais do fundamental, 4,7 nos anos finais do ensino fundamental e 4,3 no ensino médio. Conforme os dados mais recentes avaliados pelos pesquisadores, em 2013, "constata-se que o Ideb obtido nessas etapas de ensino não alcançou as metas fixadas para aquele ano, havendo, no EM, a</p> |

| | |
|--|---|
| | estagnação do índice desde 2011." |
| <p>ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO ADULTA A meta é aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, em até dez anos, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - O relatório aponta que, em 2014 manteve-se a tendência de ampliação do indicador de escolaridade média para todos os grupos. Mas "tais melhorias não redundaram na eliminação das desigualdades existentes no interior da juventude". Por exemplo, segundo dados de 2014, os não-negros tinham, em média, 10,7 anos de estudo contra 9,3 dos negros e 8 dos indígenas.</p> |
| <p>ANALFABETISMO DOS ADULTOS A meta é reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos e reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade no mesmo período.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - "É necessário intensificar políticas públicas que incentivem a alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais e que estimulem a permanência e a conclusão da educação básica", aponta o relatório.</p> |
| <p>EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A meta é garantir que pelo menos 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) seja integrada à educação profissional.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - "será necessário aumentar em 22 pontos o percentual dessas matrículas para atingir o valor de 25% em 2024", aponta o relatório.</p> |
| <p>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A meta é triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - Houve crescimento de 13,9% entre 2013 e 2015.</p> |
| <p>EDUCAÇÃO SUPERIOR A meta é elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos, assegurando a qualidade, e expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40%.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - O relatório mostra que houve crescimento, no nível nacional, de 18,6%, em 2004, para 32,1%, em 2014.</p> |
| <p>TITULAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A meta é garantir que pelo menos 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores.</p> | <p>PARCIALMENTE CUMPRIDA - Segundo o relatório, em 2014, o percentual de docentes com mestrado ou doutorado atingiu a marca de 73,4% e o percentual de docentes com doutorado foi de 35,5%, ou seja, o primeiro indicador estava a uma distância de 1,6 ponto percentual de ser alcançado e o segundo (13B) já suplantou a meta de 35%.</p> |
| <p>PÓS-GRADUAÇÃO A meta é ampliar as matrículas na pós-graduação stricto sensu para atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - Segundo o relatório, em 2014, o Brasil titulou 51.527 mestres e 17.048 doutores, alcançando, respectivamente, 85,9% e 68,2% dos objetivos da Meta 14.</p> |
| <p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES A meta é criar, em até um ano, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os professores da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área de</p> | <p>NÃO FOI CUMPRIDA - No ano de 2015, esse percentual foi de 52,5% para a educação básica, 56,6% no ensino médio, 55,7% do ensino fundamental.</p> |

| | |
|---|---|
| conhecimento em que atuam. | |
| PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES A meta é formar, em até dez anos, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e garantir que 100% dos professores tenham curso de formação continuada. | NÃO FOI CUMPRIDA - Segundo os dados, em 2015 32,9% dos professores eram pós-graduados, sendo a maioria (31,4%) em cursos lato sensu. |
| SALÁRIO DO PROFESSOR A meta é equiparar, em até seis anos, os salários dos professores das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. | NÃO FOI CUMPRIDA - O relatório aponta que o salário médio do professor equivale a 81,6% do que ganham profissionais com escolarização equivalente. Entre 2004 e 2014, a média salarial real dos professores aumentou 39,4%, contra um crescimento de apenas 1,9% da média salarial real de não professor. |
| PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR A meta é criar, em até dois anos, planos de carreira para os professores do ensino básico e superior das redes públicas, tomando como base o piso salarial nacional. | NÃO FOI CUMPRIDA - Segundo o relatório, a "análise das informações disponíveis mostra que mais da metade dos municípios (64%), em junho de 2016, ainda não havia informado o status do seu PCR no Simec." |
| GESTÃO DEMOCRÁTICA A meta é em até dois anos, dar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, com critérios de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar. | NÃO FOI CUMPRIDA - O relatório já começa a análise deste ponto apontando que o Censo Escolar precisa incluir em sua pesquisa "aspectos que permitam caracterizar e/ou tipificar a gestão escolar nas suas múltiplas dimensões." Em um dos pontos, o levantamento aponta que 89,1% das escolas afirmaram contar com algum tipo de discussão com a equipe escolar acerca do desenvolvimento do projeto pedagógico. |
| FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO A meta é atingir, em até dez anos, o investimento do equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública. | NÃO FOI CUMPRIDO - Segundo o relatório, o investimento público total em educação apresentou uma evolução de 1,5 pontos percentuais no período de 2004 a 2014, sendo que, durante o biênio 2013-2014, o indicador se estabilizou em aproximadamente 6,0% do PIB. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do MEC - 2018

Diante do apresentado conclui-se que o PNE em vigência ainda não saiu do papel. É notório, que a situação atual do país, com a crise econômica e a turbulência política alteraram as prioridades, por conseguinte a educação, novamente, ficou relegada em segundo plano. Todavia a demora na passagem dos planos à ação demonstra também falhas preocupantes na gestão da área educacional. Na educação pública, não é incomum, que se promovam reuniões e se reúnam comissões nos âmbitos municipal, estadual e federal, utilizando um tempo valioso para elaborar planos que, pouco depois, caem no esquecimento.

Entretanto, há possibilidade que os planos de educação realmente se transformem em ações concretas, para que isso ocorra, os planos devem ser formulados com as ferramentas

básicas da gestão contemporânea, ou seja, prevendo o cronograma de ações, como serão divididas as responsabilidades, deve ser feito estudo detalhado de alocação das verbas, bem como serão os indicadores de controle e avaliação. Ainda, é fundamental que a educação seja entendida em definitivo como prioridade e que deve haver continuidade nas políticas públicas educacionais, se não for assim, as mudanças nunca sairão do papel, e os PNEs que se sucederem serão considerados apenas cartas de intenções, sem nenhum resultado prático.

Dando continuidade ao objeto de estudo, O Plano Nacional de Educação, destaca a formação continuada de professores como um dos grandes desafios da educação pública brasileira, com o intento de garantir a qualidade da educação que se almeja. O documento exhibe uma reflexão acerca do Magistério da Educação Básica, dedicando cuidado especial à formação dos professores e valorização do magistério. O diagnóstico do plano esclarece que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais do documento e que essa qualidade só poderá ser alcançada se for promovida juntamente com a valorização do magistério. Mais à frente, o texto afirma que essa valorização somente poderá ser alcançada mediante a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Nesse diapasão o tópico seguinte destaca a II Conferência Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. Os dois documentos em tela fazem alusão aos temas descritos. O documento/referência da CONAE/2014 em seu eixo VI “Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” e o PNE em suas Metas 1, 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias.

4.3 PNE e CONAE: Conferência Nacional de Educação (CONAE/ 2014) e Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014): a formação, remuneração, carreira e condições de trabalho do docente da educação infantil

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à formação e valorização dos docentes de educação infantil, o presente estudo analisou o Documento Referência (DR) da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014.

Os dois documentos em tela fazem alusão aos temas descritos. O documento/referência da CONAE/2014 em seu eixo VI “Valorização dos profissionais da

educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho” e o PNE em suas Metas 1, 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias.

O documento referência da CONAE de 2014 foi executado pelo Fórum Nacional de Educação. Com o total de 96 páginas, contém sete eixos (Educação e Diversidade; Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável; Qualidade da Educação; Gestão Democrática; Participação Popular e Controle Social; Valorização dos Profissionais da Educação e Financiamento da Educação), após discorrer brevemente sobre cada um dos temas, indica proposições e estratégias designando responsabilidades e corresponsabilidades entre os órgãos federados – União, Estados e Municípios.

O PNE constitui-se o documento mais importante com diretrizes para políticas públicas de educação. Como já visto, o Brasil encontra-se em seu segundo plano com vigência para o período de 2014 a 2024, estabelecendo vinte metas educacionais a serem alcançadas pelo país até o final de sua vigência. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias que buscam atingir os objetivos propostos.

Em ambos dos documentos, o professor aparece como figura central para os objetivos educacionais da próxima década. Ponto central para garantir educação de qualidade, os temas formação e carreira de professores estão contemplados, devendo os governos e os sistemas públicos estipular instrumentos que garantam a valorização dos profissionais da educação, com garantia de formação inicial e continuada, planos de cargos e carreiras, remuneração e condições de trabalho.

4.3.1 Formação Inicial e Continuada

No tocante a formação inicial e continuada dos docentes de educação infantil o documento da CONAE/ 2014, tendo em vista a discussão sobre a qualidade das creches e pré-escolas, resultou em sua proposição 1.31 com a recomendação de que o atendimento fosse realizado por profissionais habilitados em nível superior e através de formação continuada (BRASIL, 2014). Do mesmo modo preceitua a estratégia 1.8 da Meta do PNE 2014 que propõe a formação inicial e continuada dos professores de educação infantil.

Sobre o mesmo tema, formação inicial e continuada, o Plano Nacional de Educação nas metas 15 e 16 contempla os profissionais de Educação Básica, o qual se inclui, o professor de educação infantil.

A meta 15 dispõe que deve se garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), assegurando formação inicial e a formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação (BRASIL, 2014).

Inclui, dentre suas estratégias: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (Pibid); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação – por onde tem-se organizado o Parfor; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial (tema redundante); propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática.

A meta não projeta algo novo, mas ratifica a necessidade de se investir em formação. Acreditamos que a formação inicial e formação continuada são elementos primordiais para a melhoria da qualidade da educação e podem ser vistas como figuras centrais do PNE.

A formação acadêmica do docente é condição indispensável para que assuma, de modo efetivo, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, desse modo, é uma condição primordial ao exercício profissional docente e em atividades similares. A combinação dessa condição com outros elementos que incidem na profissão contribuiu, ao longo da história, para que a formação acadêmica passasse a ser considerada como um direito do professor.

Nesta meta, os entes federados são convocados a agir em regime de cooperação, baseado em plano estratégico, alicerçado em um diagnóstico das efetivas necessidades estaduais e municipais de formação de profissionais da educação, com definições quanto às obrigações recíprocas entre os partícipes (BRASIL, 2014).

A mesma cooperação é observada no DR CONAE/2014 ao indicar a responsabilidade conjunta dos entes federados e a realização, em regime de colaboração, do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada (BRASIL, 2014).

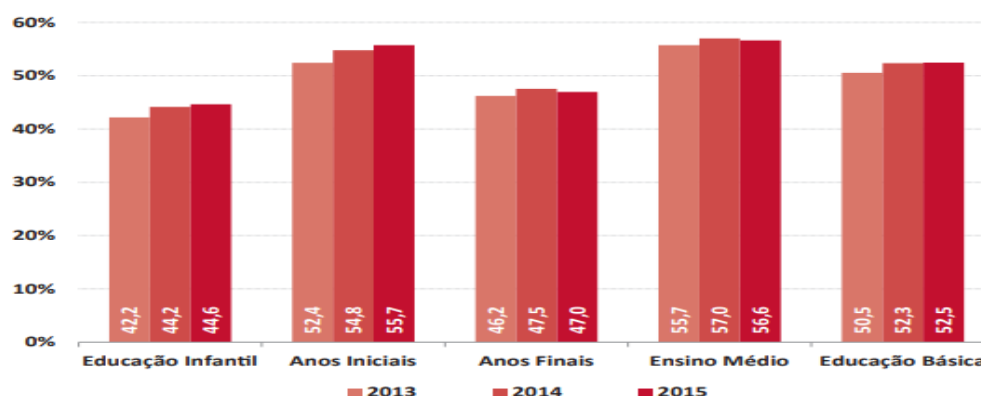
Assim, ao contemplar o regime de colaboração as disposições exigem algo que historicamente não se tem feito com a profundidade necessária, ou seja, o diagnóstico das reais necessidades estaduais e municipais dos docentes. A iniciativa se torna relevante devido à necessidade de avaliar de forma adequada às áreas que requerem a convergência de investimentos de formação profissional (ANDRADE, 2014).

Mas para que a meta se cumpra, é preciso definir, de forma mais clara, como se dá este regime de colaboração entre os entes federados, uma vez que muitos municípios não têm condições de pagar o piso nacional aos professores, quanto mais pensar em formação. Há uma carência de professores no mercado devido à baixa atratividade e a inconstância geográfica da carreira. Neste sentido, a União precisa arcar com os custos de complementação e oferecer programas de formação, mesmo que em modalidade a distância. É preciso ressaltar que as estratégias delineadas no PNE só serão efetivas se o pacto federativo se consolidar com a delimitação, no regime de colaboração, da assunção das responsabilidades específicas dos entes federados.

É preciso salientar, que apesar do estabelecido na meta e suas estratégias de acordo com Relatório que monitorou os dois primeiros anos de vigência do PNE, o indicador que trata da formação inicial dos professores revelou que

O Indicador 15 aponta o percentual de docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam. No ano de 2015, esse percentual foi de 52,5% para a educação básica. Considerando cada uma das etapas, a maior compatibilidade foi observada no ensino médio, cujo resultado para esse indicador foi de 56,6%. Em seguida, tivemos os anos iniciais do EF, com 55,7%. Ficaram abaixo de 50,0% de compatibilidade os anos finais do EF (47,0%) e a educação infantil (44,6%).

Gráfico 2 - Docências com professores que possuem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Já as desagregações por dependência administrativa, nesse mesmo ano, mostraram os maiores percentuais para as redes estaduais (59,2%), seguidas pela rede federal (56,5%). Os menores percentuais foram apurados para as redes municipais (48,7%) e para a rede privada (48,5%).

Tabela 1 - Docência com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por dependência administrativa e etapa de ensino – Brasil 2013-2015

| | | 2013 | | | 2014 | | | 2015 | | |
|----------|---------------|-----------|------------------|------|-----------|------------------|------|-----------|------------------|------|
| | | Docências | Compatibilidades | | Docências | Compatibilidades | | Docências | Compatibilidades | |
| | | | n | % | | n | % | | n | % |
| Federal | Ed. Infantil | 519 | 260 | 50,1 | 536 | 228 | 42,5 | 485 | 217 | 44,7 |
| | Anos Iniciais | 3.257 | 2.210 | 67,9 | 3.226 | 2.107 | 65,3 | 3.389 | 2.283 | 67,4 |
| | Anos Finais | 7.026 | 5.506 | 78,4 | 6.889 | 5.348 | 77,6 | 6.984 | 5.491 | 78,6 |
| | Ensino Médio | 64.328 | 35.051 | 54,5 | 70.318 | 37.551 | 53,4 | 75.052 | 40.588 | 54,1 |
| | Brasil | 75.130 | 43.027 | 57,3 | 80.969 | 45.234 | 55,9 | 85.910 | 48.579 | 56,5 |
| Estadual | Ed. Infantil | 4.667 | 2.566 | 55,0 | 5.042 | 2.734 | 54,2 | 4.819 | 2.514 | 52,2 |
| | Anos Iniciais | 759.932 | 513.848 | 67,6 | 755.571 | 528.553 | 70,0 | 738.072 | 521.590 | 70,7 |
| | Anos Finais | 1.877.628 | 1.078.350 | 57,4 | 1.798.415 | 1.064.150 | 59,2 | 1.750.845 | 1.035.809 | 59,2 |
| | Ensino Médio | 2.651.296 | 1.467.397 | 55,3 | 2.711.844 | 1.535.605 | 56,6 | 2.752.411 | 1.546.167 | 56,2 |
| | Brasil | 5.293.523 | 3.062.161 | 57,8 | 5.270.872 | 3.131.042 | 59,4 | 5.246.147 | 3.106.080 | 59,2 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------|---------------|-----------|-----------|------|-----------|-----------|------|-----------|-----------|------|
| Municipal | Ed. Infantil | 436.501 | 208.916 | 47,9 | 474.777 | 237.374 | 50,0 | 499.881 | 253.345 | 50,7 |
| | Anos Iniciais | 3.595.059 | 1.895.482 | 52,7 | 3.643.426 | 2.014.891 | 55,3 | 3.642.184 | 2.066.755 | 56,7 |
| | Anos Finais | 2.389.341 | 847.411 | 35,5 | 2.325.775 | 851.825 | 36,6 | 2.368.885 | 851.659 | 36,0 |
| | Ensino Médio | 25.294 | 13.895 | 54,9 | 23.383 | 13.394 | 57,3 | 22.165 | 13.039 | 58,8 |
| | Brasil | 6.446.195 | 2.965.704 | 46,0 | 6.467.361 | 3.117.484 | 48,2 | 6.533.115 | 3.184.798 | 48,7 |
| Privada | Ed. Infantil | 236.031 | 74.141 | 31,4 | 247.214 | 81.063 | 32,8 | 254.150 | 82.761 | 32,6 |
| | Anos Iniciais | 1.306.111 | 557.875 | 42,7 | 1.333.555 | 596.507 | 44,7 | 1.340.554 | 600.147 | 44,8 |
| | Anos Finais | 779.480 | 403.574 | 51,8 | 790.560 | 418.561 | 52,9 | 791.723 | 416.299 | 52,6 |
| | Ensino Médio | 533.863 | 308.967 | 57,9 | 542.785 | 321.878 | 59,3 | 540.326 | 320.155 | 59,3 |
| | Brasil | 2.855.485 | 1.344.557 | 47,1 | 2.914.114 | 1.418.009 | 48,7 | 2.926.753 | 1.419.362 | 48,5 |

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Em termos gerais, os resultados apresentados demonstram a necessidade de se ampliar os esforços para formação superior de professores em áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam. As análises apontam que há consideráveis distâncias para o atingimento da meta, com base nas desagregações: região geográfica, unidades da Federação, etapa de ensino, localização geográfica, dependência administrativa e disciplinas.

A meta 16 trata da formação continuada em nível de pós-graduação gratuita por área de atuação dos professores destacando-se, a realização em regime de colaboração, do planejamento estratégico para dimensionar a demanda por formação continuada bem como à necessidade de consolidar a política nacional de formação de professores da educação básica (BRASIL, 2014).

Assim, esta meta é constituída por dois objetivos centrais: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo visa a garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Cabe, contudo, mencionar que em que pese os avanços alcançados com respectivos documentos, é preciso ter cautela para não imputar todos os problemas educacionais na formação dos professores. Paro (2012) destaca que centralizar a discussão da melhoria da qualidade da educação apenas no aspecto da formação esconde as causas verdadeiras dos problemas educacionais e, tende a imputar aos docentes os malgrados resultantes das políticas públicas educacionais em geral.

Concentrar a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino, como costumam fazer, em seu discurso, as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, pode

ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho (PARO, 2012, p. 598).

Além disso, o autor preconiza que esta situação não se dá de maneira aleatória, mas é resultante de um posicionamento político para livrar os gestores públicos de sua responsabilidade.

A insistência com que os administradores dos sistemas de ensino procuram culpar a qualificação do professor pela baixa qualidade da educação escolar tem funcionado como alibi para o insuficiente esforço governamental no fornecimento de condições objetivas de trabalho que possibilitem a realização de uma educação fundamental de qualidade (PARO, 2012, p. 610).

É preciso ficar claro, que não está se defendendo aqui a ideia contrária à formação docente, uma vez que os cuidados com a formação inicial e continuada dos professores se constitui sem dúvida, a principal condição de trabalho. Porém, ao lado dessa condição, deve-se atentar para o salário, que não é apenas injusto, mas também defasado, e a necessidade do reconhecimento social do magistério como classe profissional.

Outro aspecto a ser observado, é que apesar do DR CONAE 2014 preconizar que a Universidade pública deve ser considerada como espaço principal de formação, as metas 15 e 16 não asseveram em suas estratégias que referida formação devam estar centralizadas em instituições públicas. Em decorrência disso, gera-se dúvida sobre como se consolidará uma política nacional de formação de professores efetiva frente a atual situação de fragmentação e das condições de oferta dos cursos de formação inicial e continuada, com maciça participação da iniciativa privada e do aumento significativo do número de matrículas na educação à distância. Segundo Gatti (2008, p. 68):

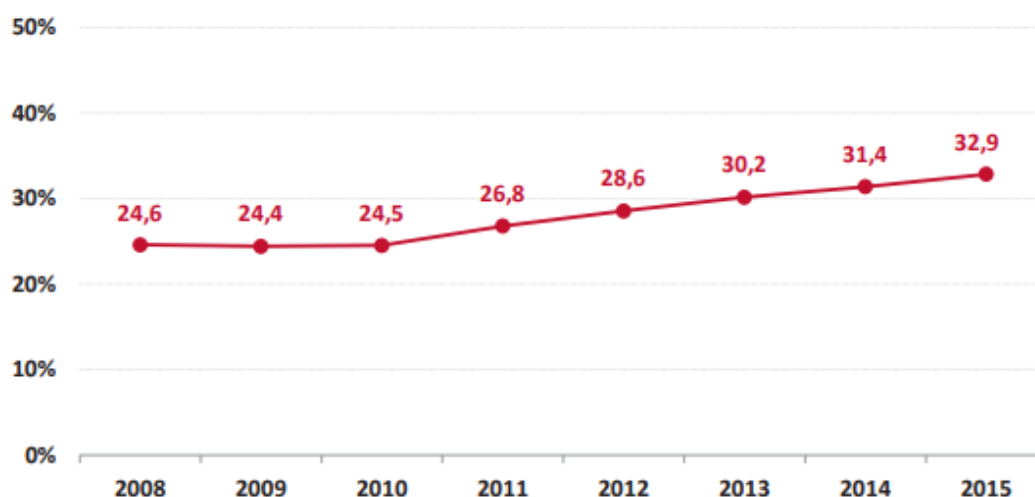
[...] observa-se a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa a projetos de cursos de especialização e formação a distância, aparecendo ainda sinalizadores de preocupação quanto aos formadores participantes dessas iniciativas de educação continuada.

Sabendo-se que a formação do professor de educação infantil possui especificidades, entende-se que aludida formação encontra-se em fase inicial de definição, necessitando de mais discussões teóricas, pois a valorização deste profissional está atrelada à (re)construção de sua identidade e reconhecimento social e profissional como enfatizado Gatti (2010). As duas necessidades se conectam com o aspecto da profissionalidade docente e requer a superação das ideias de dom, vocação, maternagem e afetividade feminina, como pontua Cabral (2005).

No que se refere aos indicadores dessa meta, obtidos no Relatório do Inep (2016) destaca-se o indicador 16 A Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu

Durante o período de 2008 a 2015, o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato ou stricto sensu no Brasil manteve-se em expansão, principalmente a partir do ano de 2010. O crescimento de 2010 (24,5%) a 2015 (32,9%) foi de 8,4 p.p. Já entre 2013 – ano de referência para esta Meta – e 2015, foi de 2,7 p.p.

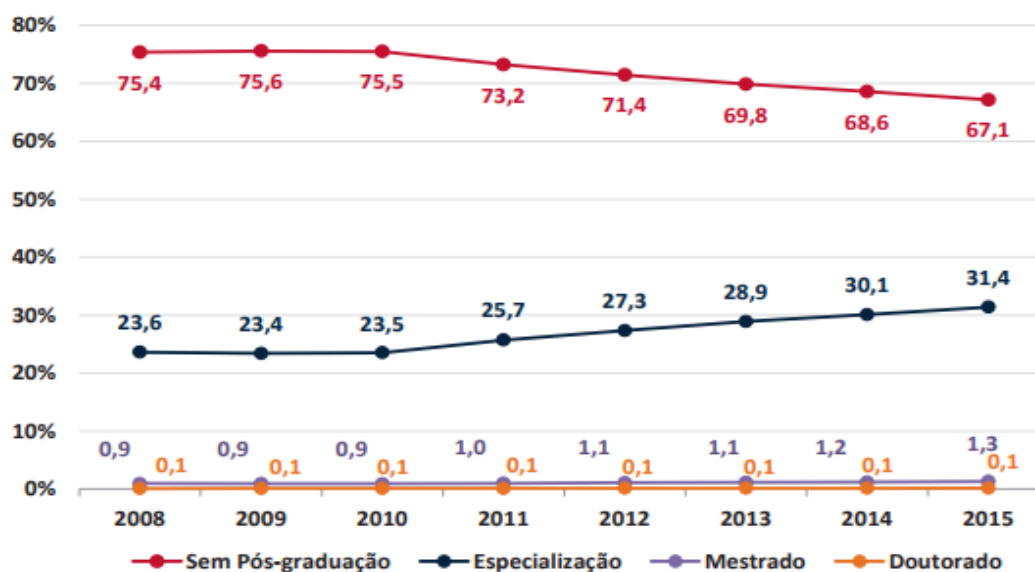
Gráfico 3 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu - Brasil



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Já o percentual de professores pós-graduados por modalidade de pós-graduação, revela que a especialização é a titulação mais frequentemente obtida pelos professores: 31,4% possuíam essa titulação em 2015. Mestrado e doutorado têm menor participação no indicador, uma vez que apenas 1,3% e 0,1% dos professores possuíam, respectivamente, essas titulações em 2015.

Gráfico 4 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação

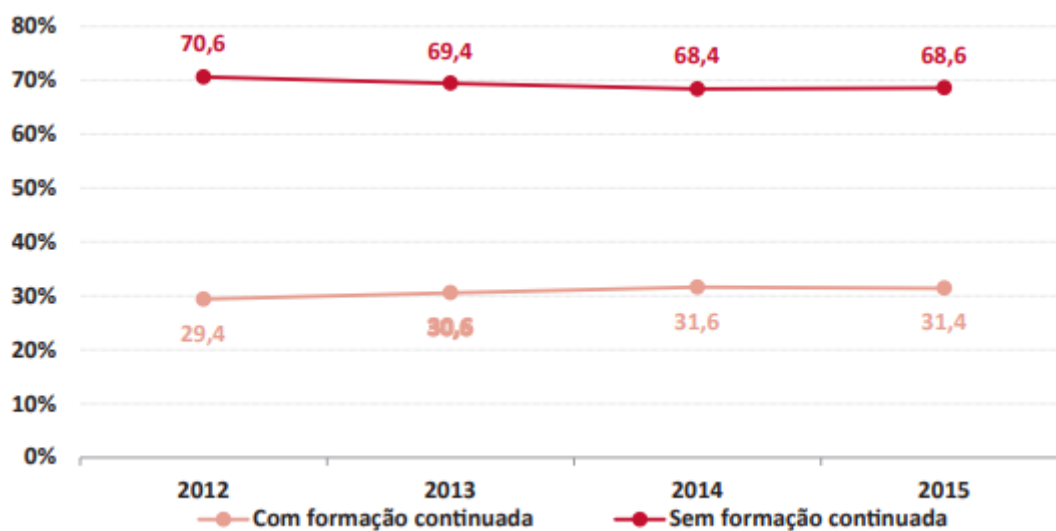


Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Já o indicador 16B – Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada utiliza como unidade de análise apenas os professores em regência de classe – um escopo mais reduzido do que aquele preconizado pela Meta 16. Conforme definição estabelecida na publicação PNE – Linha de Base, “‘formação continuada’ traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento” (Brasil. Inep, 2015, p. 282).

Entre 2012 e 2015, houve aumento na proporção de professores que informaram ter feito formação continuada em pelo menos uma das áreas específicas, passando de 29,4% para 31,4%.

Gráfico 5 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

A Tabela 2 apresenta informações a respeito das áreas específicas dos cursos de formação continuada realizados pelos professores. As opções por formação continuada foram variadas em 2015, sendo as áreas mais frequentes as relacionadas a anos iniciais (14,5%) e pré-escola (12,2%). Destaca-se que a categoria com maior percentual é a correspondente a “outras áreas”, que representa 35,6% dos cursos informados.

Tabela 2 - Formação Continuada

| | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | |
|--|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Total que realizou Cursos de Formação Continuada | 183.142 | 19,1 | 188.132 | 20,5 | 202.002 | 22,0 | 213.146 | 23,7 | 228.976 | 25,1 | 249.277 | 26,6 | 270.530 | 28,6 | 288.792 | 31,4 |
| Total que não realizou Cursos de Formação Continuada | 1.611.076 | 80,5 | 1.608.278 | 80,5 | 1.641.866 | 81,1 | 1.537.904 | 74,3 | 1.508.526 | 70,6 | 1.518.581 | 69,4 | 1.540.699 | 68,4 | 1.592.298 | 68,6 |
| Total Sem Resposta | 6180 | 0,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 2.003.700 | 100 | 1.996.400 | 100 | 2.043.798 | 100 | 1.989.250 | 100 | 1.1.264/80 | 100 | 1.1.180,89 | 100 | 1.239.219 | 100 | 1.234.077 | 100 |
| Áreas dos Cursos de Formação Continuada Realizados | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Docência | 162.519 | 7,9 | 165.998 | 8,5 | 171.418 | 8,2 | 176.634 | 7,5 | 182.690 | 7,3 | 191.702 | 7,2 | 199.917 | 7,1 | 208.792 | 7,2 |
| Pré-Bia da | 102.326 | 22,1 | 108.146 | 22,3 | 107.029 | 22,8 | 125.099 | 17,1 | 138.090 | 15 | 138.196 | 13,9 | 140.761 | 13,2 | 131.101 | 12,2 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | * | * | * | * | 67.887 | 9,2 | 120.947 | 12,3 | 131.800 | 13,3 | 147.746 | 13,9 | 158.701 | 14,5 | 158.701 | 14,5 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | * | * | * | * | 29.462 | 3,9 | 41.427 | 4,8 | 50.280 | 5,1 | 58.631 | 5,2 | 58.196 | 5,2 | 58.196 | 5,4 |
| Ensino Médio | * | * | * | * | 20.149 | 2,8 | 31.190 | 3,7 | 37.920 | 3,8 | 40.149 | 3,8 | 41.008 | 3,8 | 41.008 | 4,1 |
| Educação de jovens e adultos (EJA) | * | * | * | * | 15.219 | 2,1 | 27.296 | 3,1 | 33.800 | 3,4 | 39.290 | 3,6 | 39.290 | 3,6 | 39.290 | 3,6 |
| Educação Especial | 72.701 | 15,7 | 71.796 | 15,8 | 75.921 | 16,1 | 88.112 | 12,1 | 99.758 | 11,1 | 106.791 | 10,6 | 110.211 | 10,1 | 106.371 | 9,9 |
| Educação Religiosa | 3.223 | 0,8 | 4.157 | 0,9 | 4.215 | 0,9 | 5.015 | 0,7 | 5.413 | 0,6 | 5.699 | 0,6 | 6.044 | 0,6 | 6.027 | 0,6 |
| Interdisciplinar - Outros | 24.778 | 53,5 | 24.778 | 52,5 | 219.262 | 51,0 | 220.510 | 10,1 | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Educação do Campo | * | * | * | * | * | * | 10.216 | 1,1 | 11.909 | 1,4 | 16.156 | 1,5 | 16.156 | 1,5 | 16.156 | 1,7 |
| Educação Ambiental | * | * | * | * | * | * | 8.162 | 0,9 | 12.813 | 1,3 | 15.904 | 1,5 | 17.720 | 1,7 | 17.720 | 1,7 |
| Educação em Direitos Humanos | * | * | * | * | * | * | 2.564 | 0,3 | 4.192 | 0,4 | 4.919 | 0,5 | 5.678 | 0,5 | 5.678 | 0,5 |
| Gênero e Diversidade Sexual | * | * | * | * | * | * | 6.604 | 0,7 | 8.888 | 0,9 | 10.283 | 1,0 | 11.320 | 1,1 | 11.320 | 1,1 |
| Direitos da Criança do Adolescente | * | * | * | * | * | * | 3.520 | 0,4 | 5.546 | 0,6 | 6.660 | 0,7 | 7.991 | 0,7 | 7.991 | 0,7 |
| Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana | * | * | * | * | * | * | 6.097 | 0,7 | 9.542 | 1,0 | 11.767 | 1,1 | 11.047 | 1,1 | 11.047 | 1,1 |
| Outras Áreas | * | * | * | * | * | * | 10.255 | 14,6 | 14.098 | 17,9 | 16.698 | 16,6 | 18.233 | 15,9 | 18.734 | 15,6 |
| Total de Cursos de Formação Continuada Realizados | 1.611.170 | 100 | 1.611.130 | 100 | 1.611.515 | 100 | 1.611.262 | 100 | 1.611.266 | 100 | 1.611.277 | 100 | 1.611.166 | 100 | 1.611.092 | 100 |

Fonte: Baseada pela Direção de Inep com base em dados do Censo de Educação Básica/Inep

Notas: 1. Informação não coletada pelo Censo da Educação Básica do ano

2. Um mesmo professor pode ter realizado mais de um curso de formação continuada em um dado ano.

* Informação não coletada pelo Censo da Educação Básica do ano

4.3.2 Remuneração e Carreira

No que concerne à remuneração e carreira dos docentes de educação infantil a reivindicação histórica destes professores, reflete não apenas a luta pela valorização profissional, mas também o necessário prestígio da área educacional.

É imperioso dignificar a remuneração do professor de educação infantil, uma vez que é ele que garantirá o atendimento de qualidade na primeira infância, sendo o contato inicial das crianças de 0 a 5 anos com a educação formal, ou seja, é este profissional que mostra o universo escolar para os alunos, sendo o responsável por sua socialização. Este profissional constitui a referência para as famílias, e sua atuação refletirá nos processos de aprendizagem dessas crianças.

O DR CONAE/2014 e o PNE tratam da remuneração e carreira dos profissionais da educação básica de forma geral, nos quais se insere o professor de educação infantil.

Sobre o tema preconiza o documento da CONAE que a valorização, inclui a remuneração como patamar fundamental para garantia da qualidade de educação (BRASIL, 2014).

Um ponto crucial para a melhoria da qualidade da educação é levantado na meta 17: a melhoria dos rendimentos dos professores. Os salários dos professores já tiveram, há algumas décadas, um patamar razoável, mas a desvalorização da profissão acompanhou a perda de valor financeiro (NAJJAR, 1992).

Desse modo, para que se construa uma educação de qualidade, faz-se necessário estabelecer coerência entre o que consta nos documentos oficiais e valorizar o profissional que forma a base educacional, dando sustentação para um trabalho digno e completo. Assim, é urgente dispor de investimentos para remuneração destes profissionais.

Isto implica investir mais e melhor em educação, notadamente em recursos destinados à remuneração dos docentes de educação infantil. O relatório¹⁸ Education at a Glance 2015, um dos comparativos mais completos sobre a educação mundial, realizado pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE – indicou que os recursos destinados à remuneração no Brasil são abaixo da média de outros países membros da organização, ou seja, no país 73% das despesas com educação são destinadas à remuneração de pessoal, enquanto nos outros países esse percentual é de 79% e conclui

[...] embora não haja uma relação direta, esses valores podem refletir os níveis dos salários dos professores [...]. Salários iniciais para professores com qualificação mínima são os mesmos para cada nível desde a pré-escola até o ensino médio e estão entre os mais baixos para todos os países e parceiros da OCDE (OCDE, 2015, P.7).

A situação se agrava ao se averiguar que os professores recebem aproximadamente metade do rendimento médio – 54,5%¹⁹ - comparado com outras ocupações equivalentes em nível de formação.

Para corrigir essa distorção o DR CONAE 2014 indica que é preciso valorizar os profissionais do magistério, equiparando a 80% o rendimento médio ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano e igualando até o último ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014). De maneira equivalente estabelece a Meta 17, que propõe a equiparação salarial dos docentes, até o final do sexto ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014).

¹⁸ Lançado internacionalmente em 24 de novembro de 2015.

¹⁹ De acordo com os dados do IBGE/Pnad 2014.

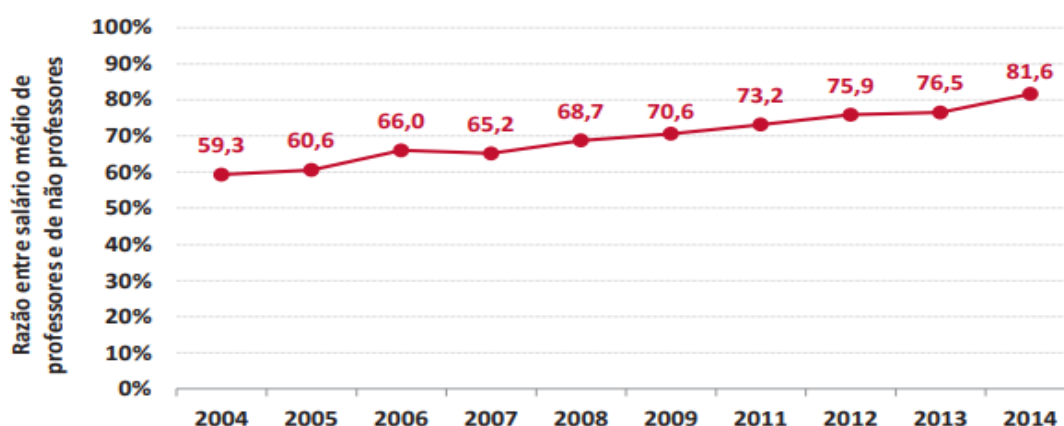
De acordo com Oliveira *et al* (2011), na cultura brasileira ser professor, principalmente de educação infantil, tem conotação de missão ou vocação. É importante salientar que essa ideia, da profissão docente apenas como missão ou vocação, tem que ser suplantada, uma vez que como outra profissão, ser professor requer estudos e uma formação adequada, não se trata de um dom.

Isso significa que, os docentes devem ser tratados e valorizados como profissionais e não como filantropos que trabalham somente por vocação. A diferença salarial entre professores e outros profissionais com mesmo nível de instrução é inadmissível. Elevar os salários dos profissionais do magistério é opção mais política do que técnica. Exige mudar prioridades e começar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social de um país (Observatório do PNE, 2014).

De acordo com o monitoramento da meta o indicador 17 indica a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente

Ao analisar sua evolução entre 2012 e 2014, percebe-se um crescimento de 5,7 p.p. – isso é explicado pelo aumento do salário médio de professores de R\$178,17, ganho de 6,95% acima da inflação, e pela redução do salário médio de não professores de R\$20,54, perda de 0,61%, já descontada a inflação. Considerando a evolução do Indicador 17 entre 2013 e 2014, observa-se que esse foi o período no qual ocorreu um dos maiores crescimentos de um ano para o outro (5,1 p.p.), perdendo apenas para o período de 2005-2006 (5,4 p.p.).

Gráfico 6 - Razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep.

Analisando os dados da Tabela 3, constata-se que o aumento do indicador é devido, em grande parte, ao crescimento no salário médio de professores, que, em 2004, era R\$ 1.965,80 (em valores constantes de 2014) e, em 2014, passou para R\$ 2.740,45, ganho real de 39,4% acima da inflação ao longo de dez anos. Já o salário médio de não professores saltou de R\$ 3.316,65 (em valores constantes de 2014) para R\$ 3.356,36, em 2014, ou seja, um aumento real de apenas 1,9%. A inflação apurada no período foi de 71,1% (Valores deflacionados pelo IPCA/IBGE)

Tabela 3 - Salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores com escolaridade equivalente, em valores constantes de 2014 – Brasil

| Descrição | Ano | | | | | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Professores | 1.965,80 | 1.998,92 | 2.170,37 | 2.144,73 | 2.254,02 | 2.226,89 | 2.494,03 | 2.562,28 | 2.610,31 | 2.740,45 |
| Não professores | 3.316,65 | 3.300,59 | 3.288,83 | 3.291,95 | 3.279,24 | 3.154,27 | 3.409,19 | 3.376,90 | 3.411,92 | 3.356,36 |
| Indicador 17 (%) | 59,3 | 60,6 | 66,0 | 65,2 | 68,7 | 70,6 | 73,2 | 75,9 | 76,5 | 81,6 |

Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Nota: Valores deflacionados pelo IPCA/IBGE.

Os resultados apresentados neste documento apontam uma melhora na valorização dos profissionais do magistério, mais especificamente no salário relativo de professores em relação às demais profissões. O Indicador 17, que trata da mensuração da razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o de não professores com escolaridade equivalente, era 59,3% em 2004 e chegou a 81,6% em 2014. Entre 2004 e 2014, a média salarial real dos professores aumentou 39,4%, contra um crescimento de apenas 1,9% da média salarial real de não professor.

A equiparação salarial depende de vários fatores relacionados aos professores, como o cumprimento do piso salarial. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, prevê um vencimento mínimo inicial para a carreira docente, com reajuste anual. Depende ainda de elementos relacionados aos não professores, como as condições macroeconômicas

do País (taxa de desemprego, taxa de câmbio e a produtividade da economia), que afetam os salários dos trabalhadores, principalmente da iniciativa privada.

Como muitos municípios não se colocam como capazes de sequer cumprir o piso nacional, para que esta meta seja efetivada, a União precisa dispor de orçamento suplementar, dentro da ideia do regime de colaboração. Somente com uma política nacional a valorização salarial docente conseguirá dar um salto quantitativo e qualitativo.

A concretização dos planos de carreira constitui, também, um enorme desafio para a valorização dos profissionais da educação. A carreira profissional dos professores de educação infantil, de maneira geral, é bastante desvalorizada, isto significa que, se é fundamental melhorar muito a carreira dos docentes do ensino fundamental e médio, tem-se que olhar muito mais atentamente para a etapa infantil, cuja precarização é muito maior.

Quanto aos planos de carreira estabelece o DR CONAE 2014 e o PNE na meta 18 que deve se assegurar no prazo de dois anos a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública de todos os sistemas de ensino e garantir o pagamento do Piso Nacional do Magistério.

A ausência de plano de carreira ocasiona um desestímulo profissional, tendo em vista que os docentes não vislumbram ascender profissionalmente através de incentivos e benefícios que lhes possibilitem uma melhor remuneração.

Outrossim, ao se negligenciar a estruturação das carreiras docentes, desde as questões salariais até as condições de trabalho, pode-se comprometer a qualidade da educação. Isto não quer dizer, que a falta de planos de carreiras profissional seja o elemento exclusivo dos problemas de ensino, mas é certo que corresponde a um dos seus agravantes. Dizendo de outro modo, a qualidade educacional perpassa pela estruturação da carreira do magistério.

Referido processo mostra a necessidade do debate não somente entre os profissionais da educação, como também com toda a comunidade escolar e toda a sociedade local. Desse modo, “a consciência de classe passa a ser construída, fortalecendo as iniciativas de melhoria da carreira” (GROCHOSKA, 2012, p. 8).

Paro (2003, p. 99) indica que “é preciso que o magistério público procure desenvolver novas formas de luta por seus direitos, que transcendam a busca da satisfação de seus interesses imediatos”. Isso significa que, as reivindicações devem ocorrer coletivamente, sustentadas em concepções claras e coesas, construindo a participação democrática.

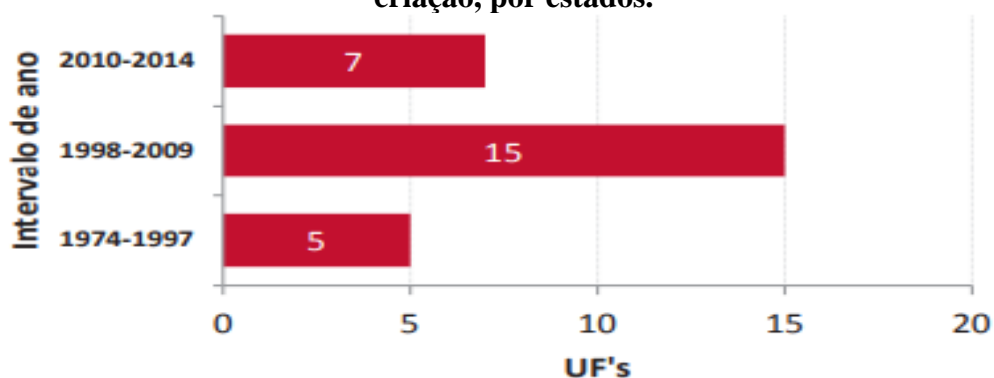
Portanto, é incontestável que, para a efetiva valorização docente e conseqüente elevação da qualidade da educação, deverá ser considerada a maneira de como as políticas públicas educacionais são estabelecidas, atendendo o valor público das políticas, ou seja,

apenas a partir da relação entre Estado, sociedade e categoria profissional que realmente, os anseios dos docentes poderão ser legitimados.

Concernente a avaliação desta meta quanto aos Estados A Estadiv 2014 aponta que todos os estados da Federação declaram ter planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica. O que diferencia os estados é o ano em que os PCRs foram criados. O Gráfico 7 mostra que mais da metade dos PCRs estaduais (56,0%) foi criada no período 1998-2009, ou seja, após as primeiras diretrizes de carreira docente serem editadas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997).

Em 2009, novas diretrizes de carreira são estabelecidas por esse Conselho (válidas até hoje), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (Quadro 1). Admitindo-se que essas novas diretrizes implicam a necessidade de revisão dos PCRs, é possível levantar a hipótese de que apenas sete estados (26,0%) teriam, por ocasião da aprovação do PNE, planos adequados às diretrizes nacionais vigentes para a carreira docente da educação básica. Mesmo assim, seria preciso cotejar o desenho desses planos com as diretrizes para verificar o grau de adequação à norma.

Gráfico 7 - Planos de carreira e remuneração do magistério, segundo o período de criação, por estados.



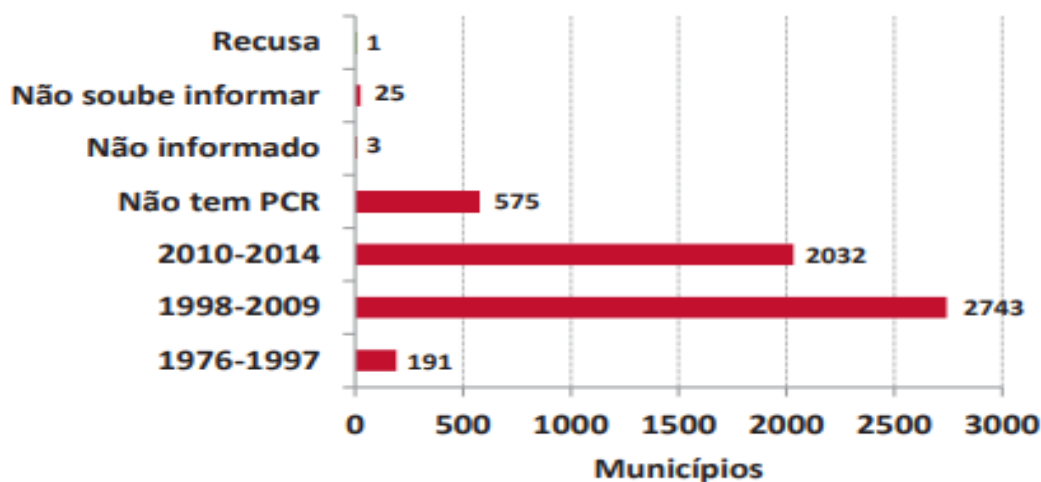
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Estadiv/IBGE.

Quanto aos Municípios não há indicador que permita o acompanhamento desta meta. Um indicador auxiliar, produzido com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), do IBGE, revela o número de municípios que possuem ações de regulamentação e de valorização da carreira do magistério.

Em 2014, segundo a Munic, 575 municípios ainda não tinham PCR, 25 diziam ter PCR sem saber informar a data de criação e 4 não responderam a pesquisa. Pode-se afirmar que a grande maioria dos planos de carreira municipais, por terem sido criados antes das

novas diretrizes, pode não estar ajustada à norma. Conforme o Gráfico 2, cerca de 10,0% dos municípios não tinham PCR em 2014.

Gráfico 8 - Planos de carreira e remuneração do magistério, segundo o período de criação, por municípios.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Munic/IBGE.

A análise das informações disponíveis mostra que mais da metade dos municípios (64%), em junho de 2016, ainda não havia informado o status do seu PCR no Simec. Outros 22% declaram ter o PCR e cumprir integralmente a Lei nº 11.738/08, contemplando o piso nacional do magistério público e o mínimo de um terço de hora-atividade na jornada semanal do professor, não superior a 40 horas semanais. O restante dos municípios (14%) não possui PCR ou possui e não cumpre as exigências do piso nacional e/ou da jornada mínima em hora-atividade. As conclusões sobre o estágio da Meta 18, portanto, só estarão completas após a efetivação das informações pelos entes federados no Simec.

4.4 Planos Municipais de Educação

Para implementar melhorias na área educacional, o governo federal determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional através do Plano Nacional de Educação, tendo sua última versão aprovada através de lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26 de junho 2014, previsto no artigo 214 da Constituição Federal.

O Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 - determinou que os Estados e Municípios criassem ou revisassem as suas versões locais de metas e estratégias,

estabelecendo objetivos e enumerando as ações imprescindíveis para atingi-los num prazo de 10 anos.

Isto posto, os Municípios poderiam elaborar, independente da federação ou dos Estados, seus planos de educação, conforme determina a legislação federal, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE):

Art. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014)

Por conseguinte, todo Município teve o dever legal, de implementar seu plano para a educação de acordo com as diretrizes, objetivos e metas do PNE e do Plano Estadual de Educação, o que mostra que o Município deve ter um Plano Decenal que estruture referidas metas e promova a educação no Município. A elaboração de um Plano Municipal de Educação exige, deste modo, que sejam identificadas as necessidades educacionais locais, e assim se estabeleça prioridades e metas dentro de prazos razoáveis e adequados para consecução do estabelecido, este processo requer que todos os segmentos da sociedade civil e do governo participem, almejando uma educação de qualidade (MONLEVALE, 2008).

O papel dos PMEs é planejar as políticas públicas para a área em longo prazo e, com isso, contribuir para a efetivação de medidas pautadas em uma política educacional séria e comprometida com os anseios da sociedade, tendo como suporte a legislação educacional vigente e as condições humanas, materiais e financeiras disponíveis para a realização de uma educação de qualidade.

É importante salientar, que a construção de um Plano de Educação é de suma importância para o Município, pois ele representa não apenas a política de uma gestão, mas a continuidade da história da Educação, com poder para ultrapassar várias gestões.

Os Municípios tiveram como prazo de encerramento o mês de julho de 2015, para concluírem seus Planos Municipais de Educação.

Quanto aos agentes que deveriam participar da elaboração estabelece o artigo 8º, § 2º da lei 13.005/2014 que

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Desse modo, deveriam participar do trabalho de elaboração do plano em regime de colaboração, representantes da Administração Municipal, representantes do Legislativo

Municipal, representantes dos diversos Conselhos Municipais, representantes da Equipe Técnica da Secretaria de Educação, de acordo com as diferentes modalidades de ensino, representantes dos Diretores Escolares, Professores, Pais de alunos e Representantes da Rede Particular e Estadual de Ensino. É importante ressaltar que, em todas as etapas de elaboração dos PMEs os professores figuram como de fundamental importância, pois são eles que irão efetivar em sua grande maioria as ações educacionais ali propostas.

Ressalta-se que a função de elaboração do Plano de Educação é de competência do Poder Executivo e Legislativo, sendo a Secretaria Municipal de Educação responsável por sua coordenação.

A participação de diversos segmentos do governo e da sociedade civil no processo de elaboração do documento é fundamental para garantir o conhecimento, o entendimento, o auxílio técnico e o envolvimento nas ações, além de viabilizar o processo democrático.

No caso dos representantes do Poder Executivo, conforme Bordignon (2009), é indicado que haja um de cada Secretaria – Municipal de Educação, do Planejamento e da Fazenda. Para consolidar o processo, o autor sugere que participem das fases de construção do Plano os Conselhos profissionais da educação, professores, alunos e seus familiares, Ministério Público, Poder Legislativo e sociedade civil.

A elaboração do PME passa, obrigatoriamente, por algumas etapas:

- I – Constituição do Fórum e da Comissão de redação;
- II – Redação do Regimento do Fórum e cronograma de trabalho;
- III – Estudo das bases legais;
- IV – Diagnóstico;
- V – Discussão das Metas, Estratégias, Ações e Recursos;
- VI – Tomada de decisões;
- VII – Redação do Projeto de lei;
- VIII – Envio da mensagem à Câmara Municipal;
- IX – Acompanhamento da Tramitação e Aprovação (MONLEVALE, 2008)

Os professores do Município devem participar tanto do fórum de elaboração, como de todas as etapas da elaboração do PME. Assim, os docentes deverão se manifestar e se posicionar durante o Fórum e se integrarem dos estudos das bases jurídicas e conceituais do PME, cabendo pedido de elucidações a todos os participantes sobre os fundamentos da elaboração do documento.

No tocante ao diagnóstico deverão ser feitos “um levantamento da realidade sócio econômico-cultural do município, um minicenso das demandas educacionais e uma discussão

sobre os principais problemas da área educacional” (MONLEVALE, 2008, p. 88). Cabendo ao Conselho Municipal de Educação a tarefa de impulsionar as ações e instrumentos desse diagnóstico auxiliado por técnicos da Secretaria da Educação e outros setores da Prefeitura.

Na fase da discussão das metas, das estratégias e dos recursos os professores devem emitir suas opiniões, esclarecerem dúvidas, mantendo a discussão no leito dos objetivos do processo.

A última fase corresponde à tomada de decisões, concernentes as metas e estratégias que atendam as demandas da educação local que originarão o documento.

Assim como pode-se ter na escola ensino sem aprendizagem, no PME pode-se ter palavras e propostas sem sentido, sem amarração legal e pedagógica, sem viabilidade social e econômica. A ação permanente do CME visa garantir não somente a qualidade do processo – na sua democracia e cientificidade – como a qualidade do produto. (MONLEVALE, 2004, p. 40)

Encerrada a fase de elaboração do plano, o mesmo é submetido à aprovação pelo Poder Legislativo, sendo necessário um acompanhamento e monitoramento da execução das ações propostas.

Importante ressaltar, que “[...] é fundamental que, concluída a tramitação e aprovada a lei do PME, se constitua um fórum permanente para seu acompanhamento e avaliação”. (MONLEVALE, 2004, p. 43)

Por fim, diante do exposto, pode-se concluir que o papel agregador e atuante do professor do município é primordial para a elaboração do PME, no acompanhamento, no desenvolvimento e na avaliação das metas estratégias estabelecidas para a educação do município a longo prazo, e, ainda, configura um marco na gestão democrática da educação municipal.

4.4.1 Plano Municipal de Educação

O Município estudado iniciou a elaboração de seu plano através do Decreto Municipal nº 4.910/15, de 15 de janeiro de 2015, que instituiu a Comissão para elaboração do Plano Municipal de Educação, sendo aprovado através da Lei 4243/15.

Fizeram parte do trabalho colaborativo representantes da Administração Municipal, representantes do Legislativo Municipal, representantes dos diversos Conselhos Municipais, representantes da Equipe Técnica da Secretaria de Educação, de acordo com as diferentes modalidades de ensino, representantes dos Diretores Escolares, Professores, Pais de alunos e Representantes da Rede Particular e Estadual de Ensino.

As propostas apresentadas no PME buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino a todos os cidadãos de 0 a 17 anos; prover uma alimentação escolar de qualidade; lutar pela elevação do nível de escolaridade da população, pela democratização da gestão do ensino público com a participação de toda comunidade, pela erradicação do analfabetismo; realizar uma política educacional de inclusão, com atendimento a todos que apresentem necessidades educacionais especiais; atender aos alunos da zona rural; valorizar os profissionais da Educação; aperfeiçoar os sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino; implantar novas tecnologias educacionais, garantindo infraestrutura escolar adequada, e buscar estabelecer parceria com o Estado, com a União e com a Sociedade Civil para o desenvolvimento de programas socioeducativos.

O plano contempla um total de 20 metas, e em todo o documento, uma figura aparece como elemento central para os objetivos educacionais da próxima década: o professor. Assim, para atingir os objetivos propostos, o município precisa colocar em prática as estratégias estabelecidas no documento.

Ponto central para garantir educação de qualidade no município, os temas formação e carreira de professores estão contemplados nas metas 15, 16, 17 e 18 do aludido documento:

META 15 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 - FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PME.

META 18 - PLANO DE CARREIRA DOCENTE: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (PME MUNICÍPIO, 2014)

Isso significa que, entre as metas do Plano Municipal de Educação que tratam da valorização do magistério estão: a necessidade de todos os professores da educação básica possuir formação específica em nível superior, obtida na área de conhecimento em que atuam; a formação de cinquenta por cento dos professores de educação básica em nível de pós-

graduação lato e *stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; a aproximação do rendimento médio do profissional do magistério do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente e a existência de plano de carreira para todos os profissionais do magistério. Essas metas podem ser resumidas em um tripé: formação, carreira/remuneração e condições de trabalho.

A seção seguinte visa mostrar o caminho metodológico da pesquisa, bem como as concepções dos professores no tocante as metas referidas, ou seja, pretende-se conhecer e analisar a visão, pensamentos e ações dos professores de Educação Infantil em relação às metas estabelecidas pelo município no que diz respeito à formação e valorização de seus profissionais de ensino.

5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste tópico foram abordados aspectos como o local da pesquisa, seu aspecto histórico e cultural, os aspectos demográficos, a produção econômica, a produção agropecuária e o panorama da educação infantil do município.

É importante ressaltar que o objetivo inicial da pesquisa era o de analisar a formação e valorização do docente de educação infantil no PME, tendo em vista a concepção destes profissionais.

Entretanto, ao se iniciar a pesquisa foi possível perceber, que a grande maioria dos entrevistados, não tinha conhecimento sobre o aludido documento, fato que foi comprovado pela lista de presença das participações dos fóruns de debate. Desse modo, foi necessário estruturar a pesquisa em duas fases:

- A primeira fase foi relativo ao estudo como se deu a elaboração do PME e a participação dos professores nesse processo, através da aplicação de questionários. Em seguida foi proposto um estudo das metas e estratégias relativas à participação e valorização docente contidas no documento, nos horários das ATPCs (aulas de trabalho pedagógico coletivo) dos professores.

- A segunda fase, após o estudo do documento, foi proposto um outro questionário relativo as concepções dos professores sobre as metas que tratam da formação inicial e continuada, valorização e plano de carreira docente, o objeto do estudo.

Portanto, para se atingir os objetivos propostos pela pesquisa foi fundamental dividi-la em duas fases. Nesta seção trataremos da primeira fase, ou seja, participação docente no PME.

5.1 Local da Pesquisa

5.1.1 Contexto histórico e Cultural

A história do Município remonta ao bandeirantismo e, em seguida, ao fluxo de ocupação do centro-oeste brasileiro, onde foi estabelecido um posto de abastecimento para tropeiros e surgiu uma pequena comunidade de proprietários rurais. No início de sua fundação, a região fazia parte do “Velho Caminho de Goiás”. Em 1885, foi elevada à categoria de município e deixou de ser o Distrito.

A partir das trilhas deixadas pelos bandeirantes, assentaram-se os trilhos de estradas de ferro e, em seguida as rodovias, com a expansão da cultura cafeeira. Atualmente, pouco resta de sua arquitetura inicial, contabilizando-se alguns casarios antigos, o museu e uma igreja erguida pelos próprios escravos em 1820 e frequentada à época pelos mesmos.

5.1.2 Aspectos demográficos

Entre 2000 e 2010, a população do Município cresceu a uma taxa média anual de 0,65%, enquanto no Brasil a média foi de 1,01%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 94,36% para 94,15%. Em 2010 viviam, no município, 38.695 pessoas.

Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 0,97%. Na UF, esta taxa foi de 1,02%, enquanto no Brasil foi de 1,02%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 89,72% para 94,36% (atlasbrasil.org.br).

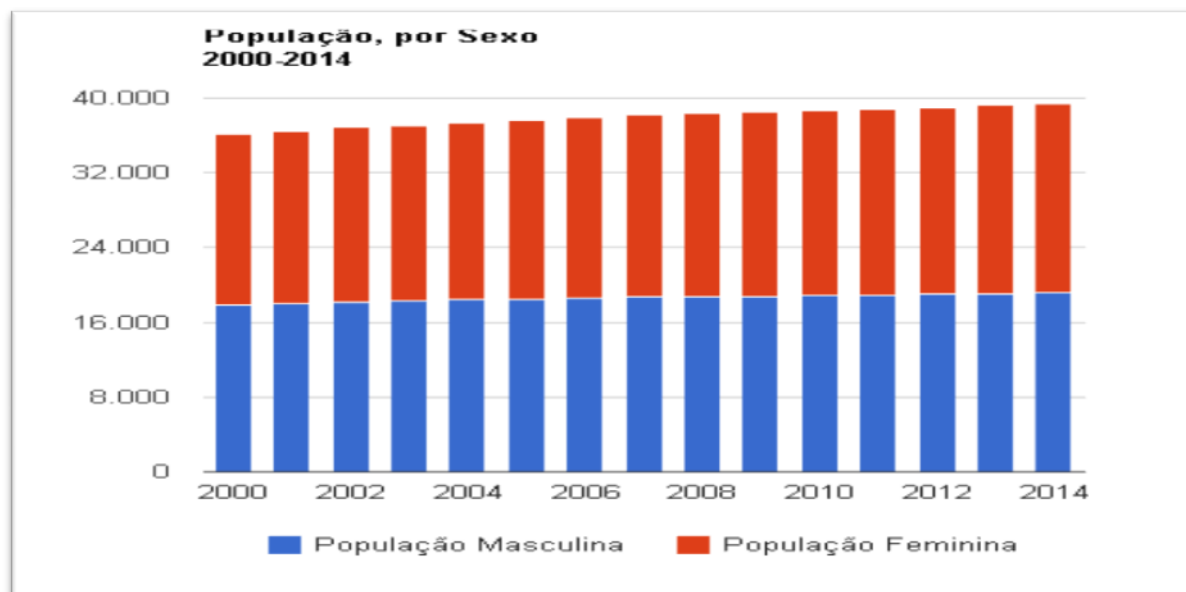
5.1.3 População

Tabela 4 – População

| Faixa etária (anos) | População Total | População Urbana | População Rural |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 0-4 | 2296 | 2095 | 201 |
| 5-9 | 2533 | 2356 | 177 |
| 10-14 | 3074 | 2899 | 175 |
| 15-19 | 3080 | 2787 | 293 |
| 20-24 | 3180 | 2988 | 192 |
| 25-29 | 3414 | 3263 | 151 |
| 30-39 | 5840 | 5474 | 366 |
| 40-49 | 5227 | 5006 | 221 |
| 50-59 | 4545 | 4282 | 263 |
| 60-69 | 3026 | 2900 | 126 |
| Mais de 70 | 2481 | 2381 | 100 |

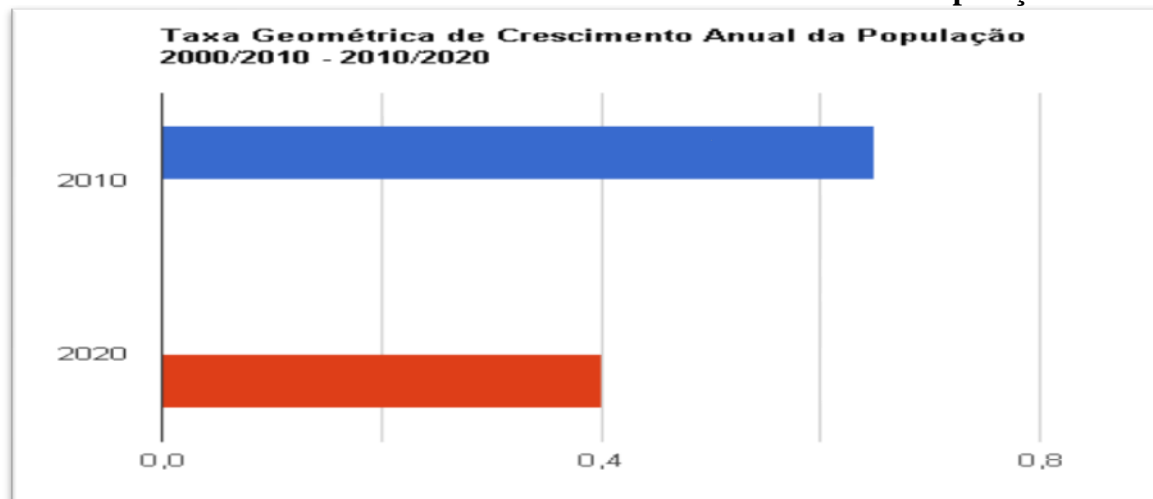
Fonte: IBGE 2010

Gráfico 9 - População - divisão por sexo



Fonte: Fundação Seade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Gráfico 10 - Taxa Geométrica de Crescimento Anual da População



Fontes: Fundação Seade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico.

Tabela 5 - Taxa pessoas / idade

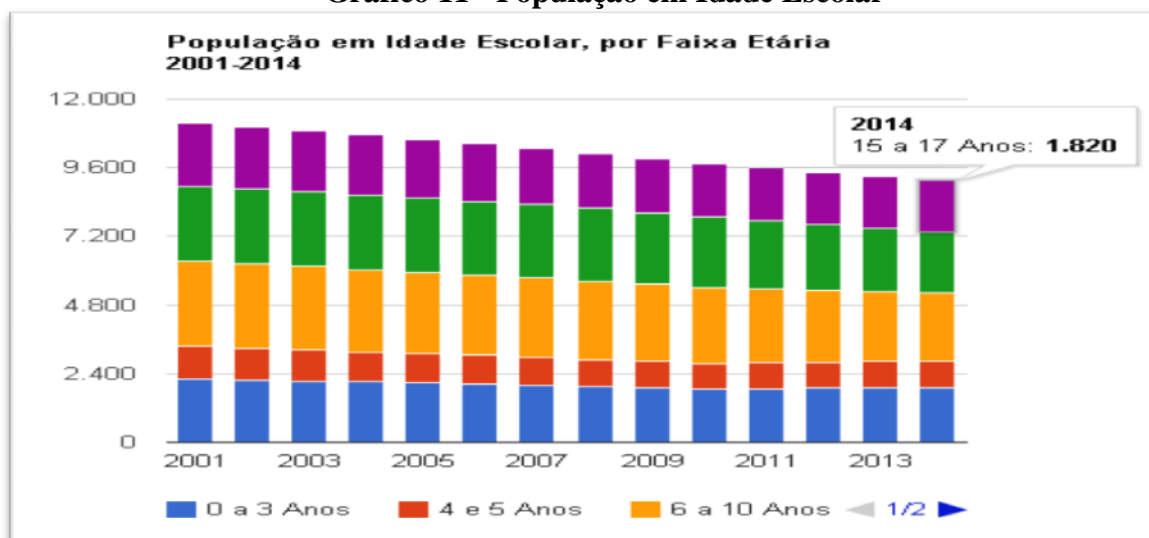
Taxa de pessoas /idade que não sabem ler e escrever

| | |
|----------------------------|-------|
| Pessoas de 15 anos ou mais | 6,60% |
| Pessoas de 15 a 24 anos | 1,70% |

| | |
|------------------------------------|--------|
| Pessoas de 25 a 39 anos | 3,80% |
| Pessoas de idade - de 40 a 59 anos | 6,50% |
| Pessoas de 60 anos ou mais | 16,80% |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Gráfico 11 - População em Idade Escolar



Fontes: Fundação Seade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico.

5.1.4 Produção Econômica

A renda média per capita do Município cresceu 85,07% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 513,52, em 1991, para R\$ 722,57, em 2000, e para R\$ 950,39, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 3,29%. A taxa média anual de crescimento foi de 3,87%, entre 1991 e 2000, e 2,78%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 15,79%, em 1991, para 10,78%, em 2000, e para 3,10%, em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini, que passou de 0,54, em 1991, para 0,58, em 2000, e para 0,52, em 2010.

Tabela 6 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

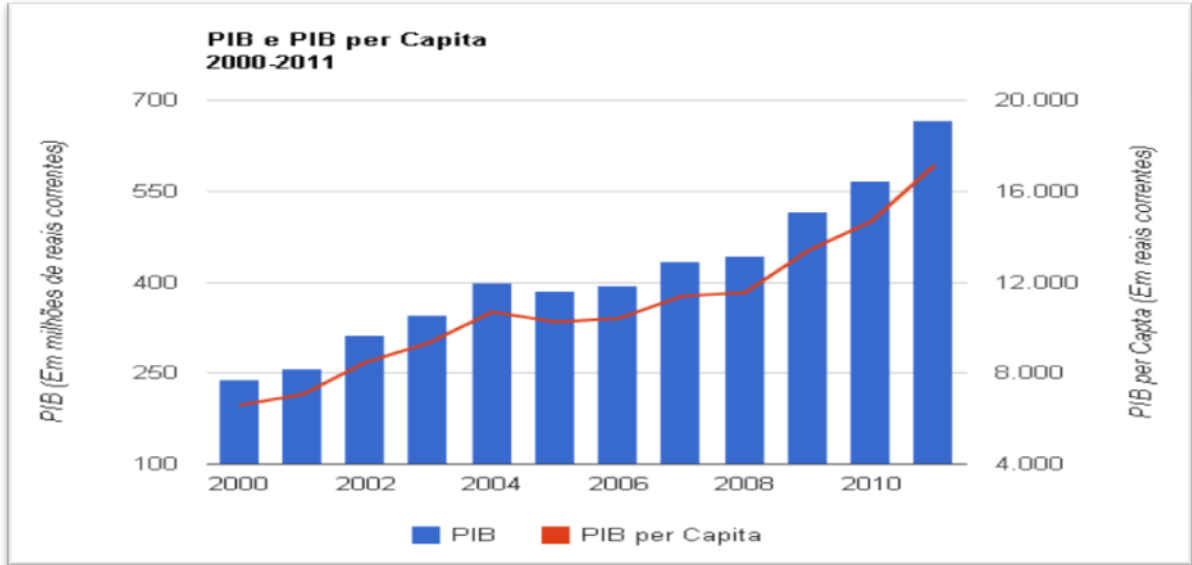
| Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM | |
|---|-------|
| IDHM 2010 | 0,765 |
| IDHM 2000 | 0,701 |

IDHM 1991

0,556

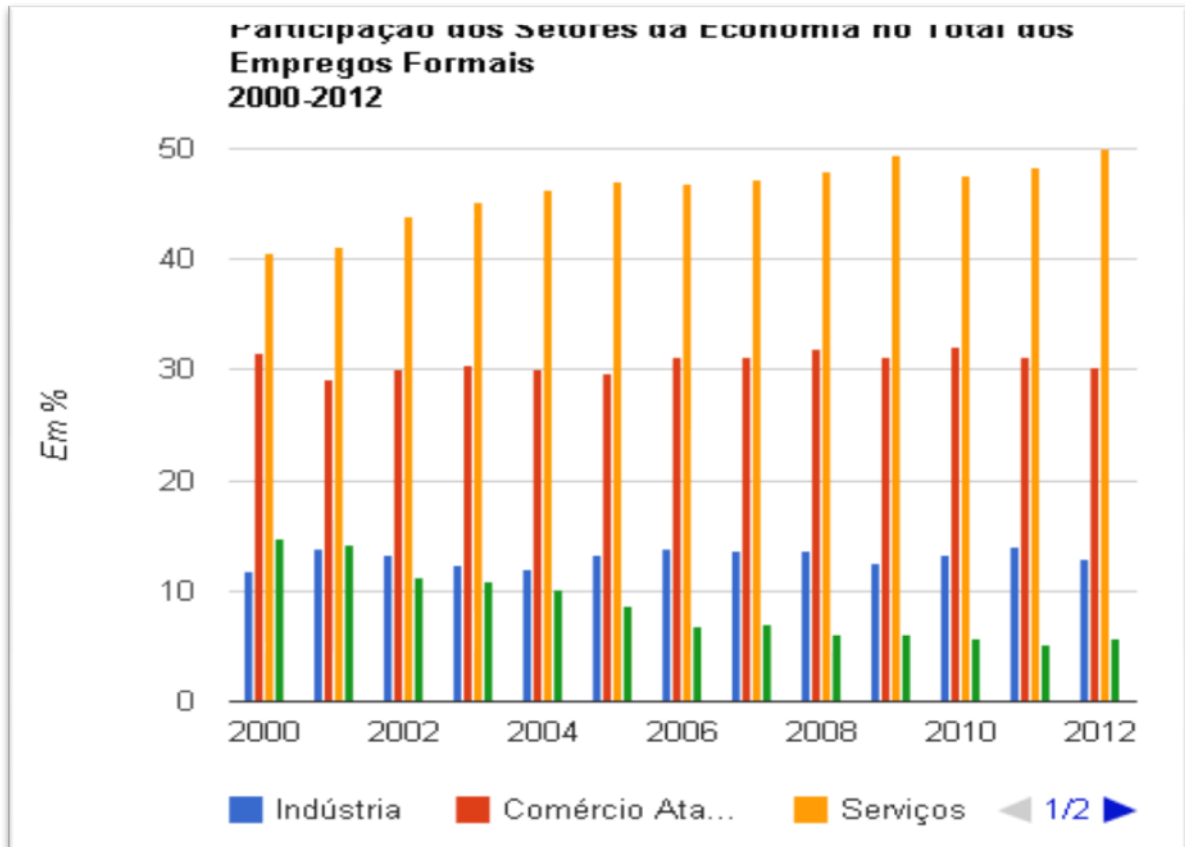
Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Gráfico 12 - PIB e PIB per capita



Fontes: Fundação Seade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Gráfico 13 - Participação dos Setores da Economia no total dos Empregos Formais



Fontes: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – Rais.

5.1.5 Produção Agropecuária

Tabela 7 - Produção da Pecuária Municipal 2013

| Produção da Pecuária Municipal 2013 | | |
|---|-----------|------------|
| Bovino - efetivo dos rebanhos | 12.847 | Cabeças |
| Equino - efetivo dos rebanhos | 486 | Cabeças |
| Suíno - total - efetivo dos rebanhos | 1.807 | Cabeças |
| Suíno - matrizes de suínos - efetivo dos rebanhos | 343 | Cabeças |
| Caprino - efetivo dos rebanhos | 10 | Cabeças |
| Ovino - efetivo dos rebanhos | 1.052 | Cabeças |
| Galináceos - total - efetivo de rebanhos | 1.188.546 | Cabeças |
| Galináceos - galinhas - efetivo dos rebanhos | 6.515 | Cabeças |
| Codornas - efetivo dos rebanhos | 156 | Cabeças |
| Vacas ordenhadas - quantidade | 1.299 | Cabeças |
| Leite de vaca - produção - quantidade | 2.884 | Mil litros |
| Leite de vaca - valor da produção | 2.797 | Mil Reais |
| Ovos de galinha - produção - quantidade | 65 | Mil dúzias |
| Ovos de galinha - valor da produção | 326 | Mil Reais |
| Ovos de codorna - produção - quantidade | 3 | Mil dúzias |
| Ovos de codorna - valor da produção | 3 | Mil Reais |

Fonte: IBGE

5.1.5.1 Agricultura familiar

A agricultura familiar é uma forma de produção onde predomina a interação entre gestão e trabalho: são os agricultores familiares que dirigem o processo produtivo, dando ênfase na diversificação e utilizando o trabalho familiar, eventualmente complementado pelo trabalho assalariado.

Tabela 8 - Estabelecimentos e área da agricultura familiar, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2006

| São Paulo | Agricultura familiar - Lei nº 11.326 | | Não familiar | |
|-----------|--------------------------------------|------------------|------------------|-------------------|
| | Estabelecimentos | Área (ha) | Estabelecimentos | Área (ha) |
| | 150 900 | 2 500 267 | 76 722 | 14 454 682 |

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

Tabela 9 - Estabelecimentos e área da agricultura familiar, segundo a UF, a Mesorregião, a Microrregião e o Município – 2006

| Município | Agricultura familiar - Lei nº 11.326 | | Não familiar | |
|-----------|--------------------------------------|---------------|------------------|---------------|
| | Estabelecimentos | Área (ha) | Estabelecimentos | Área (ha) |
| | 829 | 16 436 | 596 | 94 392 |

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

5.1.6 Panorama da Educação Infantil no Município

O Município possui duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs – e sete creches, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. A pesquisa foi realizada com todas as instituições de Educação Infantil do Município.

De acordo com os dados do INEP, o panorama das matrículas na cidade nas esferas Municipal, Estadual e Privada de 2010 até 2014 está representado nos gráficos abaixo:

Quadro 5 - Matrículas referentes ao ano de 2010

| Dependência | Número de Alunos Matriculados | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|-------|--|------------|---------------|-------------|-------|------------------------|--|
| | Matrícula Inicial | | | | | | | | | | | | | | | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) |
| | Ed. Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Profissional (Nível Técnico) | EJA (presencial) | | EJA (semi-presencial) | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) | | | | | | |
| | Creche | Pré-Escola | 1ª a 4ª série e Anos Iniciais | 5ª a 8ª série e Anos Finais | | | Fundamental ¹ | Médio ² | Fundamental | Médio | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Médio | Ed Prof. Nível Técnico | |
| Estadual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1165 | 158 | 0 | 117 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Municipal | 558 | 859 | 2371 | 2149 | 0 | 0 | 128 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 47 | 13 | 0 | 0 | 0 |
| Privada | 161 | 93 | 427 | 430 | 355 | 270 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 64 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 719 | 952 | 2798 | 2579 | 1520 | 428 | 128 | 117 | 0 | 0 | 0 | 0 | 111 | 13 | 1 | 0 | 0 |

Fonte: INEP 2010

Quadro 6 - Matrículas referentes ao ano de 2011

| Número de Alunos Matriculados | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|-------|--|------------|---------------|-------------|-------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Dependência | Matrícula Inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ed. Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Profissional (Nível Técnico) | EJA (presencial) | | EJA (semi-presencial) | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) | | | | | | | |
| | Creche | Pré-Escola | 1ª a 4ª série e Anos Iniciais | 5ª a 8ª série e Anos Finais | | | Fundamental ¹ | Médio ² | Fundamental | Médio | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Médio | Ed Prof. Nível Técnico | EJA Fund ^{1,2} | EJA Médio ^{1,2} |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1261 | 394 | 0 | 125 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 1 |
| Municipal | 551 | 735 | 2195 | 2109 | 0 | 0 | 133 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 45 | 17 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Privada | 204 | 206 | 449 | 410 | 355 | 182 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 3 | 66 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 755 | 941 | 2644 | 2519 | 1616 | 576 | 133 | 125 | 0 | 0 | 9 | 4 | 111 | 17 | 8 | 0 | 2 | 1 |

Fonte: INEP 2011

Quadro 7 - Matrículas referentes ao ano de 2012

| Número de Alunos Matriculados | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|-------|--|------------|---------------|-------------|-------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Dependência | Matrícula Inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ed. Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Profissional (Nível Técnico) | EJA (presencial) | | EJA (semi-presencial) | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) | | | | | | | |
| | Creche | Pré-Escola | 1ª a 4ª série e Anos Iniciais | 5ª a 8ª série e Anos Finais | | | Fundamental ¹ | Médio ¹ | Fundamental | Médio | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Médio | Ed Prof. Nível Técnico | EJA Fund ^{1,2} | EJA Médio ^{1,2} |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1254 | 351 | 0 | 91 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| Municipal | 571 | 631 | 2110 | 2022 | 0 | 0 | 135 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 43 | 22 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Privada | 195 | 224 | 502 | 411 | 354 | 176 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 2 | 75 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 766 | 855 | 2612 | 2433 | 1608 | 527 | 135 | 91 | 0 | 0 | 10 | 3 | 118 | 23 | 6 | 1 | 2 | 0 |

Fonte: INEP 2012

Quadro 8 - Matrículas referentes ao ano de 2013

| Número de Alunos Matriculados | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|-------|--|------------|---------------|-------------|-------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Dependência | Matrícula Inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ed. Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Profissional (Nível Técnico) | EJA (presencial) | | EJA (semi-presencial) | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) | | | | | | | |
| | Creche | Pré-Escola | 1ª a 4ª série e Anos Iniciais | 5ª a 8ª série e Anos Finais | | | Fundamental ¹ | Médio ² | Fundamental | Médio | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Médio | Ed Prof. Nível Técnico | EJA Fund ^{1,2} | EJA Médio ^{1,2} |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1186 | 370 | 0 | 114 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 3 |
| Municipal | 549 | 679 | 1969 | 1966 | 0 | 0 | 97 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 31 | 25 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Privada | 199 | 211 | 510 | 427 | 372 | 135 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 | 80 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 748 | 890 | 2479 | 2393 | 1558 | 505 | 97 | 114 | 0 | 0 | 9 | 2 | 111 | 26 | 4 | 1 | 3 | 3 |

Fonte: INEP 2013

Quadro 9 - Matrículas referentes ao ano de 2014

| Dependência | Matrícula Inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-------------------|------------|-----------------------|---------------------|--------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|-------|--|------------|---------------|-------------|-------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| | Ed. Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | Educação Profissional (Nível Técnico) | EJA (presencial) | | EJA (semi-presencial) | | Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) | | | | | | | |
| | Creche | Pré-Escola | 1ª a 4ª Anos Iniciais | 5ª a 8ª Anos Finais | | | Fundamental ¹ | Médio ¹ | Fundamental | Médio | Creche | Pré-Escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Médio | Ed Prof. Nível Técnico | EJA Fund ^{1,2} | EJA Médio ^{1,2} |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 0 | 0 | 0 | 0 | 1152 | 300 | 0 | 157 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 |
| Municipal | 527 | 642 | 1844 | 1846 | 0 | 0 | 188 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 28 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Privada | 292 | 205 | 552 | 448 | 376 | 283 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 3 | 81 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 819 | 847 | 2396 | 2294 | 1528 | 583 | 188 | 157 | 0 | 0 | 8 | 3 | 98 | 29 | 5 | 0 | 4 | 1 |

Fonte: INEP 2014

Quadro 10 - Matrículas referentes ao ano de 2015 - Rede Municipal – Educação Infantil

| UNIDADE ESCOLAR | MATRÍCULAS | PERÍODO |
|--------------------|--------------|----------|
| EMEI 1 | 322 | Parcial |
| EMEI 2 | 151 | Parcial |
| SUB TOTAL | 473 | - |
| Creche Municipal 1 | 116 | Integral |
| Creche Municipal 2 | 150 | Integral |
| Creche Municipal 3 | 164 | Integral |
| Creche Municipal 4 | 58 | Integral |
| Creche Municipal 5 | 100 | Integral |
| Creche Municipal 6 | 71 | Integral |
| Creche Municipal 7 | 88 | Integral |
| SUB TOTAL | 747 | - |
| TOTAL | 1.220 | - |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

5.1.6.1 Professor de Educação Infantil

De acordo com a legislação municipal, o professor de Educação Infantil tem como atribuição: Atuar na docência, no âmbito da educação infantil, na modalidade de creche e pré-escola (MUNICÍPIO, 2012).

Quando atuar na modalidade de Creche:

- I - Docência na educação infantil, modalidade de creche
- II - Conhecer o Projeto Político Pedagógico da instituição e o Plano Municipal de Educação;
- III – Participar da elaboração da Proposta Pedagógica de sua instituição;
- IV – Planejar, executar, acompanhar, avaliar e registrar o desenvolvimento da criança a fim de subsidiar reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho em conformidade com a Proposta Pedagógica sob orientação dos superiores;
- V – Registrar a frequência diária das crianças e encaminhar à pessoa responsável;
- VI – Garantir às crianças que estão iniciando, bem como aos seus responsáveis, um período de adaptação e o acolhimento na instituição;
- VII – Receber diariamente as crianças na entrada e acompanhá-las na saída da instituição proporcionando um ambiente acolhedor e afetivo durante sua permanência;
- VIII – Acompanhar as tentativas das crianças, incentivar a aprendizagem, oferecer elementos para que elas avancem em suas hipóteses sobre o mundo;
- IX – Estimular as crianças em seus projetos, ações e descobertas;
- X – Ajudar as crianças em suas dificuldades, desafiá-las e despertar sua atenção, curiosidade e participação;
- XI – Organizar, orientar e zelar pelo uso adequado dos espaços e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades;
- XII – manter permanente contato com os pais ou responsáveis e participar junto com os mesmos dos encontros de orientações da instituição;
- XIII – Participar e propor atividades de desenvolvimento profissional para melhoria permanente da qualidade do trabalho da equipe;
- XIV – Observar constantemente as crianças em relação ao seu bem estar, considerando a sua saúde física, mental, psicológica e social, tomando as medidas necessárias na ocorrência de alterações;
- XV – Propor e participar de brincadeiras adequadas a fase de desenvolvimento da criança, em diferentes espaços;
- XVI – Estimular as crianças na conservação dos diferentes ambientes e materiais;

- XVII – Manter rigorosamente a higiene pessoal das crianças;
- XVIII – Desenvolver, acompanhar e orientar atividades que promovam a aquisição de hábitos de higiene e saúde;
- XIX– Garantir o banho de sol, diariamente, para os bebês, estimulando-os com atividades diversificadas;
- XX – Higienizar as mãos e rosto dos bebês;
- XXI – Auxiliar, orientar e acompanhar as crianças no controle de esfíncteres e se necessário completar a higiene
- XXII – Acompanhar, orientar e completar o banho das crianças
- XXIII– Orientar e acompanhar a troca de roupas pelas crianças, estimulando para que, gradativamente, elas conquistem autonomia;
- XXIV – Incentivar a criança a ingerir os diversos alimentos oferecidos no cardápio da instituição educacional, respeitando o ritmo e o paladar de cada um, auxiliando-os a conquistar a autonomia;
- XXV – Organizar, auxiliar e orientar a alimentação e hidratação das crianças;
- XXVI – Alimentar e hidratar os bebês, estimulando a eructação após as refeições;
- XXVII – Ministrando medicamentos aos bebês e as crianças apenas sob prescrição médica;
- XXVIII – Manter a organização do seu local de trabalho e todos os bens públicos que estiverem sobre o domínio de sua área de atuação, bem como zelar pela economicidade de materiais e bom atendimento ao público;
- XXIX – Examinar os materiais antes do uso, quanto aos aspectos de estabilidade e segurança;
- XXX – Realizar a higienização dos brinquedos conforme orientação do superior;
- XXXI – Responsabilizar-se pelas crianças que aguardam aos pais ou responsáveis, após o horário regular de saída, zelando pela segurança e bem estar das mesmas;
- XXXII – Cumprir as determinações superiores e solicitar esclarecimentos por escrito caso julgue-as ilegais;
- XXXIII – Executar tarefas correlatas que lhe forem determinadas pelo seu superior.

Quando atuar na modalidade de Pré-escola:

- I - Atuar na docência na educação infantil, modalidade de pré-escola;
- II - Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- III - Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola;
- IV - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- V - Ministrando os dias letivos e horas aulas estabelecidas;

VI - Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VII - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

VIII - Desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao cumprimento dos fins educacionais da escola e ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pelo exposto percebe-se pela quantidade de funções atribuídas ao professor da creche e pré-escola municipal uma precarização do trabalho docente, pela determinação do sistema de ensino sobre as questões que organizam as atribuições desse profissional.

5.2 Procedimentos Metodológicos

Este tópico descreve a metodologia adotada na presente investigação. Segundo Demo (1981, p.7) metodologia é “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência”.

Para Gil (1994, p. 27) pode-se definir método científico como o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento”.

Ruiz (1996, p. 138) faz uma diferenciação entre método e técnica e destaca que: “método [...] traçado das etapas fundamentais da pesquisa, enquanto a palavra técnica significa os diversos procedimentos ou a utilização de diversos recursos peculiares a cada objeto de pesquisa, dentro das diversas etapas do método”.

De acordo com Minayo (2007, p. 44) metodologia é definida de forma abrangente e concomitante

[...]como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Para Minayo

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Como metodologia para a presente pesquisa utilizou-se a pesquisa de campo, que é “uma investigação empírica que se realiza no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno e podem incluir questionários, entrevistas testes e observações” (VERGARA. 1998, p. 45).

Assim, o presente estudo é:

- Bibliográfico/Documental, pois para a fundamentação teórico/metodológica da pesquisa, foi necessária a investigação sobre os seguintes assuntos: histórico da educação infantil, formação do professor de educação infantil, formação continuada e as políticas públicas sobre o tema.
- De campo, uma vez que para análise sobre os conhecimentos, concepções e considerações do professor de Educação Infantil no tocante a formação e valorização docente no Plano Municipal de Educação, utilizou-se de um questionário aplicado a todos os professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

No portal da Legislação do Governo Federal (Site do Planalto), foram pesquisadas as legislações sobre formação e valorização docente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef); Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica; Piso salarial Nacional; Estatuto do Magistério; Plano Nacional de Educação (PNE).

No site do Ministério da Educação, o objetivo foi encontrar documentos que norteassem as ações referentes à formação e valorização docente - Formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica; Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação pública.

Por fim, no portal da Prefeitura Municipal da cidade em estudo foi pesquisado legislações e documentos referentes ao tema, bem como o Plano Municipal de Educação (PME).

Quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, no tocante as informações sobre concepções dos sujeitos da pesquisa foram utilizados questionários, através de uma amostra que representasse de forma comprovada o público alvo, utilizando indicadores qualitativos.

Segundo Fantinato (2015, p. 39) questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas, que de acordo com sua concepção, com o foco de corresponder aos objetivos do trabalho.

5.2.1 Sujeitos da Pesquisa - 1ª fase

Os sujeitos da pesquisa foram os Professores de Educação Infantil, que atuam em creches e pré-escolas, no município pesquisado que sejam concursados com cargo efetivo na rede.

5.3 A questão da participação – Redirecionamento da pesquisa

Ao iniciar o presente estudo, ao analisar as listas de presença e a forma de divulgação de todas as fases do PME, bem como em conversas informais com os professores, foi possível constatar que uma grande parte dos docentes desconhecia o conteúdo abordado no plano.

Para se constatar referida situação era necessário um estudo preliminar relativamente à participação dos professores de educação infantil na elaboração do PME local, uma vez que não adiantaria analisar as concepções docentes sobre formação e valorização constantes no PME, se eles não tivessem conhecimento do documento.

A questão da participação foi verificada através de questionários (anexo) aplicados junto aos 72 professores da educação infantil que compõem o corpo docente dessa etapa da educação básica do município. Dos questionários aplicados ao total de professores da rede, 64 responderam à pesquisa.

5.3.1 – Análise dos resultados da primeira fase da pesquisa – Participação docente no PME

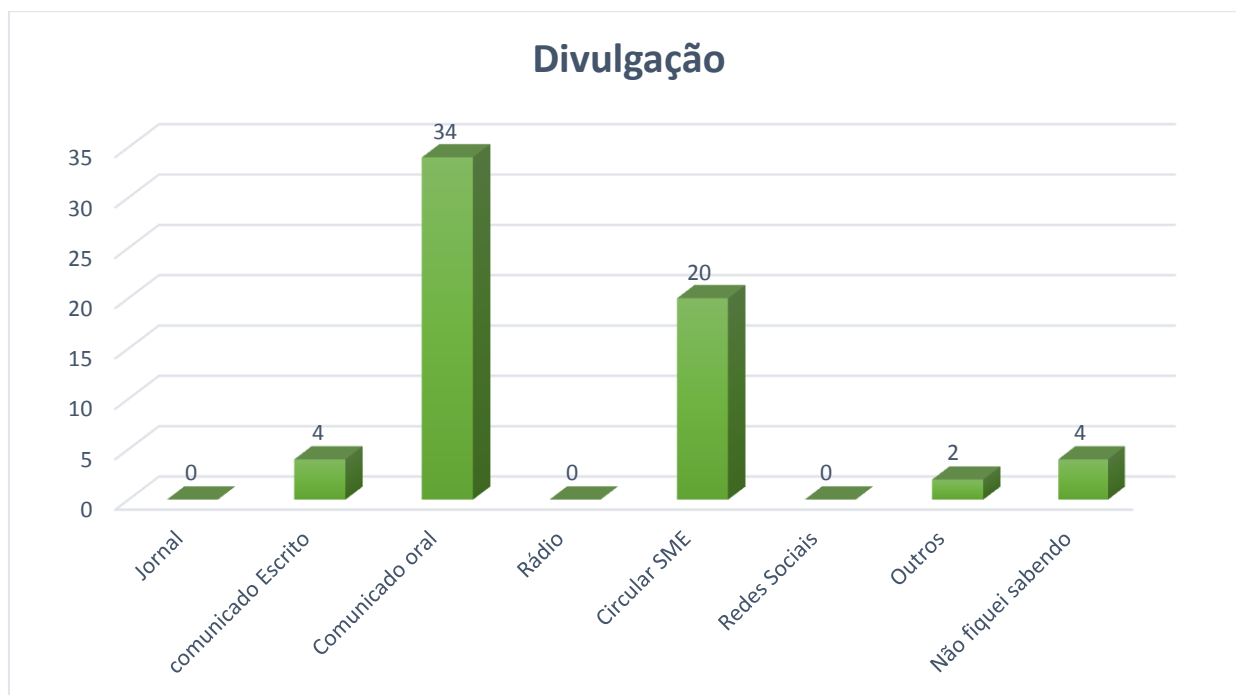
Aplicado o primeiro questionário com questões relativas a divulgação do PME pelo poder público local; o interesse dos professores; a participação dos professores na elaboração do PME.

A discussão fundamentou-se na análise dos dados obtidos nos questionários confrontando-os com o proclamado pelos documentos oficiais do governo federal que nortearam a elaboração do PME, obtendo-se as seguintes informações:

5.3.2 Divulgação do PME pelo Poder Público local

Com relação à divulgação da elaboração do PME pelo Município, os participantes da pesquisa poderiam escolher uma das seguintes alternativas, quais sejam: jornal local; escola através de comunicado escrito; escola através de comunicado oral; rádio local; circular da Secretaria da Educação; redes sociais; outro modo e não ficou sabendo.

Gráfico 14 - Divulgação da elaboração do PME



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Em função da obrigatoriedade estabelecida por lei federal dos municípios elaborarem seus planos, o passo inicial a ser contemplado pelos municípios refere-se fase da informação sobre a elaboração do documento, estimulando à sociedade civil e os profissionais da educação a promoverem um amplo debate sobre a educação local.

Portanto, a formulação do Plano Municipal de Educação dependia para o seu sucesso de uma ampla participação tanto da sociedade civil, como da comunidade educacional. Entretanto, para que essa participação se efetivasse fazia-se necessário inicialmente uma mobilização dos docentes para participação, e em seguida promover uma qualificação para referida participação.

Isso significa que o poder público estava incumbido de comunicar e preparar os professores para a participação, ou seja, além da estratégia para mobilizar os docentes, era preciso também à divulgação de informações para que estivessem qualificados para o debate.

Como nos ensina Monlevale

Ora, a educação é feita por todos, nas escolas, nas famílias, nas comunidades. E a educação escolar envolve (ou poderia envolver) mais de 80% da população, principalmente se consideramos a educação de jovens e adultos e a participação dos pais no acompanhamento dos estudos de seus filhos. Traduzindo para nossa situação: a sociedade do município e, principalmente, as comunidades educativas, precisam estar sensibilizadas, motivadas para o processo de elaboração e execução do PME. Várias ações podem ser sugeridas em reunião do Fórum para sensibilizar a sociedade: palestras, outdoors, chamadas na rádio e na TV, anúncios dos padres e pastores, panfletos distribuídos nas escolas, no comércio e na saída das igrejas. Recomenda-se uma palestra inaugural do processo, com um expositor de certa projeção e autoridade entre os educadores. E sugere-se um folder que contenha os objetivos, temas e cronograma de elaboração do PME (MONLEVALE 2013, p. 10).

O município analisado mostrou fragilidade na divulgação da elaboração do plano, sendo que a grande maioria dos professores – mais de 80% - ficou sabendo da elaboração do documento apenas através de comunicado oral e/ou circular da Secretaria da Educação, não ocorrendo à publicidade recomendada.

As etapas do plano deveriam ter sido amplamente divulgadas junto à comunidade escolar. Para tanto, poderia ter-se utilizado o meio eletrônico e impresso, sendo disponibilizada uma cópia de maneira acessível todas as fases do processo, bem como do diagnóstico inicial e a proposta do documento base à comunidade escolar.

Além de promover a informação e o conhecimento a respeito do plano, o município deveria ter organizado grupos de trabalho com vistas a ações no que tange a participação e discussão do documento pelos professores.

De acordo com o documento do MEC – O Plano Municipal de Educação - caderno de orientações, *quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação* (BRASIL, 2014, p. 12).

Em suma, a classe docente, com suas visões, interesses e propostas deveria atuar ativamente com uma participação qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, os mesmos não tiveram acesso ao diagnóstico da educação local, desconhecendo detalhes da gestão da educação, da legislação e outras informações que ajudariam a formular proposta.

Cabe aos gestores dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo às Secretarias de Educação ou órgãos específicos, em colaboração com os Conselhos e Fóruns de Educação, a adoção de mecanismos, processos e ações para estruturar uma metodologia e uma agenda de trabalho que favoreçam os processos de participação e de decisão coletivos (BRASIL, 2014, p. 12).

Portanto, tendo em vista que a participação nas políticas públicas educacionais não é espontânea, é preciso que seja cuidada, dessa forma, os responsáveis pelo plano deveriam ter promovido uma ampla divulgação entre os docentes, através de comunicados escritos, circulares, redes sociais e não apenas por comunicação oral, motivando-os, incentivando-os e dando-lhes acesso a documentos, objetivos, temas e demais informações que os permitisse dialogar e construir políticas públicas.

5.3.3 Interesse dos Professores pelo PME

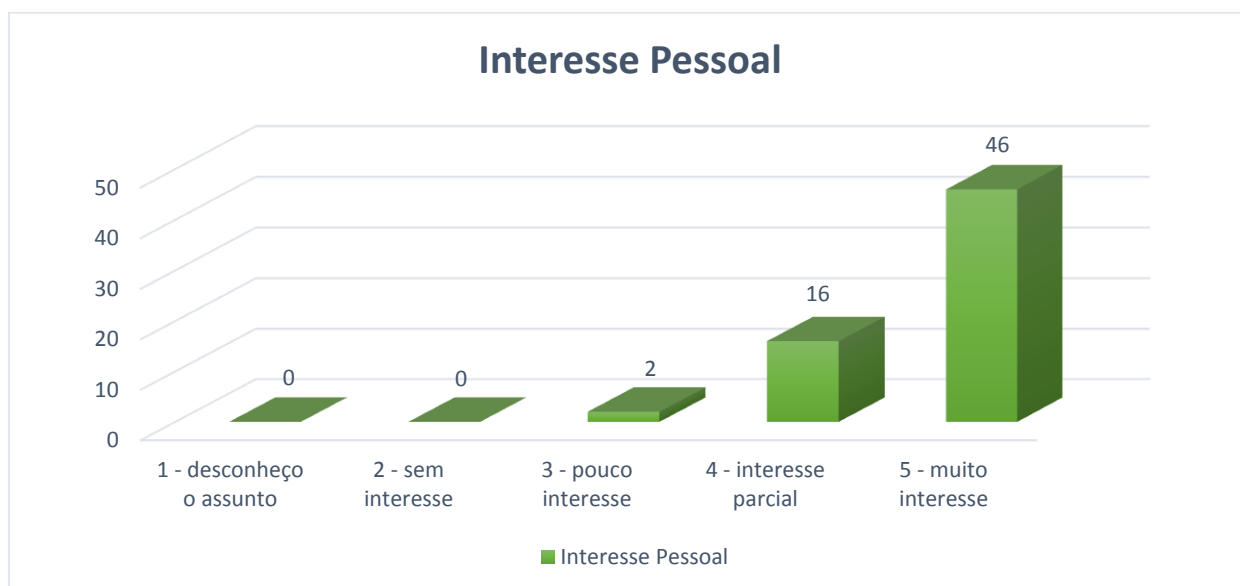
No tocante ao interesse dos professores foram abordados três aspectos: interesse pessoal, profissional e em participar das Comissões durante a elaboração do plano.

5.3.3.1 Interesse Pessoal

De acordo com o dicionário online de Português interesse significa o que é *“importante, útil ou vantajoso, moral, social ou materialmente”*.

Relativamente ao interesse pessoal do professor - o que se considera relevante, vantajoso, útil, de um modo exclusivo, próprio e particular de cada pessoa - em uma escala de 1 a 5, iniciando-se com desconhecimento o assunto ao muito interesse:

Gráfico 15 - Interesse Pessoal dos Professores



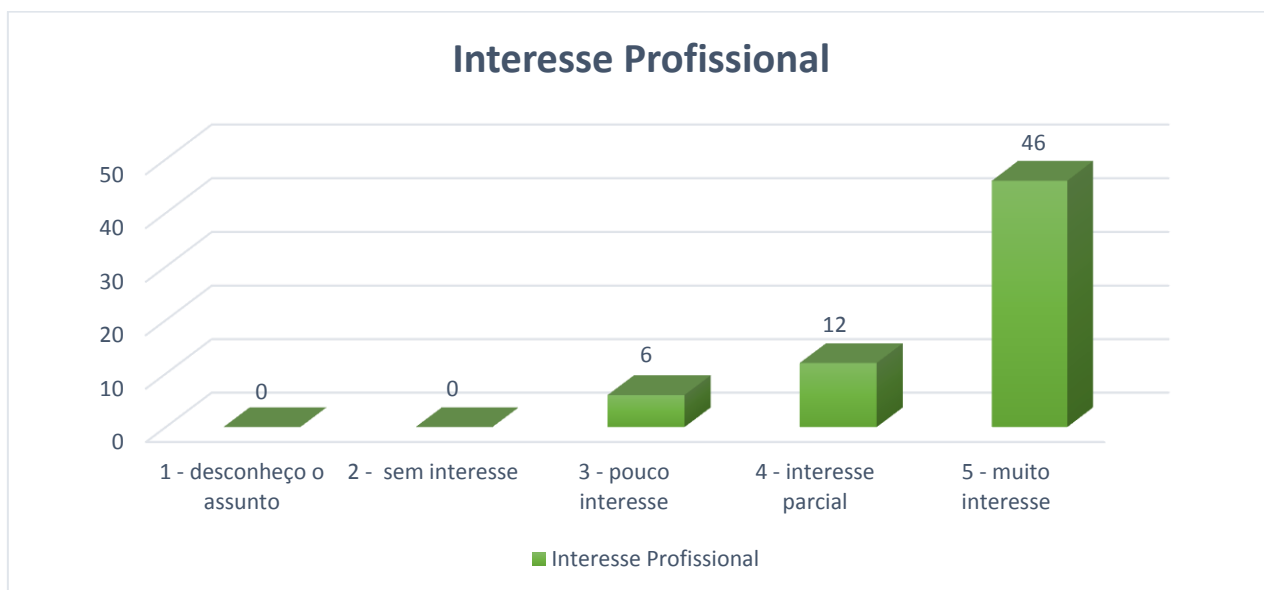
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

5.3.3.2 Interesse Profissional

Entende-se por interesse profissional a relevância atribuída a algo; importância relativa à determinada profissão.

Quanto ao interesse profissional em uma escala de 1 a 5 com as mesmas alternativas do interesse pessoal, obteve-se:

Gráfico 16 - Interesse Profissional dos professores

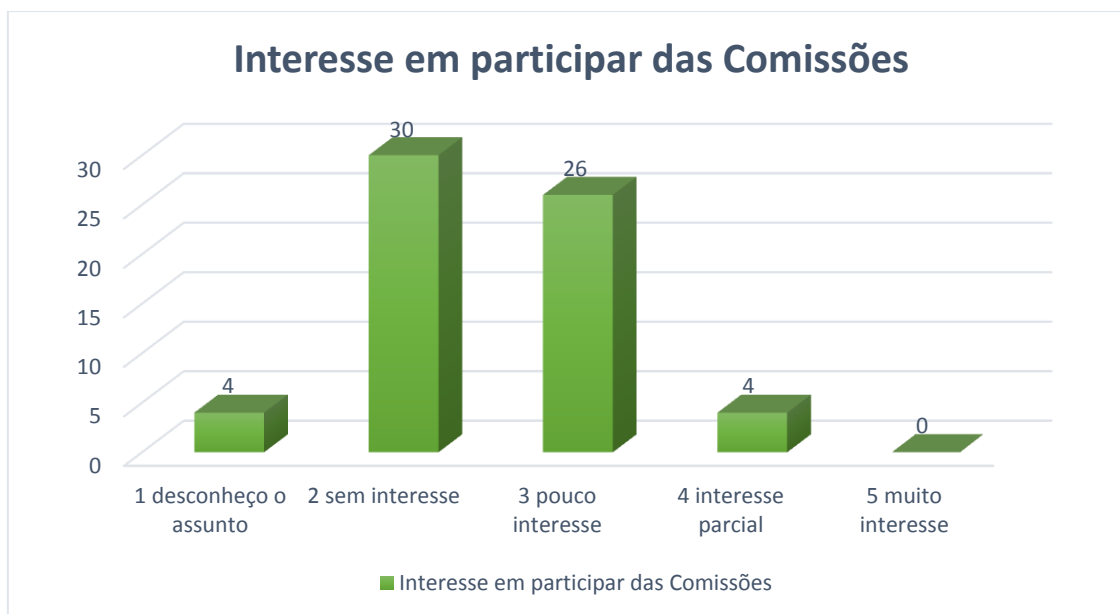


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Uma quantidade expressiva de professores – aproximadamente 70% - se declararam muito interessados tanto pessoal como profissionalmente pelo PME, todavia, ao serem indagados sobre qual foi seu interesse em participar das Comissões de elaboração do documento obtém-se o panorama abaixo.

5.3.3.3 Interesse em participar das Comissões

No que diz respeito ao interesse em participar das Comissões de elaboração e discussão do PME, em uma escala de 1 a 5 escalonado do nenhum interesse ao muito interesse tem-se:

Gráfico 17 - Interesse em participar das Comissões

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Observando os gráficos, é possível concluir que estamos diante de uma situação controversa, pois apesar dos professores se declararem muito interessados pessoal e profissionalmente no PME, no que diz respeito à participação nas Comissões houve um grande desinteresse da classe docente.

Portanto, se de um lado os professores se declaram muito interessados no aspecto pessoal e profissional no PME, por outro lado se declararam desinteressados em participar das comissões de elaboração. Esse antagonismo pode ter como causa as seguintes: a falta de reconhecimento do professor como agente político e a pouca familiaridade do cidadão com exercício da democracia.

Quando se fala da falta de reconhecimento do professor como agente político, refere-se ao fato de que em meio a tantas políticas educacionais até então existentes, a classe docente não se apropriou de seu papel transformador, ou seja, a classe docente ainda é incapaz de compreender a força histórica e social do professor e a possibilidade de criar e transformar a educação.

Como bem pontua Martins (1995, p. 55)

Na prática alienada o professor realiza um trabalho que não lhe pertence no sentido humano. [...] isto significa que os resultados do seu trabalho não são para ele, ou seja, não pode convertê-los em elementos da sua própria vida. As coisas que ele produz convertem-se para ele próprio em algo cada vez mais alheio, as quais, não são capazes de enriquecer seu conteúdo humano. Assim ele se converte cada vez mais numa mera mercadoria que é a sua força de trabalho (1995).

Isso significa que, não se reconhecendo como ser capaz de transformar a realidade, os professores não se organizam com objetivos comum a classe. Ressalta Martins que o professor “não é um profissional consciente de seu papel político e social, para o qual se abre a possibilidade de provocar mudanças” (1995, p. 38).

Reconhecidamente o profissional professor tem se mostrado um alienado político, fazendo com que não reconheça nenhum sentido social, nenhuma eficácia em suas decisões, escolhas ou ações.

Nas palavras Simon Schwartzman, sociólogo brasileiro, ex presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “alienação política é a incapacidade de um povo em se orientar politicamente conforme seus próprios interesses; é o desinteresse total pelos fatos políticos” (Revista online PUC, 2010).

Na Antiguidade, Platão e Aristóteles, já declaravam que o homem é um animal político, pois o verdadeiro cidadão é aquele que participa da vida em sociedade. De acordo com os filósofos um ser social é um ser político, uma vez que a política nada mais é que condição do bem comum. Diante disso, aquele que não vive em sociedade, ou é um Deus, ou é uma besta.

Diante desse quadro, é imperioso que o professor se perceba inserido na sociedade e participe ativamente dos processos políticos para que a situação seja transformada. É necessário inverter um estado de alienação em um de participação responsável, ativa e consciente, com a finalidade de despertar a consciência política dos professores, devido ao papel que exercem junto à sociedade, amparados sempre pelo senso de responsabilidade e justiça.

Isso nos leva ao segundo aspecto, qual seja, a necessidade de vivenciar o real exercício da democracia pela classe docente, tão acostumada a não ser ouvidos nas decisões educacionais.

Saramago, em seu famoso discurso no Fórum Mundial Social sobre a chamada falsa democracia preceitua

Tudo se discute nesse mundo, menos uma única coisa; não se discute a democracia. A democracia está aí, como uma espécie de santa no altar, de quem já não se esperam milagres, mas que está aí como uma referência: A democracia! E não se repara que a democracia que vivemos está sequestrada, condicionada, amputada, porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós, limita-se na esfera política, a tirar um governo que não se goste a pôr um outro que talvez se venha a gostar. Nada mais (SARAMAGO, 2005)

E continua dizendo que “na falsa democracia mundial, o cidadão está à deriva, sem oportunidade de intervir politicamente e mudar o mundo. Actualmente, somos seres impotentes diante de instituições democráticas das quais não conseguimos nem chegar perto” (SARAMAGO, 2005).

Diante do exposto, para mudar esse panorama, é de extrema importância à participação dos professores na elaboração das políticas públicas educacionais, tanto nas discussões como na tomada de decisões. Isso significa acabar com uma tradição que se perpetua a séculos de autoritarismo e burocracia, onde a participação da sociedade não é levada a efeito e, principalmente, compete ao professor a conquista de seu espaço político cabendo a este cidadão superar a alienação e criar outro professor.

5.3.4 - Participação dos Professores no PME

Inicialmente, cumpre esclarecer que o PME do município estudado contou com cinco fases abertas à participação popular, que foram:

1ª Fase: Apresentação do Plano Nacional de Educação à comunidade e convite à população para participarem do Plano Municipal de Educação;

2ª Fase: Escolha dos membros para formação das Comissões de elaboração do Plano;

3ª Fase: Levantamento de dados e discussão das metas e estratégias;

4ª Fase: Fórum de apresentação da proposta do plano para sugestões e adequações;

5ª Fase: Apresentação do PME concluído.

Das fases elencadas houve a seguinte participação dos professores:

Gráfico 18 - Participação dos professores na elaboração do PME



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Tendo em vista que o princípio da participação é o elemento central de todo o processo de construção do PME, observa-se que na realidade estudada a participação dos professores, um dos protagonistas do processo educativo foi muito pequena, ou seja, apenas 16% dos professores participaram de todas as fases de elaboração do documento, enquanto aproximadamente 60% dos docentes não participaram de nenhuma das fases descritas.

De acordo com o MEC, no documento online de Olho nos Planos:

Para que os Planos de Educação estejam sintonizados com os desafios locais, regionais e nacionais, é fundamental que em seu processo de elaboração, revisão e monitoramento seja contemplada a pluralidade de vozes e olhares sobre a educação. Afora a participação dos gestores, dirigentes de ensino e especialistas em educação, é essencial considerar a opinião de toda a comunidade escolar, ou seja, professores, coordenadores, merendeiros, secretários, agentes de apoio da escola, estudantes, pais, mães e responsáveis (BRASIL, 2014).

Assim, era de fundamental importância que a participação da classe docente ocorresse durante a elaboração do PME.

Entretanto, para que houvesse a participação almejada, fazia-se necessária uma prévia organização para que os professores realmente estivessem prontos para tomar o processo de criação do PME nas mãos.

Quatro pontos deveriam ser observados pelos gestores do município que viabilizasse a participação dos docentes: uma ampla convocação dos professores; a elaboração de regras claras para participação das comissões de elaboração do plano; a divulgação prévia do material discutido e elaborado pelas comissões e um amplo debate antes da aprovação final.

Nesse sentido, era necessário que a participação dos professores ocorresse de diferentes modos nas etapas do processo, ou seja, os professores deveriam ser convidados a participar do processo de elaboração do plano, analisando desde os resultados dos estudos diagnósticos, sendo consultados sobre os principais problemas da educação municipal, debatendo as prioridades, acompanhando e participando das tomadas de decisões dos objetivos e metas a serem implementadas no PME, pois na verdade são esses atores que irão viabilizar a execução prática do plano.

Diante do panorama apresentado acima, foi proposto a Secretaria Municipal de Educação um estudo pelos professores da rede do Plano Municipal de Educação nos horários de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) para que se apropriassem e entendessem as metas e estratégias contidas no documento.

Com a autorização da Secretaria, no mês de outubro de 2016 os professores de educação infantil das creches e pré-escolas durante duas semanas nos horários destinados as

ATPCs estudaram o respectivo Plano Municipal de Educação, com auxílio dos coordenadores pedagógicos e diretores que haviam participado da elaboração do documento.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir do estudo realizado quanto a participação docente, o conhecimento e/ou aprofundamento dos professores do PME nas ATPCs, seguiu-se a segunda etapa da pesquisa, relativa as concepções de formação e valorização docente.

Assim, com o embasamento teórico das fontes selecionadas e analisadas e nos resultados apresentados pela pesquisa através das respostas apresentadas pelo segundo questionário aplicados junto aos professores de educação infantil do município, ao final da análise de todas as etapas da pesquisa, serão apresentados os resultados alcançados por meio de um diagnóstico referente ao conhecimento e concepções dos docentes de Educação Infantil relativamente ao Plano Municipal de Educação nas metas que tratam da formação inicial e continuada, valorização e plano de carreira docente.

Fundamentado nos princípios que compõem o Plano Nacional de Educação, referentes a formação e valorização docente, considerados estratégicos para que todos os demais princípios sejam atingidos, o objetivo principal dessa etapa do trabalho pretende responder questões relativas a formação e valorização docente na concepção do professor de educação infantil do município estudado, analisando que se o que foi contemplado no documento municipal é suficiente para garantir a profissionalização e profissionalidade docente, bem como a preparação do professor para atuar no mundo globalizado.

Ademais, buscou-se nessa etapa, tecer um panorama sobre a importância de uma política pública de formação e valorização docente bem estruturada e que atenda as demandas do município, de acordo com diagnóstico realizado.

Cumpridas as etapas propostas, busca-se disponibilizar aos gestores municipais e pesquisadores da área, notadamente do próprio município, um material no qual possam estar analisando, os avanços alcançados e as carências que persistem na trajetória do município na busca de sua adequação quanto a formação e valorização docente e possível alteração no estatuto do magistério municipal.

6.1 Dos participantes da pesquisa – 2ª fase

Os sujeitos da pesquisa da segunda fase, forma os mesmo da primeira fase, ou seja, professores de educação infantil, que atuam em creches e pré-escolas no município estudado que sejam concursados com cargo efetivo na rede.

Para investigar o problema foram formuladas questões para o questionário (anexo) relativas a:

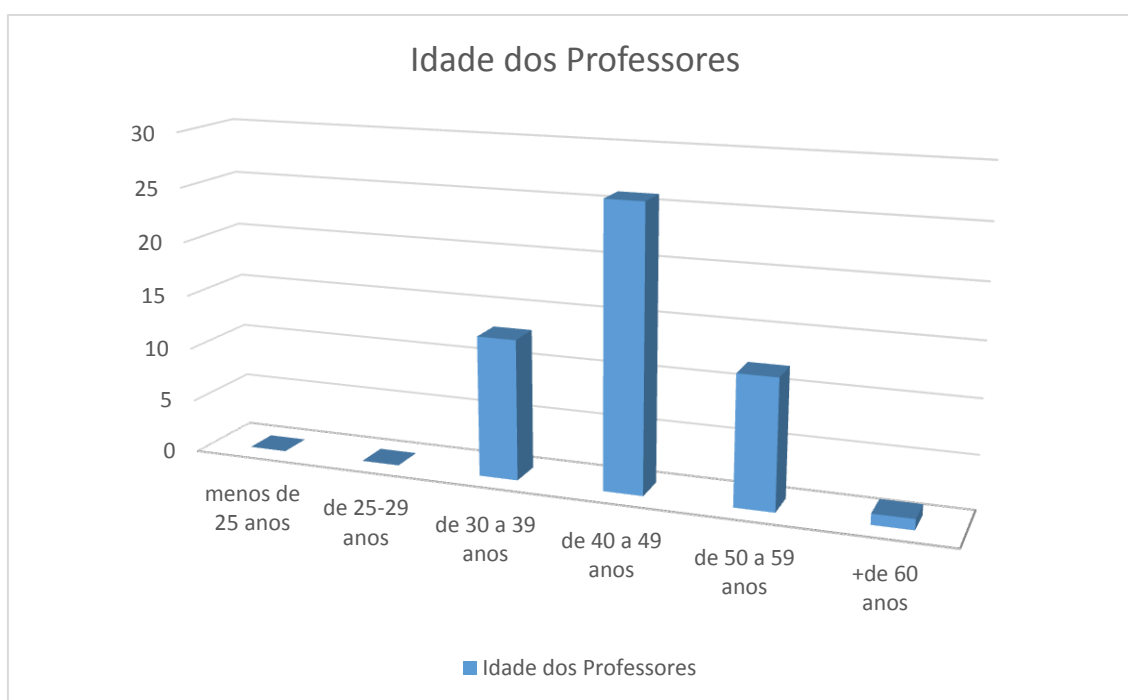
- Formação Inicial dos docentes da educação básica em nível superior através de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Oferecimento de cursos destinados à formação inicial nas respectivas áreas de atuação dos profissionais de Educação Básica, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente;
- Oferecimento de cursos destinados à formação nas respectivas áreas de atuação dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
- Instituição de programas de bolsa de estudo para formação inicial;
- Plano de ação de como ocorrerá a formação inicial dos contes e profissionais da educação que necessitem;
- Formação em nível de pós-graduação dos professores da Educação Básica, com garantia a todos os profissionais da Educação Básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino;
- Política local de formação de professores de Educação Básica, com definição de diretrizes locais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificações das atividades formativas;
- Previsão da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica;
- Valorização dos profissionais de Educação Básica, a equiparação do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;
- Atualização progressiva do valor do piso salarial municipal para os profissionais do magistério público de Educação Básica;
- Implantação de planos de carreira para os profissionais da rede pública de Educação Básica, com implantação gradual do cumprimento de jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;
- Plano de carreira para os professores de educação Básica da rede municipal;
- Estruturação da rede pública municipal de Educação Básica de modo que os respectivos profissionais do magistério e os respectivos profissionais da Educação não

docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados;

- Existência de comissões permanentes de profissionais da educação municipal para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira.

Dos questionários entregues aos participantes 52 foram respondidos, todos do sexo feminino, esse fato se deve a uma questão histórica do atendimento à criança no Brasil, onde é possível perceber o quanto essa atividade sempre teve uma forte ligação com as questões de gênero, isto é, delegava-se à mulher, por causa de seu “instinto” materno, nada tinha a ver com a formação profissional (ROSA, 2011), com idades que variam entre 30 e 60 anos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 19 - Idade dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Entre os dados relevantes sobre o perfil dos docentes de educação infantil estão a jornada de trabalho, a forma de contratação e a vida acadêmica dos professores, o tempo de serviço como educador.

Relativamente a jornada de trabalho, 18 professores se dedicam em tempo integral ao Município enquanto 32 professores fazem jornada parcial e 02 não responderam. Quanto à

forma de contratação todos são contratados por tempo indeterminado através de concurso público.

Em relação às questões específicas sobre a formação acadêmica dos professores, temos os seguintes resultados:

Doze professores são graduados em Pedagogia. Sete professores possuem Educação Superior com Licenciatura. Seis professores possuem outros cursos de educação superior e vinte e três professores possuem educação superior com especialização na área da Educação. E quatro possuem formação na área do Magistério em nível médio.

Assim, dos cinquenta e dois professores entrevistados, pelo menos treze deles não possuem curso superior em sua área de atuação e quatro não possuem nível superior.

Em relação a esse aspecto, demonstra que o Município ainda não existe conformidade entre a qualificação do professor de educação básica estar de acordo com a LDB no artigo 63, inciso I que determina como “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p.23)

Na questão da especialização ficou claro o empenho do professor em buscar qualificação, sendo confirmado também pela escolha de pós-graduação voltada para a área da psicopedagogia e da educação especial, posto que 23 professores possuem especialização na área da Educação.

É perceptível que o professor tem a consciência que sua graduação não oferece ou não aprofunda alguns conhecimentos que necessita para atuar em sala de aula, fazendo-se necessário recorrer à formação continuada.

Sobre o tempo de experiência em magistério, obtiveram-se os seguintes resultados, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 20 - Tempo de experiência no Magistério



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O tempo de magistério é a questão que importa para a pesquisa relativamente ao entendimento que se investiga em termos de qualificação para o trabalho. Conforme Lopes (2015, p. 78)

Através de suas experiências e vivências, o professor desenvolve um fazer pedagógico mais consciente, mas, ao mesmo tempo, não podemos ser ingênuos em achar que somente o tempo investido em prática pode alicerçar esse trabalho. A prática juntamente com o estudo da teoria e o aprimoramento em estudos convergentes em psicologia, pedagogia, neurociência e afins é que podem consolidar, de fato, uma formação profissional sólida.

Normalmente, em sua grande maioria, os professores buscam se aperfeiçoar, procurando respostas para suas angústias e inquietações, investindo em ser ou tornar-se e dessa forma,

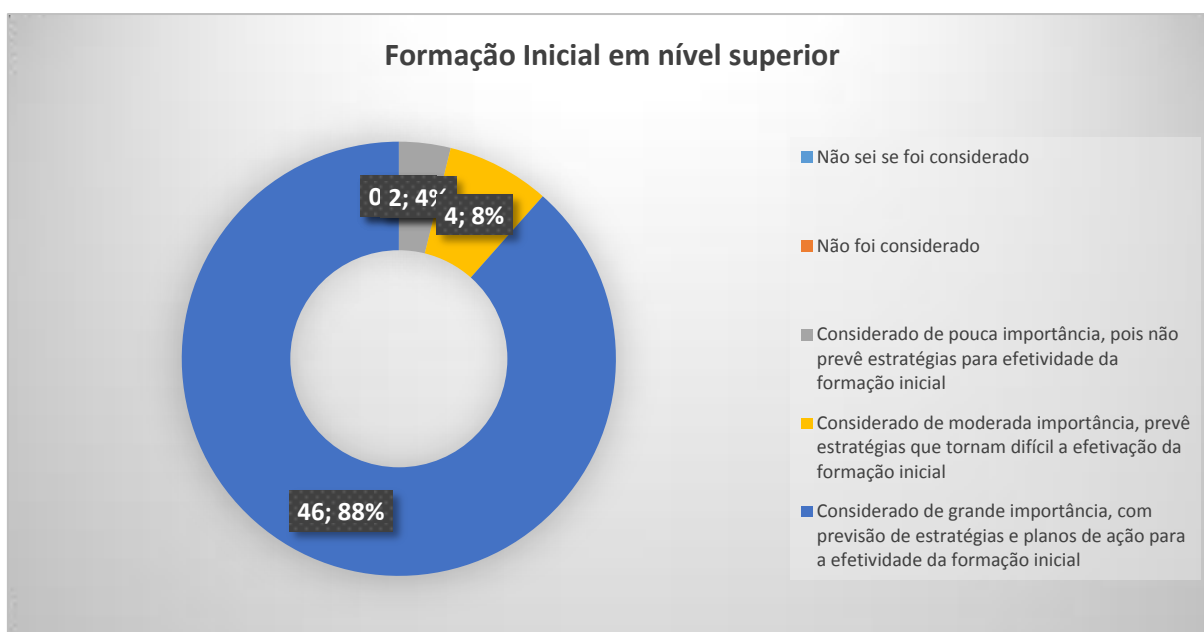
“Se comprometendo em questões mais sociais, como os direitos da criança em relação à educação, à saúde, a uma família estruturada e pensa numa escola mais humana e mais próxima possível da realidade global, buscando oferecer ao seu aluno acesso a tudo que pode auxiliá-lo em sua transformação e inclusão social” (LOPES, 2015, p. 78).

6.2 Sobre a formação inicial docente e dos profissionais da Educação e o PME

Inicialmente, os professores foram questionados com relação se o PME aborda a questão de formação inicial dos docentes de educação básica em nível superior através de curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, podendo responder uma dentre

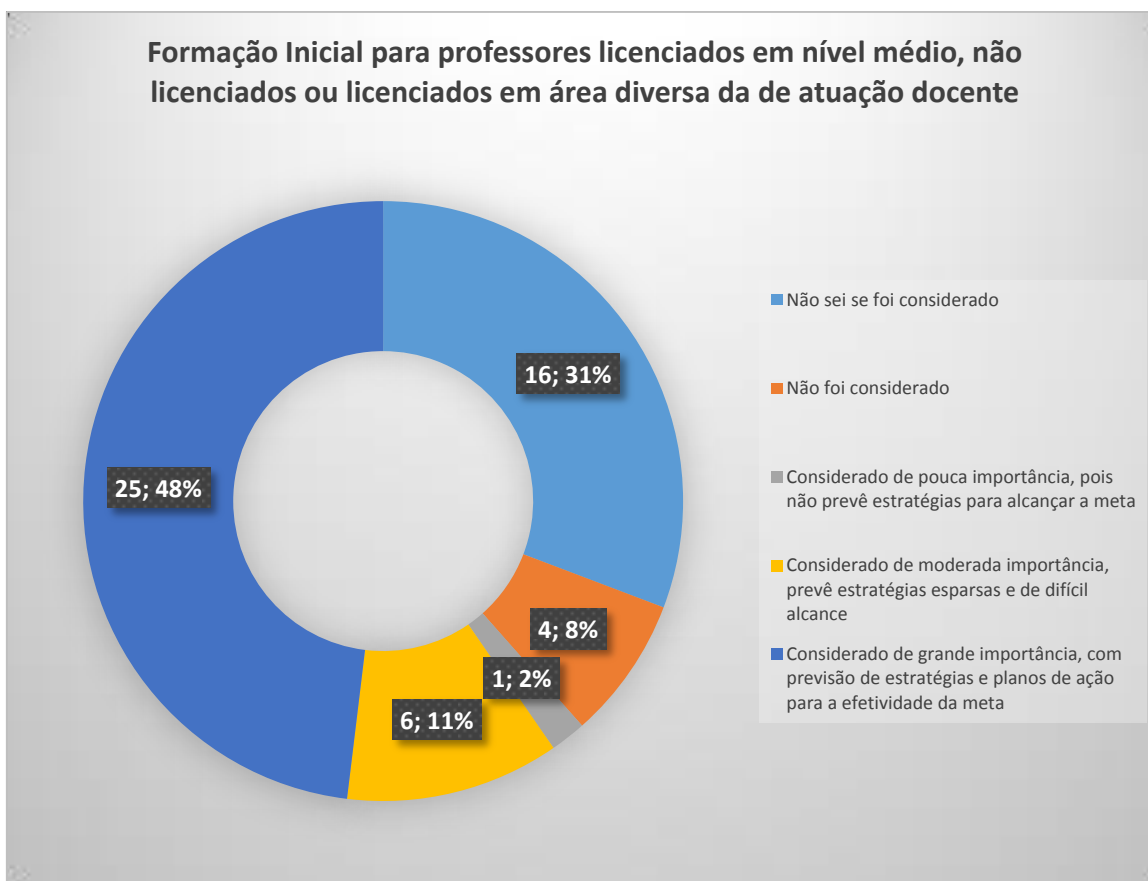
cinco alternativas, que variavam entre: o professor não sabe se a questão da formação inicial foi considerada; sabe que referida questão não foi tratada no documento; o assunto foi abordado, mas de maneira superficial, considerado de pouca importância; abordado com relativa importância condicionada a estratégias de difícil efetivação ou apresentada como assunto de grande importância, com previsão de plano de ação para efetivação da meta. Obteve-se as seguintes respostas:

Gráfico 21 - Formação Inicial em Nível Superior



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Gráfico 22 - Formação Inicial para professores licenciados em nível médio, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

No tocante à formação inicial dos professores, o PME estabelece em sua meta 15 sobre formação de professores:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de vigência de 1 ano deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MUNICÍPIO, 2015).

Para a efetivação da meta, o PME estabelece as seguintes estratégias:

1.1 O município incentiva a busca pela titulação em nível superior e em pós-graduação, através da progressão funcional conforme a lei 4087/2012.

1.2 Para todos os professores de ensino fundamental é exigida a habilitação mínima necessária ao exercício do magistério, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Município, 2015)

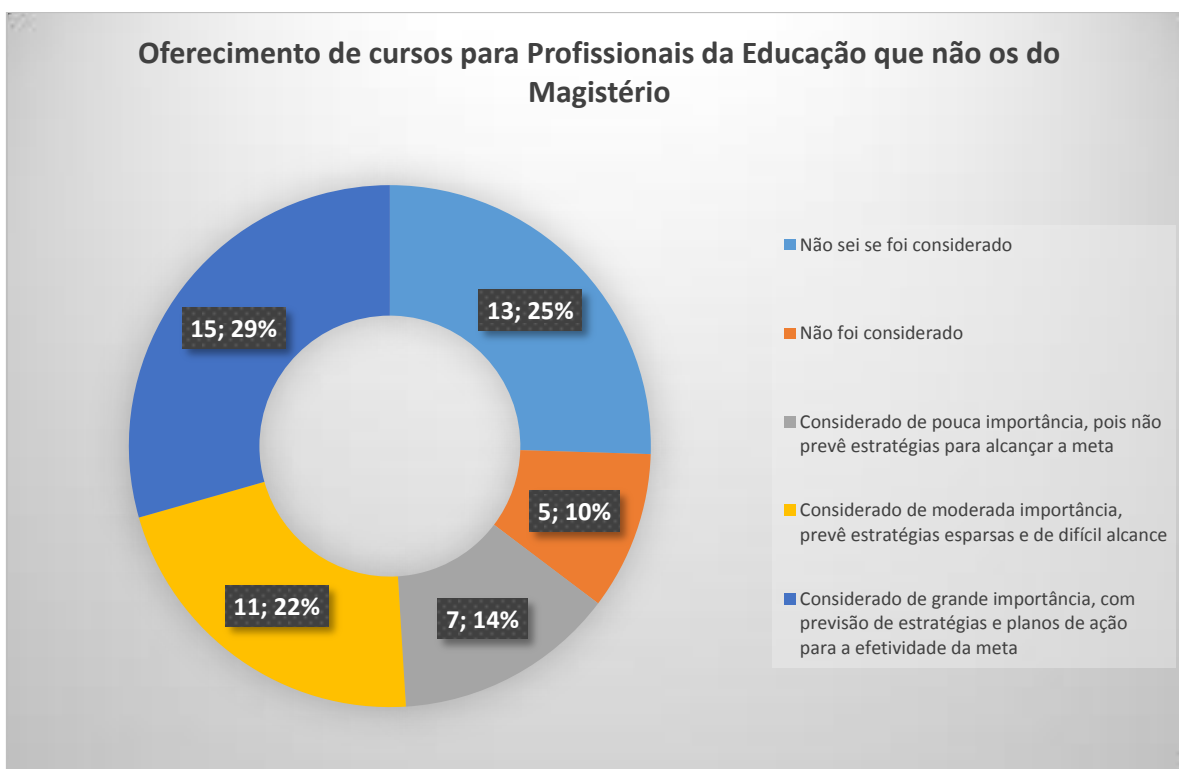
É preciso esclarecer que formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem

licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

Para análise dessa questão é preciso considerar que apesar da maioria dos entrevistados responderem que esta meta foi considerada de grande importância pelo município, é preciso considerar que 25% dos entrevistados não possuem habilitação específica na área que atuam, ou seja, apesar de terem nível superior, alguns docentes de educação infantil, não possuem licenciatura em Pedagogia.

Dessa forma, não foram tratadas no PME questões importantes como a garantia aos trabalhadores/as da educação a oferta de cursos de graduação: vagas, acesso e condições de permanência nas Instituições de Educação Superior, ou seja, o município não estabeleceu um programa Municipal de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Gráfico 23 - Oferecimento de cursos para Profissionais da Educação que não os do Magistério



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Com referência a este aspecto, estabelece a estratégia 1.3 da meta 15:

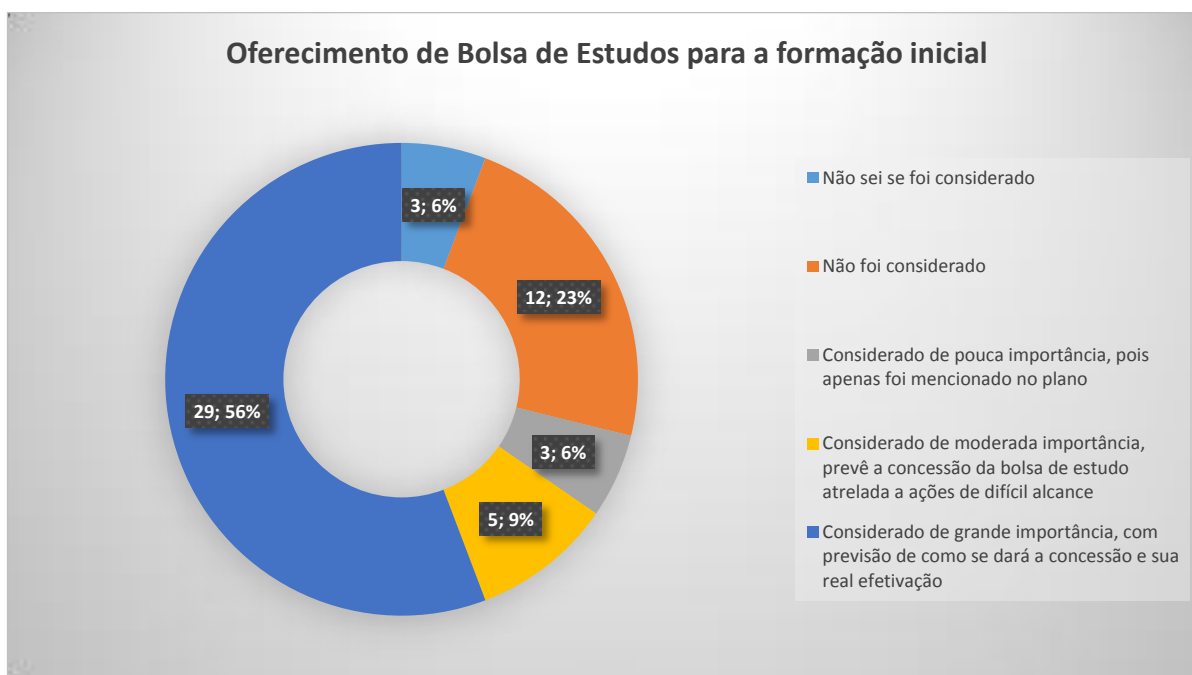
1.3 Identificar as carências dos docentes e dos demais trabalhadores da educação para, em seguida, buscar formas de superá-las por intermédio de cursos de formação oferecidos pelo Estado e pelo Ministério da Educação (MUNICÍPIO, 2015)

Como se pode depreender da respectiva estratégia, o município oferecerá cursos de formação inicial para os demais profissionais da educação, de acordo com o que for oferecido pelo governo do Estado e pelo MEC, não apresentando nenhuma iniciativa para suprir as necessidades de seus profissionais.

Diante desse quadro, apesar de a maioria dos participantes concluírem pelo município considerar de moderada e grande a importância dada a esta estratégia, não foram previstas ações efetivas por parte do governo local.

Cabe, dessa forma, ao município oportunizar a participação dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério nas políticas nacionais de formação continuada, nas respectivas áreas de atuação, em regime de colaboração entre os entes federados.

Entretanto, é preciso destacar que o município deixou de contemplar estratégias fundamentais para promover a formação inicial dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, pois poderia ter previsto estratégias de estímulo a articulação com cursos de formação, grupos de pesquisa e os profissionais da rede, de maneira a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que integrem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento as crianças de zero a cinco anos, para os profissionais do magistério.

Gráfico 24 - Oferecimento de Bolsa de Estudos para a formação inicial

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O Plano de Educação do Município não trata de oferecimento de bolsa de estudo para a formação inicial. Apesar dos participantes concluírem que este é um assunto considerado de grande importância o município não previu estratégias de oferecimento de auxílio financeiro para os profissionais que não tem formação inicial ou com formação diversa de sua atuação.

O Município poderia ter previsto o estabelecimento de parceria com Instituições de Educação Superior com a finalidade de oferecer vagas específicas em cursos de licenciatura para aqueles que ainda não possuem graduação ou possuem graduação diversa da área em que atuam.

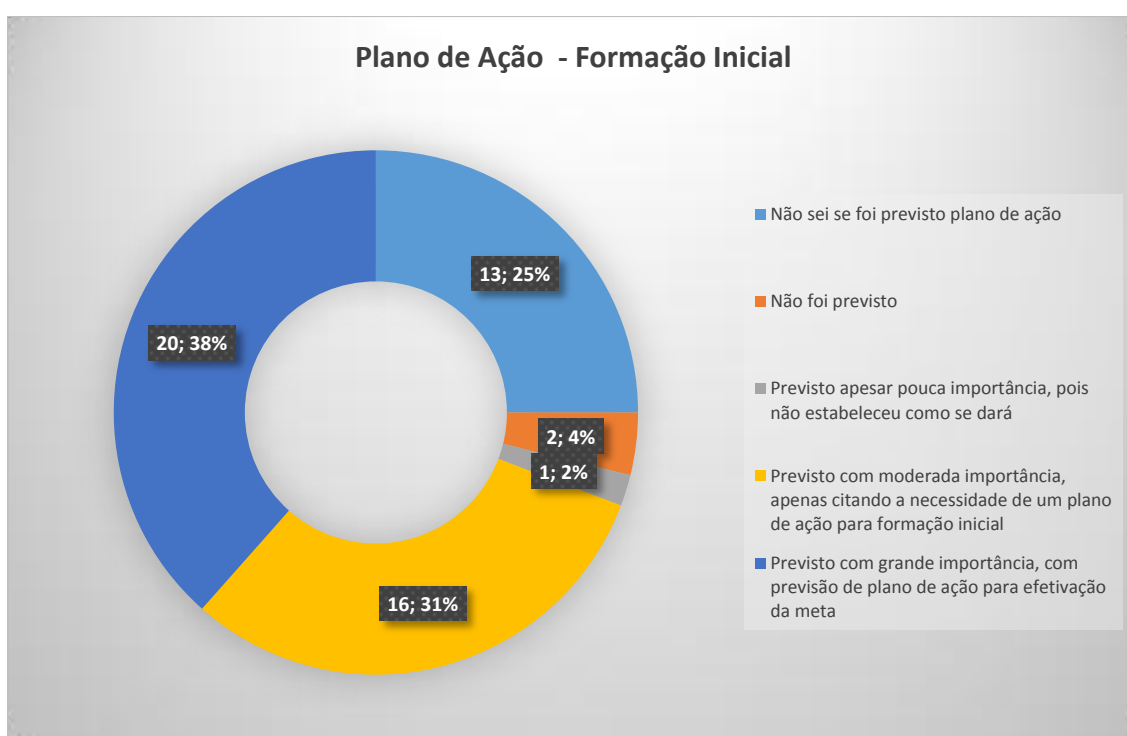
O Governo Municipal deveria oferecer, a partir de critérios pré-definidos, bolsas de estudos em instituições de educação superior para a formação de professores que já estão dando aulas na rede pública de ensino, mas não possuem a especialização da disciplina que ministram. Além da formação adequada, a proposta busca valorizar a carreira dos professores.

Além de oferecer bolsas para os docentes, o poder público municipal deve também aderir aos programas federais que oferecem bolsa de estudo para professores da rede pública bem como divulgar programas de concessão de bolsas de estudos para que os professores de educação infantil das escolas públicas realizem estudos para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício.

Ainda, utilizar e divulgar a utilização, pelos professores, das plataformas eletrônicas (Plataforma Freire e PDDE Interativo) que organizam a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como divulgam e atualizam seus currículos eletrônicos.

Se o município deseja ter qualidade na educação infantil, obrigatoriamente tem que resolver a formação do professor. Não há outro caminho, ou seja, este é o ponto mais estratégico para melhorar a educação municipal.

Gráfico 25 - Plano de ação no PME para formação inicial dos professores



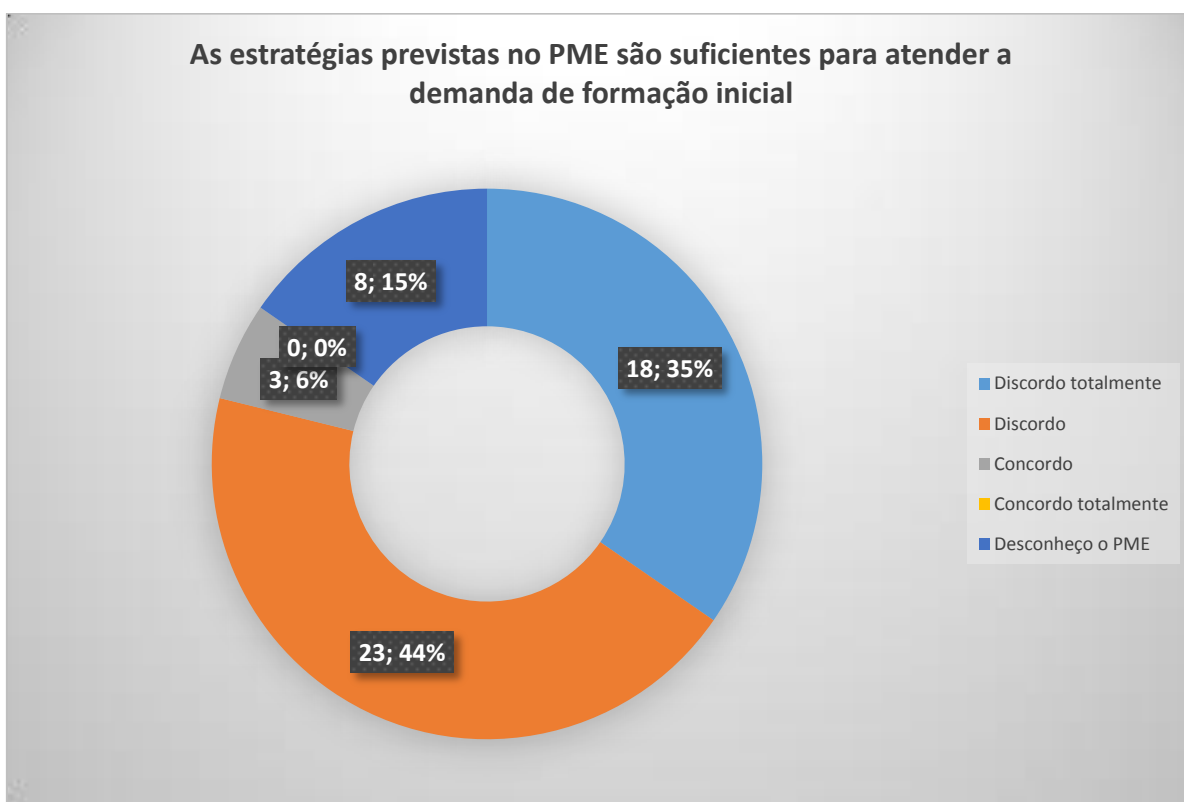
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Quanto a um plano de ação para a efetivação das estratégias da meta referente a formação inicial, os docentes entrevistados acreditam, em sua maioria, que o PME previu ou deveria prever este plano de ação, entretanto, o PME não fez alusão de como serão alcançadas as estratégias da meta relativa a formação inicial.

Para garantir que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o plano de ação deve se dar a partir da análise das reais necessidades do município, consideradas as especificidades da rede municipal de ensino, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias de formação dos professores. Para a elaboração de planos estratégicos de

formação, devem ser implantados os Fóruns Municipais Permanentes de Apoio à Formação Docente, previstos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), relativos aos Fóruns Estaduais Permanentes, mas nada impede que sejam formados também esses fóruns em nível municipal, que devem ser fortalecidos e institucionalmente apoiados.

Gráfico 26 - As estratégias previstas no PME são suficientes para atender a demanda de formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Mesmo considerando que o PME tratou de relevantes assuntos no tocante à formação inicial docente, os professores que responderam à pesquisa acreditam que as estratégias previstas no PME não são suficientes para atender a demanda de formação inicial.

Perguntados sobre qual meta de fundamental importância, prevista ou não no PME, para sanar o problema de formação inicial docente e dos profissionais da educação infantil, obteve-se as seguintes respostas, indicativas das concepções dos professores:

Concepções dos professores sobre formação inicial e o PME

“Oferecer bolsas de estudo” (Professor 1)

“Oferecimento de curso de graduação em Pedagogia para todos os docentes” (Professor 2)

“Necessidade de cursos de capacitação e atualização” (Professor 3)

“Adesão do município ao programa PARFOR que oferece formação inicial e continuada a todos os docentes e profissionais da educação” (Professor 4)

“Que o município tenha um centro de formação dos profissionais da educação, dentro da Secretaria da Educação, que seja responsável por todas as formações do Município” (Professor 5)

“Oferecer formação complementar aos profissionais que ingressam na rede, dando suporte e apoio” (Professor 6)

“Formação em serviço com foco na prática; seleção de práticas adequadas para uma efetiva aprendizagem” (Professor 7)

“Buscar parcerias com faculdades para sanar a deficiência de formação inicial dos professores efetivos” (Professor 8)

A formação inicial, acadêmica do professor, é condição primordial para que este profissional assuma, de maneira efetiva, as atividades docentes e curriculares, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, dessa forma, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. Assim, a formação acadêmica deve ser vista como um direito do professor.

Quando nos referimos ao professor de educação infantil, as ações do educar e cuidar envolvem profissionais e sua formação. É necessário que as políticas públicas busquem integrar essas ações investindo na qualificação de um profissional que atenda à criança inteiramente, em todas as suas necessidades. Para tanto, há que se propor a possibilidade da formação, através de cursos de graduação para aqueles que não possuem, bem como em formação na área de atuação, para aqueles que possuem formação diversa, além de projetos de educação continuada e em serviço, que permitam às pessoas que já atuam ter uma experiência contínua de capacitação.

Atingir essa meta requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federativos (União, estados, DF e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um. Sem o estabelecimento de um padrão de colaboração, dificilmente as estratégias traçadas no PME para essa meta poderão ser viabilizadas. Agindo de forma conjunta, a União, o estado e o município poderão traçar um plano estratégico, com um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade do poder público de atender à demanda por formação superior.

Referida tarefa torna-se ainda mais importante ao se levar em conta que, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área

diversa da atuação docente, em efetivo exercício, deverá ser garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante a implementação de cursos e programas.

De acordo com Kramer (2006) a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais. Sendo assim, busca-se o atendimento das necessidades e das possibilidades na formação desses profissionais, seja através da formação continuada, quanto na formação inicial.

Se faz indispensável uma política que possa abranger todos os aspectos necessários para uma formação inicial de qualidade, e que proporcione um acompanhamento contínuo no que se refere à formação continuada dos profissionais da Educação.

Segundo Barreto (1994) a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Sobretudo, destaca-se que mesmo sendo considerado um dos fatores mais importantes, na maioria das vezes não é respeitado esses aspectos se tratando em qualidade de ensino.

Assim, em se tratando de formação, o PME deve destacar alguns aspectos que merecem atenção, sendo eles:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser asseguradas;
- A formação inicial, dos profissionais de Educação Infantil deverá se dar em nível superior e contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional;
- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a dos profissionais de educação desta área que não os do magistério, devem ser orientadas através de um plano de ação que vise a sua real efetivação.
- Condições deverão ser criadas para que todos os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação obtenham-na em um prazo determinado.
- A formação deverá se atentar a profissionalização do professor de educação infantil.

Observa-se que política de educação do município, apesar de algumas lacunas destaca a formação inicial como base de garantia para qualidade da educação e conseqüentemente qualidade de professores. Entretanto, nesta perspectiva, é preciso destacar que tanto a União, os estados e os municípios vislumbram que, apenas através dos estudos e exercícios adquiridos durante o processo de formação inicial e formação continuada, pode-se garantir a

qualidade dos professores. Neste prisma, é importante deixar claro que a formação inicial adequada permite aos professores ampliação e a aquisição conhecimentos e estratégias fundamentais ao exercício da docência.

Todavia, neste contexto, aponta-se ainda a falta de um segmento essencial tanto no plano nacional da educação bem como no plano municipal que institui sobre a formação docente, que viabiliza a “existência da discussão sobre profissão”. No sentido de ampliar os debates sobre de que maneira pode se adquirir uma satisfatória formação de docentes, adequando à contemporaneidade e assim atingindo o objetivo de qualidade educacional.

Neste contexto, como aponta Guimarães (2004), surge, dias de hoje, a necessidade de debates nos planos de educação sobre a profissionalidade e profissionalização, considerando o envolvimento dos temas interligados, como:

A questão da docência, como “profissão” (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), “proletarização” (perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições e divisão de trabalho, remuneração), “autonomia e saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero”, entre outros (GUIMARÃES, 2004, p.40).

Além disso, para autores como Guimarães (2004, 2006) e Cunha (1999), o aspecto da profissionalização docente também deve ser pautado por uma “perspectiva epistemológica da especificidade”, ou seja, pelas características próprias e singulares do fazer docente.

Essa perspectiva aborda a especificidade da profissão do professor, levando em conta aspectos totalmente interdependentes e relativos ao professor: (1) é uma profissão epistemologicamente diferenciada (ligada ao conhecimento; saberes construídos também em situação); (2) tem uma dimensão ético-valorativa inerente a ela; (3) é uma profissão com uma perspectiva de práxis (GUIMARÃES, 2004, p. 46).

Logo, considera-se que a formação inicial se torna imprescindível para se construir e consolidar a identidade profissional dos professores. Desse modo a formação docente e da constituição da identidade profissional do professor diz respeito a um continuum que se pode denominar de desenvolvimento profissional do professor (GUIMARÃES, 2004).

Dessa forma, os conhecimentos e saberes dessa profissão devem contemplar desde a formação inicial a especificidade da profissão docente, uma vez que como já dito, referida profissão, é repleta de aspectos ético-valorativos, especificidades do conhecimento e dimensão de práxis, que lhes são próprias e que constituem a especificidade da profissão docente.

Guimarães (2004) destaca que “a formação de qualquer profissional pressupõe envolvimento com as questões próprias da profissão”. Nesse prisma, o autor esclarece a

relevância do plano ou da estratégia no processo da formação e que pode levar os docentes a adquirir habilidades para se profissionalizar. Contudo, diversos fatores relacionados ao melhor delineamento da formação, às condições de trabalho, a especificação dos planos de carreira, entre outros, impossibilita ao professor um processo de adesão à profissão docente, como um modo individual e coletivo de produção da existência. Conforme esse autor:

Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. (GUIMARÃES, 2004. p. 90).

Nesse contexto, os planos de educação deveriam prever de meios para intervir e estratégias para superar essa situação. Na opinião do Contreras (2002), deveria, de fato, fazer parte dos direitos dos professores reivindicar e serem atendidos em relação a melhoria das condições de trabalho, quais sejam: remuneração, horas de trabalho, de sua formação permanente, reconhecendo assim a função social que esses profissionais cumprem. Destacando ainda que, por essas missões, eles merecem, além de serem reconhecidos, que também sejam valorizados (CONTRERAS, 2002, p. 54) e os planos de educação constituíram os documentos em que essas reivindicações se tornariam possíveis de se concretizarem.

Diante disso, pode-se afirmar a não existência de discussão da profissão docente nos planos de educação, notadamente nos planos municipais. Assim, os docentes não dispõem de novas perspectivas de profissionalização docente, impossibilitando de se ser considerada como “semiprofissão”, como destacado por Contreras (2002), Sacristán (1995) e Lüdke (2008). Ressalta-se, neste contexto, que a qualidade da docência dos professores brasileiros ainda está distante da de outros países desenvolvidos, posto que as discussões sobre profissionalização dos professores estão vinculadas aos processos de seu estatuto profissional, atuação e formação, conforme aponta Guimarães (2009, p. 22):

De atividade individual e independente, a docência passa na Idade Média, a atividade relativamente coletiva, sob os auspícios da Igreja. Posteriormente, na modernidade, ao domínio do Estado. Contemporaneamente, os professores vinculam-se a um ofício em processo de profissionalização e convivem com um estatuto ambíguo, sob inúmeros aspectos.

Pode-se dizer que a educação brasileira sofre por causa do seu longo percurso histórico. A trajetória da educação ocorrida durante o período de colonização portuguesa esteve fundamentada no sistema jesuítico; um sistema forte, com práticas pedagógicas

dominadas pelo ensino tradicional, embasadas na mera transmissão de conhecimentos. Por outro lado, o estado opressor, marcado pelo militarismo, também fomentava esse sistema ou metodologia de ensino e aprendizagem, ligados a objetivos imediatos, voltados para o mercado de trabalho. Este sistema se enraíza fortemente na cultura educacional brasileira, executando seu uso ao longo de décadas e séculos e mantendo-se nos dias de hoje. O professor não vislumbra um novo rumo para desenvolver a atividade docente, não lhe é proporcionado uma nova visão e/ou habilidade para estabelecer um novo método de trabalho.

Assim, apesar do tema formação docente ser um dos temas mais discutidos no Brasil no aspecto educacional, como apontado por Guimarães (2004, p.17), “a formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões sobre a educação escolar brasileira nos últimos 20 anos”. Nessas discussões, de acordo com Veiga, citado por Guimarães (2009, p. 22), os temas sobre profissão e profissionalização docente, nos últimos anos, ocupa-se “com a constituição de uma categoria profissional e código de ética para os professores”.

Entretanto, essas discussões, não refletiram nas políticas públicas que tratam da formação docente. Para tanto, destaca-se que é fundamental fomentar a discussão sobre a profissão nas políticas educacionais, que têm relação com a formação de professores. Isto certamente irá colaborar para constituir políticas públicas, as quais se possa chegar ao objetivo de uma melhor qualidade profissional dos professores e, conseqüentemente, da educação.

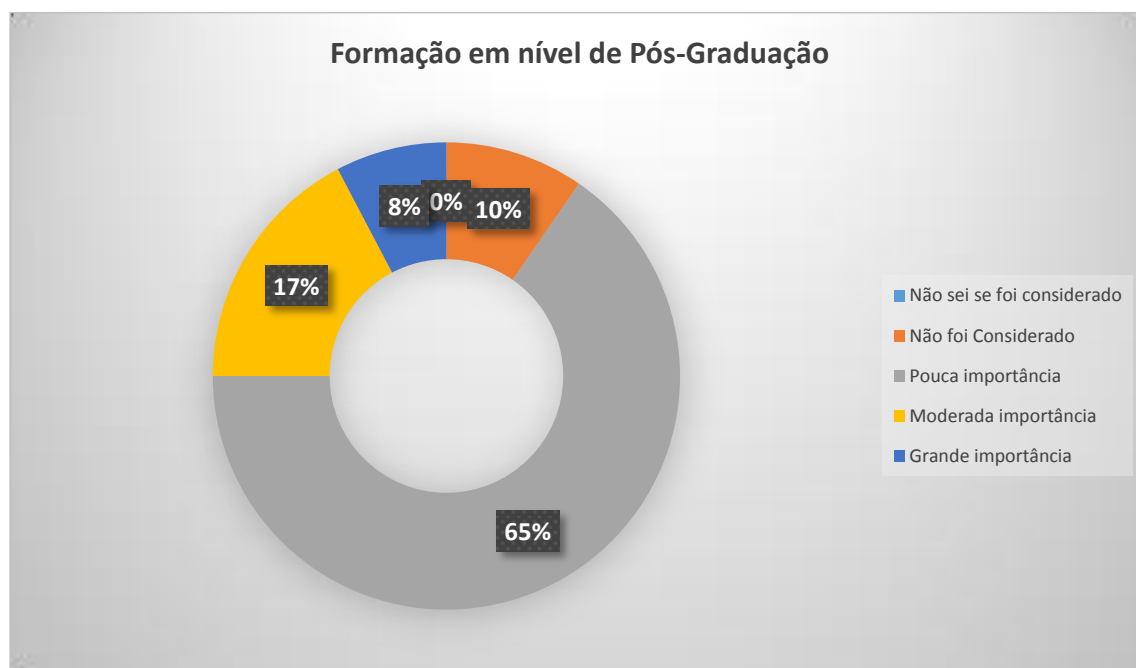
6.3 Sobre a formação continuada e pós-graduação dos professores e o PME de seu município

Entre as políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, está o direito que os professores têm à formação continuada, assim, dando continuidade a pesquisa, os professores foram indagados sobre a formação continuada e pós-graduação dos professores de Educação Básica, Segundo Imbernón, “a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem sobre os docentes” (2010, p. 45).

A respeito da formação em nível de pós-graduação dos professores da Educação Básica, com garantia a todos os profissionais de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino, os professores poderiam escolher, na aplicação do questionário, dentre as alternativas, não sei se foi considerado, não foi considerado, considerado de pouca importância, pois não prevê

estratégias para alcançar a meta, considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance e considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetivação da meta. O gráfico abaixo dá um panorama das respostas.

Gráfico 27 – Formação em nível de Pós-Graduação

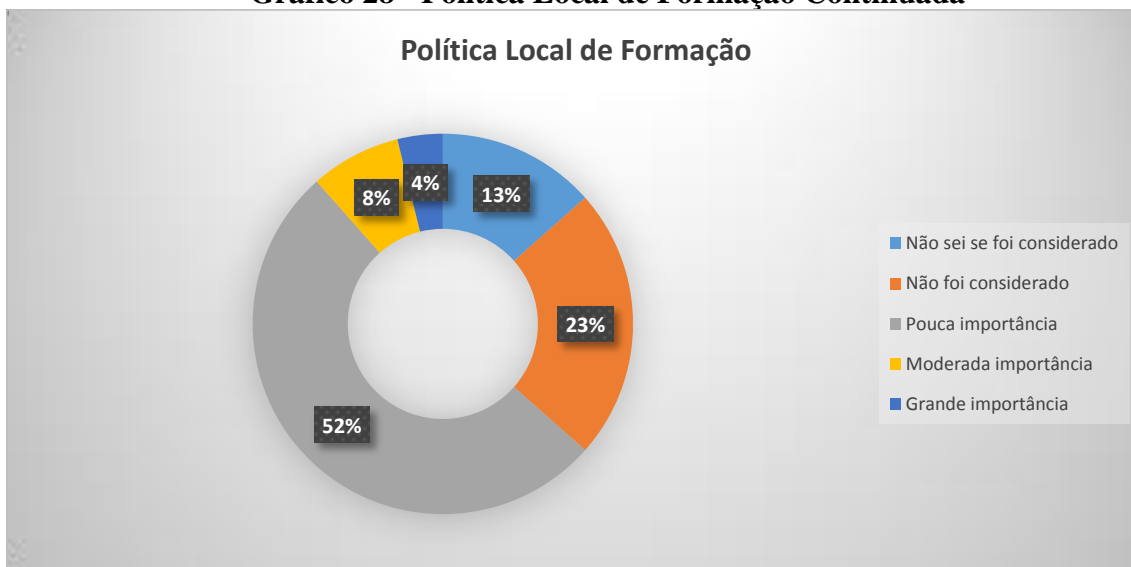


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A questão seguinte versou sobre se o PME contemplava uma política local de formação de professores de Educação Básica, com definição de diretrizes locais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificações das atividades formativas. Os respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa. Conforme pode ser visualizado no gráfico 28, fica evidenciado que a grande maioria das professoras considera que foi dada pouca importância pelo poder público a política local de formação continuada.

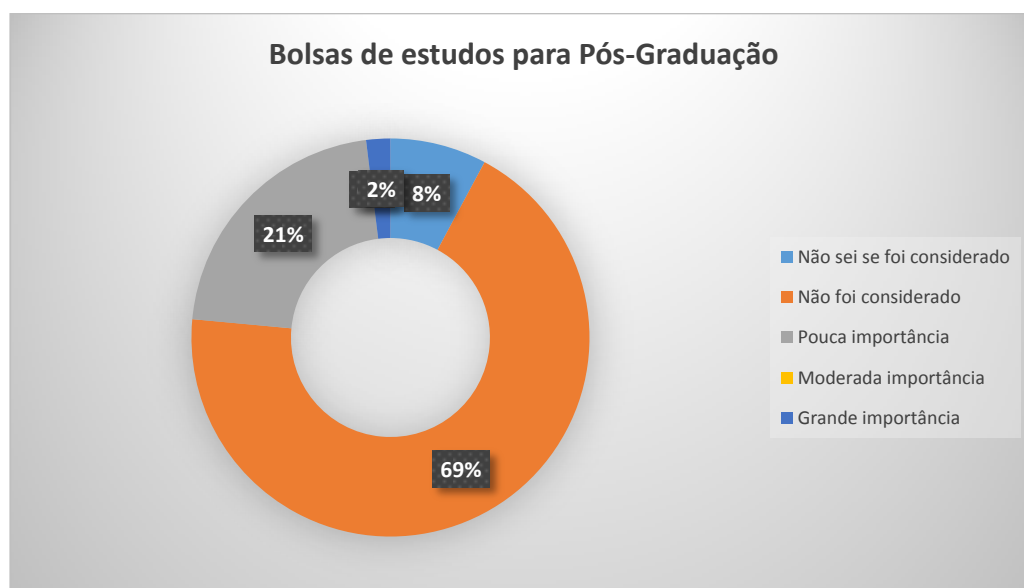
Sabe-se que a formação continuada, além de ser política assegurada em lei, contribui para a melhoria da educação. Ressalta-se, portanto, um distanciamento entre o que preconizam as políticas de formação continuada com a sua materialidade nos municípios brasileiros.

Para Carissimi e Trojan (2011, p. 68), a valorização está atrelada a elementos como “a existência de condições de trabalho adequadas, uma formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática”. Como se observa, na questão da formação continuada na percepção das professoras participantes desse estudo, encontram dificuldades em sua materialização.

Gráfico 28 - Política Local de Formação Continuada

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Quanto à previsão da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica, os professores declararam:

Gráfico 29 - Previsão de bolsas de estudo para pós-graduação no PME

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

No tocante as estratégias previstas no Plano Municipal de Educação são suficientes para atender a demanda de formação continuada e pós-graduação dos professores:

Gráfico 30 - Estratégias do PME são consideradas suficientes para atender a demanda de formação continuada e pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Em análise ao PME constata-se que o documento apenas faz alusão à meta contida no PNE, sem contemplar nenhuma estratégia para o seu atendimento.

Meta 16: Formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MUNICÍPIO, 2015).

Entretanto, relativamente as estratégias para assegurar a meta o município em seu PME declara que “O atendimento a esta meta não é de competência do Município” (estratégia 1.1 da meta 13, Município, 2015).

Ora, sabe-se que a deficiência na formação inicial dos professores de Educação Básica é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse prisma, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que permite que o docente supra lacunas na sua formação inicial e de modo simultâneo em que se mantém em constante aprimoramento de sua atividade profissional.

Dessa forma, seria de fundamental importância que o município contemplasse em seu PME estratégias de formação continuada e pós-graduação dos seus profissionais de educação, uma vez que também cabe ao poder público local assumir postura de responsabilidade pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, ainda, essa questão mostra-se

de especial complexidade devido ao tamanho continental do País e o regime de colaboração entre os entes federados, que incluem União, estados e municípios.

Assim, mostra-se uma omissão por parte da administração local, que poderia ter previsto no documento educacional estratégias como indicadas no PNE (BRASIL, 2014):

- Institucionalizar, dentro de um determinado prazo, uma política municipal de formação continuada de professores da educação básica, estabelecendo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- Divulgar os programas de bolsas de estudo para pós-graduação dos docentes e demais profissionais da educação básica, ofertadas pelo Ministério da Educação;
- Implementar parceria com a União e o Estado para divulgar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, que disponibiliza gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.
- Aderir a um programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os profissionais do magistério da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas municipais, através da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Para elevar o padrão de escolaridade básica no Brasil é primordial, que o poder público e a sociedade façam investimentos relativamente à valorização e ao aperfeiçoamento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas exigem aprimoramento contínuo dos professores da educação básica no que se refere ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional (BRASIL - PNE, 2014).

A formação continuada, na esfera do ensino superior, além de ser um dos direitos dos docentes da educação básica, mostra-se como uma exigência para e do exercício profissional, conforme reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se

tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (BRASIL - PNE, 2014, p. 93).

Assim, os entes federativos, União, estados, municípios e Distrito Federal, devem desenvolver várias ações no âmbito da Educação. Como já visto, a constatação da necessidade de concentrar esforços na formação continuada dos professores levou a um intenso debate na CONAE 2010, o que concorreu para o estabelecimento da meta no Plano Nacional e a definição de diversas estratégias para alcançá-la.

Desse modo, para que esta meta se concretize deve estar vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para determinar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, constituindo assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração.

Impõe-se, dessa forma, a consolidação do regime de colaboração para formação continuada de professores da educação básica, com a definição por parte de cada ente federado de diretrizes locais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Para o cumprimento dessa meta, o município deverá estar atento aos indicadores de cada novo Censo Escolar do INEP, que mostra a porcentagem dos professores da educação básica que cursaram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos. (BRASIL - PNE, 2014).

É importante também, para atingir essa meta, que o município implemente ações articuladas entre o seu sistema de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, bem como assegure a implantação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, de modo a garantir condições para a realização satisfatória dessa formação, objetivando alcançar a cobertura de 50% de formação continuada dos professores da educação básica.

Em questão aberta, investigou-se junto as docentes suas concepções sobre a formação continuada no PME:

“Incentivo, Investimento e Valorização” (Professor 1)

“Convênio do Município com Universidades reconhecidas para favorecer cursos de Pós-Graduação” (Professor 2)

“Oferecer bolsas de estudos nas instituições de ensino superior e afastamento sem prejuízos para mestrado e doutorado” (Professor 3)

“Os professores são mal remunerados, não ganham o suficiente para pagar uma pós-graduação, sendo assim seria de grande importância que o município oferecesse aos professores essa qualificação”. (Professor 4)

“Garantir do tempo e espaço para o professor estudar e se preparar; garantir formação continuada”. (Professor 5)

Chama a atenção a sugestão que requer tempo e condições para a qualificação, tais como afastamento remunerado, programas de incentivo, bolsa de estudo para a pós-graduação, entre outros. Uma das professoras expressou o desejo do coletivo que respondeu a essa questão: “a garantia de formação continuada”.

O artigo 67 da LDB, em seu inciso V, prevê “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária”; e o inciso VI garante “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Pelas reivindicações das professoras que responderam ao questionário o direito a formação continuada ainda está longe de se concretizar.

Portanto, a fim de promover a formação continuada do professor de educação infantil, Araújo; Silveira; Cotrim (2013) defendem a necessidade de garantir condições de trabalho que permitam a realização de estudos, debates teórico-práticos sobre sua atuação docente, bem como a participação efetiva do professor, com a responsabilidade de formular, implementar, avaliar e modificar a sua prática cotidiana.

A qualificação do professor da educação infantil deve possibilitar-lhe refletir teoricamente, não apenas acerca do contato direto com a criança, mas também, da construção de sua identidade profissional, superando a histórica descaracterização desse profissional como docente. Acredita-se que é preciso que o docente que atua com crianças de creches e pré-escola se conceba como um profissional, que tem um objeto de estudo e uma área de atuação determinada e com a devida relevância social, de modo que possa se organizar para reivindicar melhores condições de formação e de trabalho.

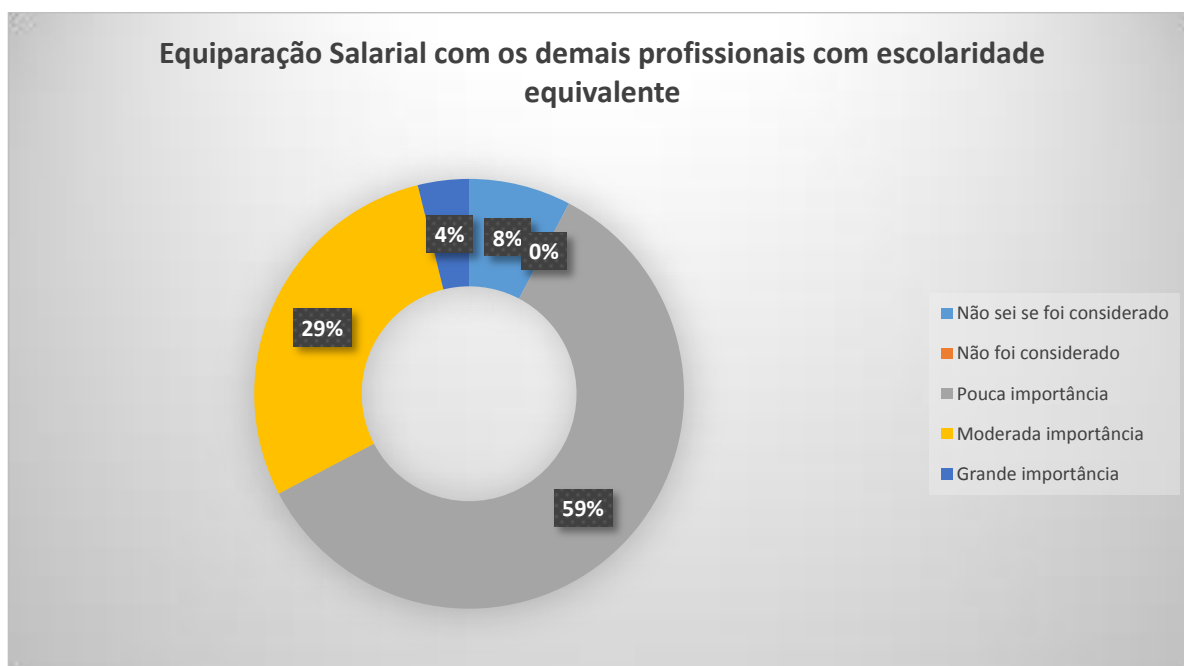
6.4 Sobre a valorização do professor no PME

É inegável que na busca por uma profissão, todos almejam alcançar uma ocupação que seja minimamente valorizada e reconhecida pela sociedade. Referida valorização passa pelas condições de trabalho, por plano de carreira e por salários adequados. Porém, a carreira do magistério nem sempre é vista dessa maneira.

De acordo com Bittencourt (2015, p. 18), “no imaginário social, o professor é associado a um santo que exerce de maneira abnegada e livre de qualquer pretensão financeira as suas atividades profissionais, como se o magistério não fosse um ofício exercido também por pessoas vivas”. Essa imagem se reproduz, inclusive, na cultura popular, onde a carreira do magistério normalmente é assemelhada a de um sacerdócio que trabalha voluntariamente, sem nenhuma ambição.

Acerca das concepções dos professores sobre valorização dos profissionais de Educação Básica no PME, a primeira questão do questionário foi referente a equiparação do rendimento médio do docente dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Gráfico 31 - Previsão no PME de equiparação salarial dos docentes com os demais profissionais com escolaridade equivalente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Assim, de acordo com as respostas dadas pelas professoras, aproximadamente 7% responderam não saber se a equiparação salarial foi contemplada no PME, quase 60% acredita que apesar de ser considerada no documento, não foi dada a atenção devida a este assunto, 29% assinalou que apesar de previsto, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance, e apenas 4% considerado que foi dada a importância que o assunto merece, com previsão de metas e estratégias.

A meta 17 do PME estabelece que:

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano de vigência deste PME. (MUNICÍPIO, 2015)

A diferença salarial entre professores e demais profissionais com mesmo nível de formação é inadmissível. Enquanto salário e carreira não forem minimamente atraentes, o número de profissionais mal qualificados continuará sendo alto. Elevar os salários do magistério é alternativa mais política do que técnica. Exige mudar prioridades e começar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável que permitirá que um país se desenvolva econômica e socialmente.

Isto significa que os que professores devem ser tratados e valorizados como profissionais e não como abnegados que trabalham apenas por vocação, sem nenhuma ambição financeira e profissional. Oliveira (2010) afirma que: “Não há dúvidas de que para atrair indivíduos mais qualificados para a carreira docente devemos melhorar os incentivos salariais e o status social da profissão” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p.564).

Hoje, a defasagem entre o salário do professor e dos demais profissionais com ensino superior é de aproximadamente 54%, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios (Pnad). Essa diferença, como já dito, é inaceitável, todavia, em seis anos, o município não terá condições financeiras de arcar com esse reajuste de forma acelerada, faz-se necessária a devida ampliação de assistência financeira da União aos entes federados.

Dessa forma, no tocante a essa meta, é preciso se atentar que como muitos municípios não estão preparados de sequer cumprir o piso nacional, para que esta meta seja efetivada, a União precisa dispor de orçamento suplementar, dentro da ideia do regime de colaboração. Apenas com uma política nacional a valorização salarial docente conquistará um salto quantitativo e qualitativo.

No aspecto relativo à atualização progressiva do valor do piso salarial municipal para os profissionais do magistério público de Educação Básica, as professoras optaram pelas seguintes alternativas:

Gráfico 32 - Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Municipal



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Desse modo, quase 6% dos entrevistados responderam não saber se o documento abordou a questão da progressão salarial, mais de 70% assinalaram que o PME não considerou esse aspecto, 17% disseram que foi considerado de pouca importância e quase 4% declararam de moderada importância, nenhum professor marcou a alternativa que essa questão foi considerada de grande importância pelo PME.

Relativamente a esse tema, a estratégia 1.1 da meta preceitua que:

1.1 Acompanhamento da atualização do piso salarial para todos os professores da Educação Básica atendendo a Lei Municipal nº 4087/2012, que atende a Lei Federal nº 11.738 de 2008. (MUNICÍPIO, 2015)

Nota-se que, apesar do PME estabelecer o acompanhamento da atualização do piso salarial, não deixou claro de que maneira se dará este procedimento. O município poderia ter previsto no documento a instituição de um Fórum Municipal Permanente de Educação, para coordenar as conferências municipais e se responsabilizando por produzir avanços na valorização dos profissionais do magistério, bem como efetuar o acompanhamento da execução do PME.

Ainda, é preciso observar que na percepção das professoras, o estabelecido no PME não correspondeu às expectativas da classe, uma vez, mesmo com o acompanhamento da atualização do Piso Salarial, este não representa a remuneração almejada pelo magistério, fato perceptível através das declarações feitas pelas docentes quando indagadas se as metas do PME são suficientes para contemplar a valorização profissional no tocante a remuneração.

Concepções dos Professores de Educação Infantil sobre valorização docente – Remuneração:

“Buscar equiparação por meio da isonomia – pagamento igual para os diferentes profissionais do magistério”. (Professor 1)

“Deveria haver uma comissão no município para estudo e debate deste tema, mas considero uma meta difícil”. (Professor 2)

“Os professores da Educação Infantil precisam ser valorizados, é uma classe profissional de pouco reconhecimento. Precisamos ser melhor remunerados, estão muito pouco motivados”. (Professor 3)

“Qualquer proposta sempre esbarra no orçamento”. (Professor 4)

“Uma remuneração digna é a melhor forma de valorizar o professor”. (Professor 5)

O piso salarial pode ter sido considerado uma conquista histórica para os professores brasileiros, (VIEIRA, 2016), mas ainda insuficiente para atrair os jovens à carreira, conforme entendem Gatti e Barreto (2009, p. 256): “os salários pouco atraentes [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor.”

Portanto, “Uma remuneração digna”, somada à “valorização profissional” e à “isonomia docente” são pré-requisitos para os profissionais da Educação Infantil. Como visto em análise anterior, estes também são pré-requisitos previstos nas políticas de valorização docente, principalmente no Fundeb, nos planos nacionais de educação e na própria lei do Piso Salarial. Entretanto, apresentam impedimentos em sua efetivação.

Segundo Oliveira, (2016), o professor possui uma imagem pejorativa de sua profissão, pois o desprezo que recebem dos governantes, juntamente os baixos salários, somado o desrespeito da sociedade agrava a desvalorização e a pouca atratividade para a carreira.

6. 5 Sobre o Plano de Carreira docente e o PME

É preciso que a carreira do magistério se torne atrativa e viável, com a finalidade garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, para que se vença o desafio de universalizar o acesso e assegurar a permanência, bem como o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e ainda garantir a qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A carreira do magistério precisa se transformar em uma opção profissional que desperte nos indivíduos interesse pela formação em cursos de licenciatura, nas diversas áreas do saber, de forma a ampliar a procura por cursos dessa natureza e, desse modo, acabar com as demandas por esses profissionais qualificados. Em inúmeros casos, o fator financeiro é preponderante para que se decida ou não de uma profissão, da mesma forma, para o seu abandono, quando surge a oportunidade de maior remuneração em atividade com qualificação equivalente.

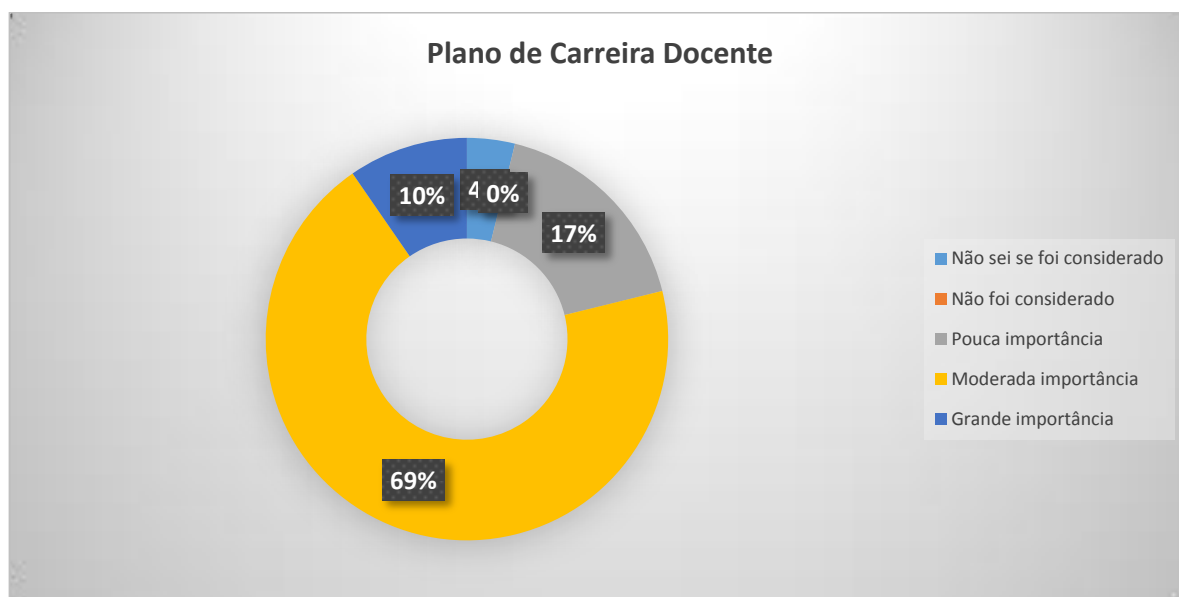
Nesse prisma, é fundamental valorizar a carreira docente para torná-la tão atrativa e viável como as demais áreas profissionais vistas como estratégicas para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, posto que, segundo o art. 205 da Constituição Federal, trata-se de valorização de uma atividade, a educação, que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isto é, nessa ótica, o indivíduo que não recebe educação não se desenvolve integralmente e, por conseguinte, não adquire as condições fundamentais para que exerça a sua condição de cidadão. Além disso, tem diminuídas suas chances no mundo do trabalho. Por isso, a atividade dos profissionais da educação é indispensável e precisa ser valorizada. (BRASIL - PNE, 2014).

Um dos mecanismos utilizados para explicitar a valorização docente é o estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação básica. A relação entre valorização do magistério e estabelecimento de plano de carreira é feito em vários dispositivos legais, como na LDB, art. 67, o texto da Constituição Federal de 1988, como já citados em seções anteriores. Posteriormente, instituiu-se o FUNDEF, o FUNDEB, o PDE, o PSPN, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério e mais recentemente no PNE.

Nesta perspectiva, A fim de assegurar a valorização dos professores da educação básica, a meta 18 estabelece o prazo de dois anos para que os profissionais da educação básica, incluindo os da Educação Infantil, tenham assegurados seus planos de carreira, tomando como base o piso salarial profissional.

É importante salientar, que o plano de carreira vai muito além do compromisso dos sistemas da União, estados e municípios com a remuneração dos profissionais do magistério, pois o plano organiza a vida funcional da categoria, promove a qualidade da educação e atrai para a carreira bons profissionais, efetivando a valorização da profissão de professor no país.

Diante disso relativamente ao plano de carreira para os professores de educação Básica da rede municipal, os docentes foram indagados sobre a relevância dada ao assunto no PME.

Gráfico 33 - Plano de Carreira Docente e o PME

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Para a maioria dos professores de Educação Infantil, o Plano de Educação local tratou do assunto plano de carreira, apesar de ter dado a ele moderada importância. Sobre o assunto o PME estabelece em sua meta 18:

Meta 18: Assegurar no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica. Para o plano de carreira dos professores da Educação Básica pública tomar como referência o piso salarial profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso XIII do art. 206 da Constituição Federal. (MUNICÍPIO, 2015)

E para o alcance da meta, prevê na estratégia 1.1 que “O município possui um plano de carreira que atende as normas explicitadas na meta 18 do PNE aprovada através da lei nº 4087/2012”. (MUNICÍPIO, 2015)

Baixada em 2012, período anterior à elaboração do Plano Nacional e Municipal de Educação dispôs a Lei nº 4087 sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

É importante ressaltar, como já abordado nesta pesquisa que existe uma diferença entre Plano de Carreira e Estatuto do Magistério. O Plano de Carreira diz respeito às normas que definem e regulam as condições, o processo de movimentação, a progressão funcional e a evolução da remuneração dos servidores públicos em cada categoria. Já o Estatuto do Magistério disciplina as normas que regulamentam a relação funcional dos profissionais do magistério, quais sejam, exercício, vantagens, deveres, responsabilidades, de forma mais

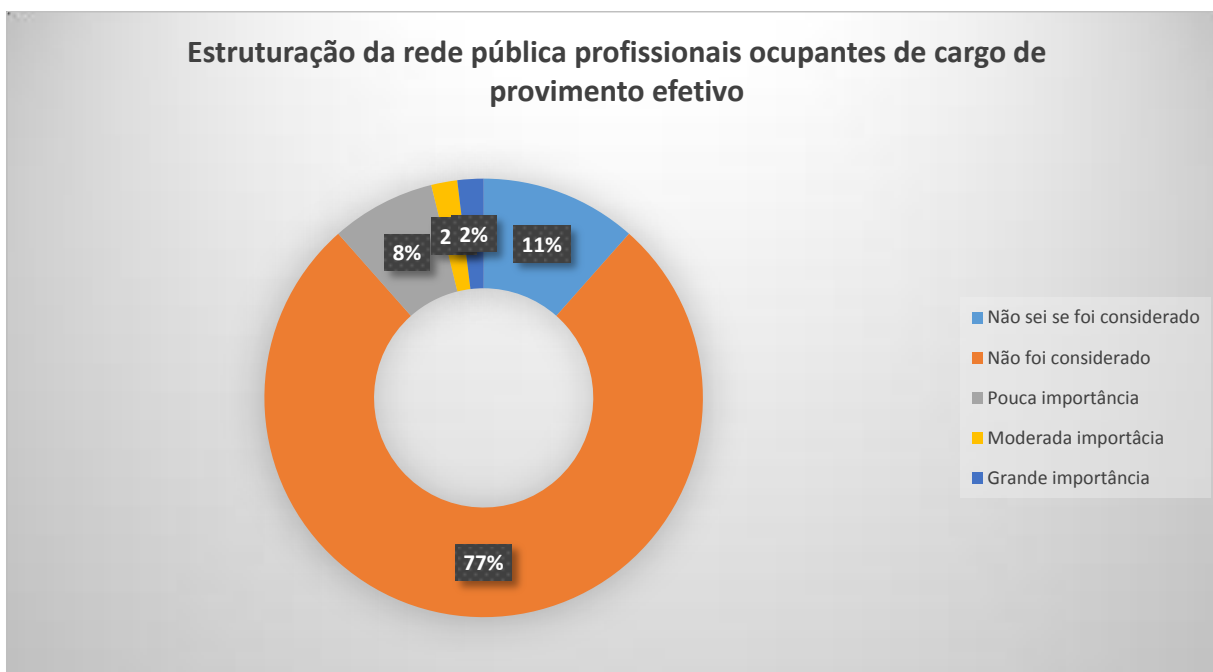
genérica ou geral. Outrossim, são dois documentos distintos, que devem ser elaborados de maneira individualizada.

Ainda, é preciso considerar a necessidade premente de atualizar o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira, ajustando-os à legislação atual, uma vez que a lei que o aprovou foi anterior ao PNE e conseqüentemente ao PME, assim deve-se adequá-los às peculiaridades das novas orientações educacionais o que requer atualizações constantes e maior dinamicidade.

Para isso, o Governo Municipal, deve por meio de Decreto, criar uma Comissão Especial para elaboração do novo Plano de Carreira e Estatuto do Magistério. Referida Comissão deve trabalhar em consonância com o Sindicato da categoria, ouvindo, analisando e discutindo as exigências e anseios propostos e apresentando novas alternativas.

Quanto à estruturação da rede pública municipal de Educação Básica de modo que os respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados, os professores responderam:

Gráfico 34 - Estruturação da rede pública municipal de Educação Básica de modo que os respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados

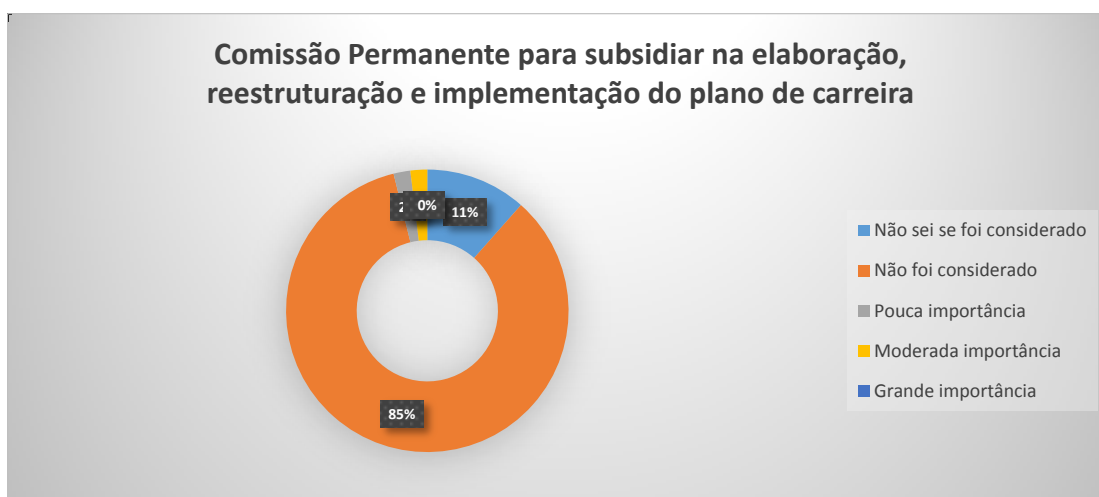
De acordo com a pesquisa, a grande maioria dos docentes responde que este assunto não foi considerado. Realmente o PME não prevê nenhuma estratégia para efetivação que respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados.

Seria de fundamental importância que o PME fizesse previsão de vagas e percentual a ser atingido até o fim de vigência do documento, com vista a fomentar ações para provimento de cargos efetivos na área da educação onde houver vagas, objetivando estruturar as redes públicas de educação básica, dos respectivos profissionais do magistério e dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

Além disso, não basta apenas preencher os cargos do magistério através de concurso público, sendo fundamental que seja implantado, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais que iniciam no serviço público, supervisionados por equipe de profissionais experientes, com a finalidade de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com ênfase na formação continuada.

No tocante a existência de comissões permanentes de profissionais da educação municipal para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira, obteve-se o seguinte panorama:

Gráfico 35 - Previsão de existência de comissões permanentes de profissionais da educação municipal para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Mais uma vez os docentes responderam que no tocante a formação de uma comissão para subsidiar na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira, este não foi considerado pelo documento municipal.

De acordo com a estratégia 1.2 da meta, o município deve promover um estudo, bem como, a revisão a cada três anos do plano de carreira para o magistério, de modo a contemplar e valorizar os profissionais da educação básica (MUNICÍPIO, 2015).

Entretanto, em que pese a previsão de revisão e reestruturação do plano de carreira, o PME não previu a criação de uma comissão para que haja um amplo debate entre todos os envolvidos. Dessa maneira, a medida de revisão e reestruturação do PME para atender à exigência legal do Plano Nacional de Educação, deve ser elaborada com a participação de representantes dos docentes e do governo municipal.

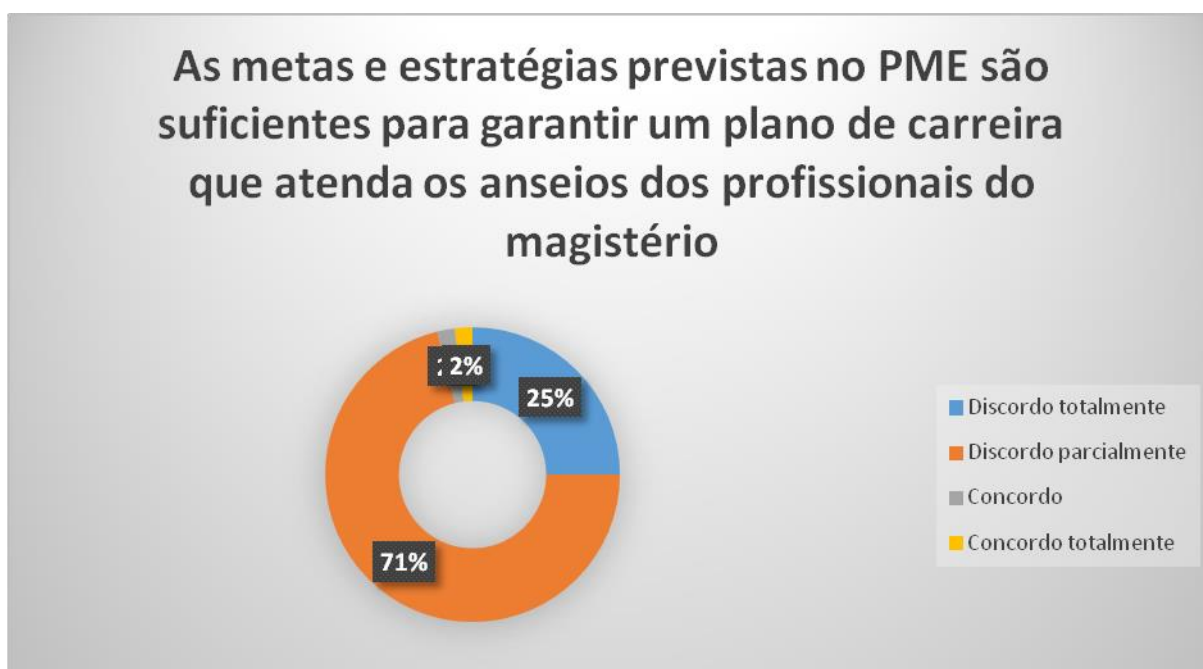
Isso significa que, para realmente atender os anseios da classe professoral, o plano de carreira, deve ser debatido por uma Comissão Paritária formada para apresentar as demandas e as sugestões dos docentes, todo o processo deve ser discutido e o objetivo deve ser o de viabilizar diretrizes que são capazes de ser implantadas em benefício da categoria.

O plano de carreira deve atender as exigências das legislações federais em vigor, devendo a revisão contemplar uma política de recursos humanos para os profissionais do Magistério público, englobando salário e vencimento, avaliação do desempenho funcional vinculada à evolução e progressão funcional, além de determinar diretrizes para a formação e a administração da jornada de trabalho, com inclusão das horas de trabalho pedagógico na unidade escolar, de estudos em lugar de livre escolha e a possibilidade da jornada de trabalho suplementar, da lotação, da remoção, do remanejamento, das férias e recesso escolar, das substituições, ou seja, o enquadramento dos atuais profissionais do magistério e a integração desses aos preceitos de evolução, progressão e avaliação.

Do exposto, conclui-se que para construir uma educação pública de qualidade e para todos, faz-se necessária à efetivação do dispositivo constitucional de valorização do magistério, a adequação da lei municipal segundo o que rege a LDB, o PNE e demais dispositivos que contemplem o assunto e, por fim, um Plano de Carreira coerente com a demanda local e eficiente na melhoria do processo educacional e do rendimento dos alunos.

Os docentes também foram indagados se as estratégias previstas no Plano Municipal de educação são suficientes para garantir um plano de carreira que atenda os anseios profissionais dos docentes.

Gráfico 36 - As estratégias previstas no Plano Municipal de educação são suficientes para garantir um plano de carreira que atenda os anseios profissionais dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Mais de 90% dos professores discordam da afirmação de que a meta e estratégias previstas no PME são suficientes para atender os anseios dos profissionais do magistério. Quando indagados em pergunta aberta sobre o plano de carreira deram respostas variadas, nas quais ressalta-se:

“É preciso uma comissão permanente formada por profissionais da educação dando voz aos professores”. (Professor 1)

“O plano de carreira deve ser reformulado através de muito debate por todos os setores do sistema de ensino, deve haver uma comissão de monitoramento permanente”. (Professor 2)

“Determinação por lei de uma data limite para a reformulação/aplicação de um plano de carreira que atenda às necessidades docentes”. (Professor 3)

“É necessário um maior envolvimento do município com as estratégias de cada meta, principalmente do plano de carreira”. (Professor 4)

“Revisão do plano, uma vez que possui algumas lacunas e expressões com múltiplas interpretações que permite às autoridades utilizá-las da forma que melhor lhe convém, desconsiderando os direitos dos professores”. (Professor 5)

Urge destacar que o sucesso das instituições públicas, depende do investimento na capacitação permanente e valorização de seus servidores e também investimentos na

infraestrutura administrativa, aumento do seu quadro de pessoal, tendo este como foco principal para atingir seus objetivos, implantando políticas públicas, que atendam aos anseios dos mesmos.

Dada a insatisfação dos professores de educação infantil com a carreira que não contempla as expectativas de desenvolvimento profissional e salarial, a administração municipal deve se mobilizar para construção de um novo plano de carreira, que deve ter o envolvimento das instituições envolvidas, governo local, sindicato dos professores, comissão de profissionais da área, para que seja proporcionado o apoio para iniciar os estudos de um novo modelo de carreira para os docentes integrantes do serviço público.

Queiroz (2010, p. 6) esclarece que: “Aliado a remuneração, o plano de carreiras pode ser uma importante ferramenta para atrair e reter os talentos na empresa, visto que, um plano de carreiras oferece oportunidades de crescimento profissional”.

Para Santos²⁰ (2013, p. 1) “um Plano de Carreira deve ser dialético, visando a interagir interesses mútuos entre o colaborador e a instituição”, e afirma que

Plano de Carreira significa uma intenção, uma espécie de guia, de norte, que disponibiliza estabelecer formas de alcançar os objetivos estratégicos desejados. Carreira significa rota, percurso, fileira, esfera de atividade da profissão. Neste sentido, estabelecendo uma junção dos significados, o conceito de Plano de Carreira refere-se à intenção de rota, de percurso, ou seja, um guia para alcançar os objetivos desejados na profissão escolhida. Todo profissional (público ou privado) tem metas a serem alcançadas. Todas as organizações públicas ou privadas têm sua missão e objetivos a atingir (SANTOS, 2013).

Santos (2013, p. 1), esclarece ainda que: “o Plano de Carreira para a gestão de pessoas, deve ser claro, transparente, consistente e que desenvolva oportunidades objetivas, valorativas e contemplativas reais ao profissional, criando mecanismos para motivar, atrair, manter e engajar os profissionais da organização”.

Um plano de carreira representa um reconhecimento legal de maior relevância no processo de desenvolvimento e de amadurecimento da política e da qualidade da educação básica pública. Além disso, revela a valorização do ensino pelo poder público local. Sua operacionalização exige uma lei em que se esclareçam as regras de progressão e os requisitos necessários para que ela aconteça.

Nessa perspectiva, para que o plano de carreira seja viável, é importante conhecer alguns aspectos básicos relacionados a esse assunto, quais seja, uma carreira está relacionada a um ou mais cargos efetivos e os cargos estruturam-se normalmente em níveis e classes.

²⁰ Sindicalista dos Servidores da Procuradoria-Geral do RS

Quanto aos níveis, também para a carreira docente, a legislação indica aqueles que dizem respeito à formação mínima exigida para o seu exercício. Em face do PNE a tendência é que o nível médio, na modalidade normal, seja extinto da carreira de professor e que o nível inicial seja o superior, com licenciatura plena, assim como declara a meta 15 do PNE, que assegura “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2014).

Por seu turno, numa carreira, cada posição é consequência da combinação do nível com a classe em que se posiciona o profissional e a cada uma delas condiz a um vencimento. É necessária atenção especial no estabelecimento do vencimento relativo a cada uma das posições na carreira, de igual modo na instituição da dispersão salarial, ou seja, o valor correspondente à distância entre a menor remuneração, que é a percebida no início de carreira e a maior, que se dá no fim da carreira. O equilíbrio procurado em relação a essa dispersão deve permitir que a carreira seja estimulante desde seu início e que a progressão funcional represente compensação financeira adequada.

Outro ponto a ser considerado na elaboração de um plano de carreira refere-se a jornada dos profissionais. Nos sistemas públicos de ensino, encontram-se jornadas que podem ser reconhecidas como padrão, isto é, as jornadas de vinte, trinta e quarenta horas semanais. Referidas horas de trabalho semanais devem ser estipuladas com a finalidade de atender às necessidades de gestão da rede para garantir a qualidade da educação nela oferecida. Vale destacar que uma carreira de 40 horas, em que o professor tenha dedicação exclusiva, é propensa a ser mais atraente para o docente e melhor para a administração do sistema de ensino. Ainda, é indiscutível de que o profissional dedicado exclusivamente a um sistema de ensino e, preferencialmente, a uma mesma escola, apresenta melhores condições de desempenho de suas funções do que aquele profissional que está dividido entre diversos sistemas e inúmeras escolas.

Portanto, ao estabelecer uma jornada com dedicação exclusiva para os professores de educação infantil, estes deixarão de ser “turistas” em mais de uma escola e em mais de um sistema de ensino para completar sua carga de trabalho e para melhorar seus ganhos salariais, o que os impede de participar das atividades administrativo-pedagógicas, entre elas a formação continuada em serviço.

Efetivamente, como afirma Paro (2003, p. 96):

Com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço. No caso do

professor, acrescente-se a este desestímulo o fato de ter que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada.

Essa situação pode ser modificada por intermédio das proposições de um plano de carreira bem estruturado, que poderá possibilitar aos professores dedicar-se apenas a uma escola, o que lhes permite participar de todas as atividades daquela instituição. Dedicando-se a um projeto institucional, poderão trazer a formação para o seu *locus* privilegiado, a própria escola, resultando desse modo, outros sentidos e significados para o trabalho docente.

Conforme Noronha (2009, p. 168), os princípios fundamentais para um plano de carreira baseiam-se no:

[...] reconhecimento da educação pública e gratuita, de qualidade, como direito de todos e dever do Estado; a gestão democrática, a defesa do financiamento público, que leve em consideração o custo aluno necessário para alcançar a educação de qualidade, garantindo em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União. Além deste, o acesso por concurso público de provas e títulos; a remuneração condigna para todos, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores ao Piso Salarial Profissional Nacional; o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; a valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais; participação na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e dos sistemas de ensino.

Em suma, uma carreira bem estruturada permite que o profissional de Educação projete o seu futuro, tenha perspectiva de trabalho e de vida, entretanto, para que as mudanças aconteçam, é imprescindível a mobilização dos professores. Nessa ótica, Paro (2003, p. 99) indica que “é preciso que o magistério público procure desenvolver novas formas de luta por seus direitos, que transcendam a busca da satisfação de seus interesses imediatos”. Ou seja, as reivindicações devem ser coletivas, pautadas em princípios claros e coesos, para que se construa o processo democrático de participação.

7 PRODUTO FINAL

O produto final desta pesquisa consiste na análise e posterior sugestões para revisão e reelaboração do plano de carreira do magistério. Para melhor organização deste tópico foi feita a análise do plano de carreira no tocante a aspectos relativos a formação e valorização docente e posterior sugestão de alteração do documento.

A) Existência de Estatuto e Plano de Carreira:

Nota-se que no Município encontra-se um único documento referente ao estatuto do magistério e plano de carreira, ou seja, tanto o estatuto quanto o plano de carreira encontram-se unificados. Percebe-se que esse documento abrange exclusivamente cargos e funções típicas do magistério, não se estendendo a outras categorias.

PROPOSTA: Reelaborar no município o estatuto e plano de carreira unificados para todos os profissionais da educação, tendo como foco o incentivo ao crescimento profissional através da realização de cursos de formação inicial e continuada.

B) Elaboração Participativa

No período de elaboração do estatuto e planos de carreira não foram criados comissões e grupos de estudos representativos, não havendo a presença de sindicato representativo da classe, o que tornou o processo pouco democrático.

PROPOSTA: Na revisão do estatuto e plano de carreira, estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação integrantes do sistema de ensino, para subsidiar a administração local na reestruturação e implementação do estatuto e plano de carreira.

C) Princípios Norteadores

É certo que quanto aos seus princípios, o plano de carreira estudado não possui normas claras que norteiam o exercício e a valorização do magistério, ou seja, não se percebe a existência de princípios legais avançados e atualizados com as mudanças da legislação nacional.

PROPOSTA: Valorizar os profissionais da educação como trabalhadores essenciais para o avanço da qualidade da educação pública e desenvolvimento nacional, atualizando o documento de acordo com as previsões legais, notadamente do Plano Nacional e Municipal de Educação; com previsão de elementos de direito como a igualdade, transparência nas regras e

demais preceitos, gestão participativa, com previsão de mecanismos para sua efetivação, acesso aos cargos mediante concurso público, respeito ao piso salarial profissional, preocupação com a aprendizagem do aluno, direito à negociação, à greve, à formação permanente e às atividades extraclases.

D) Objetivos do Documento

Quanto aos objetivos não se percebe acréscimos em relação aos princípios, reforçando somente a ideia de capacitação permanente dos profissionais do magistério e a garantia de qualidade dos serviços educacionais prestados à população.

PROPOSTA: delimitar as finalidades de modo bastante claro, objetivando entre seus pontos principais, racionalizar a estrutura de cargos e da carreira; visar a legalidade e segurança jurídica do documento; reconhecer e valorizar os integrantes do Quadro de Cargos do Magistério pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho funcional; estimular a desenvolvimento profissional e à qualificação docente; adequar a jornada de trabalho do docente às normas legais vigentes; administrar os vencimentos dentro dos critérios estabelecidos por lei, considerando as características da área educacional e os padrões de Evolução Funcional; a criar bases de uma política de recursos humanos apto para conduzir de forma mais eficiente o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do integrante do Quadro do Magistério conforme os resultados do seu trabalho; e a determinação do piso dos vencimentos.

E) Cargos e Funções docente

Observa-se ainda, no plano de carreira do município uma estrutura básica para a composição das carreiras, formada pelos cargos/funções de professor de educação infantil, professor dos anos iniciais do ensino fundamental, professor dos anos finais do ensino fundamental, e as classes de gestores, compostas por professor coordenador pedagógico, vice-diretor de escola e diretor de escola. No caso da educação infantil, mesmo que o campo de atuação e a habilitação exigida sejam idênticos, persistem diferenças na remuneração, com menor valorização deste profissional, que tem o valor da hora/aula menor. Assim, nota-se a existência de um reconhecimento social substancialmente inferior para os profissionais da educação infantil, onde os direitos desses profissionais ainda não se encontram igualados aos demais profissionais com a mesma escolaridade.

PROPOSTA: Valorizar os profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica de modo a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, conforme determinação contida no PNE e PME.

F) Formas de Ingresso

Sobre as formas de ingresso nos cargos docentes a regra contemplada na legislação é o concurso público de provas e títulos, sendo que o município ainda admite o magistério em nível médio para as funções/cargos de professor de educação infantil e do ensino fundamental séries iniciais.

PROPOSTA: A formação em nível superior como pré-requisito para ingresso em todos os cargos docentes.

G) Estágio Probatório

Sobre o estágio probatório, nota-se sua inserção no plano de carreira do município, todavia há apenas uma referência a sua importância, mas sem uma efetiva regulamentação. O que se pode concluir é que os mecanismos de avaliação do estágio probatório carecem de maior objetividade e sistematização quanto aos seus critérios de aplicabilidade, pois mesmo que não devam significar perspectiva de punição dos profissionais do município, apresentam no plano de carreira um caráter subjetivo e neutro na busca pela melhoria do ensino.

PROPOSTA: Previsão de uma avaliação de estágio probatório direcionada especificamente aos profissionais do magistério, com inclusão como direito no estatuto e plano de carreira a inserção em programa de acompanhamento do professor em início de carreira no município, com a supervisão e tutoria de um profissional do magistério com experiência de ensino, com a finalidade de fundamentar, baseada em avaliação documentada, a efetivação do docente ao término do estágio probatório e oferecer, durante este período, formação para aprofundamento de estudos na área em que atua o professor, enfatizando os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino mais adequadas para cada disciplina.

Neste tópico, deve enfatizar que existe na legislação uma estrutura bem sistematizada para a normatização da avaliação de estágio probatório dos servidores públicos, uma vez que a Emenda Constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998 determina a obrigatoriedade de avaliação em estágio probatório por meio de comissão estabelecida para esse fim, atendendo ao princípio do devido processo legal.

Assim, cabe ao município estabelecer regras razoáveis para a formação da comissão especial de avaliação, que poderá por exemplo, ser formada por quatro servidores

estáveis, sendo que um deve representar da área de recursos humanos, o segundo deve ser o superior imediato do avaliado, o terceiro o responsável pelo setor onde o avaliado está lotado e o último um servidor do mesmo setor do funcionário avaliado.

H) Avaliação Periódica do Desempenho

No tocante a avaliação periódica do desempenho não foi implementada na legislação do município. Sobre a possibilidade de aumento do salário base mediante mecanismos de progressão funcional, o plano de carreira não a relaciona à avaliação de desempenho, mas sim, mediante o que é denominado de progressão via acadêmica, em que o docente pode apresentar cursos de licenciatura e pós-graduação realizados, progressão via não acadêmica, que requer o cumprimento de alguns requisitos como a realização de cursos de atualização, aperfeiçoamento e alguns aspectos profissionais.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009 prevê no artigo 5º a implementação de mecanismos de progressão funcional que abranjam a avaliação de desempenho.

Art. 5º [...] XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos seguintes princípios:

1. para o profissional do magistério: 1.1 Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino. 2. para os sistemas de ensino: 2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem: 2.1.1 a formulação das políticas educacionais; 2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino; 2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério; 2.1.4 a estrutura escolar; 2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos; 2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; 2.1.7 os resultados educacionais da escola. XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e 194 visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo. (BRASIL, 2009)

De acordo com a proposta da Resolução, o que se almeja é vincular a avaliação do profissional às condições de trabalho e à transparência do processo. Além do processo democrático, outro aspecto primordial diz respeito à incorporação dos resultados de desempenho na carreira, a qual deve estabelecer classes diversificadas para o sistema de

avaliação, sem, todavia, pretender a desfiguração da carreira, com políticas periódicas de abonos ou gratificações. Contrariamente, ela deve estimular a valorização docente ao longo de toda a vida no magistério, incluindo perspectivas de uma aposentadoria mais digna.

Na Resolução, princípio da avaliação de desempenho, tem como escopo o crescimento profissional e a valorização da carreira. Não tem função punitiva nem visa medir, propriamente, o mérito individual dos professores, pois se entende que a educação é um processo histórico-cultural coletivo. Permite a utilização de critérios coletivos que avaliem o desempenho dos profissionais das unidades escolares, através do IDEB, por exemplo, mas esclarece que essa opção deve estar pautada nas condições sociais da clientela e na estrutura escolar, para que não imponha metas homogêneas a toda rede de ensino e que sejam impossíveis de serem alcançadas por determinadas escolas num curto espaço de tempo.

PROPOSTA: Instituir avaliação de desempenho com fundamento em processos que valorizem os resultados da aprendizagem dos alunos, a assiduidade do professor, a participação nas formações continuadas, a auto avaliação, a produção profissional docente, a dedicação exclusiva a uma única unidade escolar e a avaliação pela comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido na instituição.

I) Acúmulo de Cargos

Outro aspecto observado foram as regras para acumulação de cargos, empregos e funções, no qual o plano de carreira analisado se fundamenta nas disposições constitucionais, não se observando mudanças aplicáveis ao município.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009 ao instituir novas diretrizes para os planos de carreira do magistério público, dispôs em seu artigo 5º, inciso VIII incentivo à dedicação exclusiva, através da implementação de benefícios salariais diferenciados e jornadas de trabalho específicas, compostas em apenas uma unidade escolar.

PROPOSTA: Estimular a permanência dos docentes em uma única escola, com jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, assegurando-se, no mínimo, os percentuais de jornada destinados às horas-atividades e aos horários de trabalho coletivo, atendendo os respectivos projetos político-pedagógicos das unidades escolares municipais.

J) Jornada de Trabalho

Outro ponto que merece destaque no estatuto e plano de carreira, refere-se as disposições concernentes às jornadas de trabalho docente, pois de acordo com a Lei nº

11.738/2008, o documento deve determinar a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para estudos, preparação de aula, formação continuada em serviço e outras atividades, todavia o município não tem cumprido plenamente a legislação, aspecto que deve ser analisado com cautela, pois as impossibilidades financeiras e as limitações impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal são os grandes desafios à efetivação desta política para o magistério.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009 tratou em seu artigo 5º, inciso XIII, como diretriz importante no momento da adequação dos planos de carreira, da utilização das horas de trabalho pedagógico coletivo como momento de formação do profissional da educação, de modo que elas pudessem ser vistas para além de espaços de planejamento e auxílio às atividades de classe, mas, principalmente, contabilizadas como tempo para a formação profissional no local de trabalho ou em instituições conveniadas ao sistema de ensino.

PROPOSTA: a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para estudos, preparação de aula, formação continuada em serviço e outras atividades, com disposições claras quanto às consequências da ausência dos professores a esses momentos de planejamento, estudos, avaliação de práticas pedagógicas e interação com a comunidade.

Além de ações que vão desde a exigência de um sistemático planejamento, organização e registro de todo o processo pela equipe de gestão educacional das unidades escolares até a necessidade de que tais momentos sejam definidos em consonância com o corpo docente, aprovados pelos Conselhos de Escola, homologados pela Secretaria de Educação e que ocorram perante a presença do diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico da escola.

Assegurar no plano de carreira, estratégias, procedimentos e fluxos de cumprimento das horas de trabalho coletivo e outros, a fim de garantir a efetividade de sua execução.

É importante que os gestores municipais observem que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 18/2012 para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, é necessário multiplicar a jornada de trabalho por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, assim, deve-se destacar da jornada prevista na legislação municipal, 1/3 (um terço) de cada carga horária. Isso significa que independentemente do número de aulas que os alunos terão durante um período de 40 horas semanais, a Lei nº 11.738/2008 se aplica a cada professor de forma individual. Por exemplo, numa jornada de 40 horas semanais, o professor realizará 26,66 horas de atividades com educandos e 13,33 horas de atividades extraclasse. (BRASIL, 2012).

Assim, qualquer proporção da jornada que não siga exatamente o modelo de cálculo descrito acima, pode ser entendida como o não cumprimento absoluto do estabelecido na Lei

nº 11.738/2008. É exatamente isto que observa ao analisar a implementação da jornada no estatuto e plano de carreira.

K) Docente Adido

Quanto à possibilidade de os docentes ficarem adidos ou excedentes em razão da perda da jornada de trabalho pelos mais variados motivos, o plano de carreira imputa-os a obrigação de exercer a docência de outras disciplinas ou em outro campo de atuação, substituir docentes afastados ou, permanecendo a falta de classes ou aulas, cumprir horas de atividades conforme regras das secretarias de educação.

PROPOSTA: O docente sem classes ou turmas, poderá ser designado como professor volante para substituir as ausências ou licenças de titulares de classes ou turmas, e terá sua atuação e jornada determinada pela Secretaria de Educação e sua avaliação de desempenho deve também ser regulamentada no plano de carreira.

L) Direitos e Deveres

No que se refere aos direitos e deveres dos profissionais do magistério a vista do plano de carreira, verifica-se que não foram observadas inovações, ao contrário, foram fundamentados nas diretrizes da legislação nacional.

PROPOSTA: estabelecer no documento, de maneira real, uma ideia de política educacional permeando a proposição das carreiras, colocando na lei princípios básicos que tratem, por exemplo, da profissionalização docente, da melhoria da qualidade da educação, do valor e importância do ensino e aprendizagem, incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade de ensino, como um dos princípios norteadores da carreira do magistério, entre outros.

M) Formação Continuada

Encontrou-se, ainda, dispositivos genéricos quanto à formação continuada do magistério. Em relação aos afastamentos e licenças para frequentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento ou de atualização no país ou no exterior, com ou sem prejuízo de vencimentos, observou-se que não existe previsão de concessão de afastamentos e licenças para realização desses cursos.

PROPOSTA: Prever nos estatutos e planos de carreira política de formação continuada e incentivos à participação docente em cursos de graduação e pós-graduação, tendo em vista o

enriquecimento da formação de nível superior, com licenças remuneradas para qualificação profissional concedidas mediante critérios objetivos.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2009, por sua vez, propõe em seu artigo 5º, inciso XV, que sejam instituídas nos planos de carreira concessões de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação dos profissionais, mas sem ferir os interesses da aprendizagem dos estudantes. Sugere a adoção de períodos de licenças sabáticas, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira (BRASIL, 2009)

Além disso, assegurar na própria unidade federativa a formação permanente, uma vez que ao ocorrer no âmbito do próprio município a formação continuada em serviço não trará nenhum ônus aos profissionais do magistério, além de representar um avanço alcançado a partir da LDB nº 9394/96, que determinou em seu artigo 67 que os planos de carreira deveriam assegurar "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho".

N) Remoção, Cessão e Normas para a Atribuição de Aulas

No caso de remoção, cessão e normas para a atribuição de classes ou aulas, todos eles remetem o detalhamento desses processos a normas complementares expedida pela Secretaria da Educação.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2009 é preciso normatizar de forma clara os critérios de lotação dos profissionais nas escolas. A referida Resolução propõe aos sistemas de ensino quando da adequação de seus planos de carreira que se busque:

Art. 5º ... XX – estabelecer, com base nas propostas curriculares e na composição dos cargos de carreiras dos sistemas de ensino, quadro de lotação de pessoal que inclua o número de vagas por cargo, região ou município e unidade escolar, a partir do qual se preveja a realização dos concursos de ingresso, de remoção entre as unidades escolares e de movimentação entre seus postos de trabalho. (BRASIL, 2009)

PROPOSTA: Elaboração de regras claras e objetivas para remoção, cessão e normas para atribuição de classes ou aulas, prever a autorização no plano de carreira da realização de duas modalidades de remoção, ou seja, a permuta e o concurso de títulos e tempo de serviço. Prevendo que a permuta poderá ocorrer quando dois integrantes do quadro de carreira, no exercício de cargos idênticos, requerem mudança das respectivas lotações e a remoção, unicamente por inscrição e classificação em concurso de títulos e/ou tempo de serviço no magistério. O documento deve proporcionar clareza quanto ao momento de realização do processo de remoção, pois este sempre deverá preceder o ingresso para o provimento de

cargos da carreira, somente podendo ser oferecidas em concurso de ingresso as vagas remanescentes do concurso de remoção.

A lei pode prever que além do tempo de serviço no magistério, no que se refere aos títulos considerados para o concurso de remoção há uma variedade de possibilidades nas legislações, como aprovações em concursos públicos, cursos de licenciatura, especialização, aperfeiçoamento, extensão universitária, mestrado e doutorado, e até mesmo, trabalhos acadêmicos publicados em anais de congresso. Ao tempo de serviço bem como aos títulos são atribuídas pontuações que geram a classificação dos profissionais para a escolha das unidades escolares no momento da remoção.

O) Progressão Funcional

Observou-se ainda que, a progressão não acadêmica ou por capacitação, em geral, exige o cumprimento de alguns interstícios, no caso analisado de cinco anos, ocorrendo por meio de uma dispersão salarial de 5% sobre o vencimento básico dos profissionais.

PROPOSTA: Estruturar a carreira do magistério de forma mais igualitária, na qual cargos com o mesmo nível de formação não tenham grandes diferenciações salariais, evitando assim, que os melhores docentes abandonem a sala de aula em busca de melhores remunerações em cargos de gestão educacional ou em outras áreas.

Tais perspectivas de crescimento na carreira encontram-se em conformidade com os artigos 4º e 5º das diretrizes contidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que explicitam:

Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios: [...] V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo.

Art. 5º Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes: [...] V - diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por titulação, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, e percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2009)

Não obstante autonomia dos entes federativos para a elaboração de suas leis, não há dispositivo na Constituição Federal, LDB ou mesmo na Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que determine a exigência de cumprimento de prazo mínimo para a consecução da progressão funcional a partir do ingresso no cargo. Assim, as regras que vinculam a evolução funcional a

períodos maiores, podem gerar desinteresse ou pouca atratividade pela carreira, uma vez que, mesmo quando ingressa com alta titulação no cargo, será necessário que o profissional espere significativo período para ser beneficiado por algo que já possui e, possivelmente, já utilize habitualmente como parte dos saberes relevantes para a sua profissão.

P) Prêmios e Gratificações

Também se verificou por meio da análise do documento, que o docente faz jus a demais benefícios e gratificações previstas no Estatuto de Funcionário Público, bem como se verificou que existem outras formas de incremento das remunerações como prêmio assiduidade e bonificações, contudo, mesmo sendo importantes para a melhoria das remunerações por certo tempo, nem sempre produzem uma concreta valorização dos professores.

Em qualquer uma das vantagens citadas, sejam as que se inter-relacionam com os serviços prestados (auxílio alimentação, transporte, saúde, etc.) ou as inerentes à assiduidade e possíveis bonificações, todas são devidas aos profissionais sempre quando conservadas as condições *sine qua non* que permitiram sua concessão, ou seja, as situações momentâneas e não permanentes que as caracterizam.

Sobre isto, o sindicato da categoria tem manifestado inúmeras críticas ao considerar que ao final da carreira, as vantagens provisórias não serão incorporadas aos proventos da aposentadoria, resultando em diminuição expressiva da remuneração. Desse modo, embora sejam importantes para balancear as necessidades imediatas de dois campos diferenciado, quais sejam, a remuneração do profissional do magistério e as condições orçamentárias da administração pública, seu caráter transitório faz com que os adicionais, gratificações, prêmios e bônus se tornarem medidas usuais de valorização da carreira docente, em curto prazo concorrerão ainda mais para a diminuição do salário real e precarização das condições de trabalho docente.

PROPOSTA: incorporação dos benefícios definitivamente ao salário-base, uma vez que pagos com habitualidade, poderão ter natureza salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização docente é um tema bastante atual e dinâmico, estando em constante processo de mudança e transformação. Desse modo, as análises e considerações presentes neste estudo não assumem caráter finalístico, devendo ser consideradas como elementos que contribuem no processo de construção de conhecimentos sobre a temática.

Este estudo buscou dar respostas a algumas perguntas que, foram feitas inicialmente, com o intuito de elucidar a problemática da valorização dos profissionais do magistério da educação infantil, entre elas: Em que contexto foram produzidas as reformas educacionais no Brasil? Quais impactos estas reformas produziram nas políticas de valorização dos profissionais do magistério? Quais são os avanços e as contradições do processo de materialização das políticas de valorização docente? Que percepções são evocadas por profissionais do magistério da educação básica sobre a valorização da carreira docente?

Com a finalidade de tentar responder a estas questões e alcançar os objetivos propostos, buscou-se, num primeiro momento, com base em estudos teóricos, apresentar um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil e discutir a profissão docente nessa etapa, relacionando com a história dos profissionais da educação infantil, e como se deu a presença deste profissional nas instituições.

Em seguida, abordou-se o contexto da Educação Infantil em tempos de globalização, bem como a postura do profissional docente em tempos atuais, discorrendo sobre a profissão do educador infantil, enfocando a profissionalização e profissionalidade docente, com o intuito de entender o processo de formação docente.

Neste prisma, o quadro teórico visou esclarecer como a Educação Infantil, notadamente a oferecida às crianças das classes sociais menos favorecidas economicamente, desde o seu início, foi direcionada por um atendimento assistencialista, mostrando que mesmo após o reconhecimento desta etapa pela legislação brasileira e a sua inserção nas políticas públicas de Educação Básica, o atendimento a criança pequena deixa a desejar em diversos

aspectos, particularmente, ao que se refere aos seus profissionais, tão carentes de formação e valorização.

Ainda, discutiu-se os aspectos referentes ao perfil do professor de educação infantil, no tocante a formação e valorização profissional fazendo uma revisão de literatura acerca das questões sobre a formação e a valorização. O trabalho dedicou atenção às diferentes reflexões teóricas publicadas acerca da formação e valorização de professores, discorrendo sobre os elementos teóricos que servem de fundamento para as análises dos dados coletados na pesquisa.

Tratou-se também de assuntos referentes às políticas públicas de educação infantil e relativas a formação e valorização do professor desta etapa da educação, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – de 2007, Plano Decenal de Educação (1993), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001), o Proinfantil (2005), o Fundef (1996), Fundeb (2007), o Piso Nacional Salarial dos Professores (2008) entre outros.

Dando continuidade às políticas públicas de formação e valorização docente, foi feito um recorte dos Planos Nacionais de Educação, no que se refere à temática da pesquisa, observando a evolução temporal desde o primeiro PNE em 1930 até a última versão. As proposições e ações do PNE/2014 foram apresentadas na sequência, como ponto central, e o debate sobre a materialização das ações com a possibilidade de resgate do papel social do professor, sua imagem diante da sociedade e sua efetiva formação e valorização pela sua atuação na sociedade, bem como o Plano Municipal de Educação do município estudado.

No que diz respeito às concepções, no caso do profissional do magistério, devem ser consideradas a partir de toda uma história de vida, que traz consigo uma bagagem de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria profissão docente, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas e vitórias alcançadas.

Desse modo, ao se levar em consideração as concepções de um grupo profissional como o dos docentes, revela como estas influenciam as suas práticas, fazendo parte do todo subjetivo de cada indivíduo. Todos os professores carregam consigo concepções sobre os aspectos que permeiam suas vidas e suas ações frente à realidade. E o contrário também ocorre, as práticas docentes vêm influenciar as concepções construídas ao longo de suas vivências (PONTE, 1992).

Assim, fundamentado nos princípios que compõem o Plano Nacional de Educação, referentes a formação e valorização docente, considerados estratégicos para que todos os demais princípios sejam atingidos, o objetivo principal desse trabalho pretendeu responder questões relativas a formação e valorização docente na concepção do professor de educação infantil do município estudado, analisando que se o que foi contemplado no documento municipal é suficiente para garantir a profissionalização e profissionalidade docente, bem como a preparação do professor para atuar no mundo globalizado.

Ademais, buscou-se tecer um panorama sobre a importância de uma política pública de formação e valorização docente bem estruturada e que atenda as demandas do município, de acordo com diagnóstico realizado.

Durante o estudo pode-se levantar e analisar as políticas públicas de formação e valorização docente vigentes no país, identificando avanços e analisando contradições em seus processos de materialização. Constatou-se que houve alguns avanços ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir dos anos 2000. De outro lado, as contradições também foram aparecendo, muitas delas de difícil transposição, dadas as circunstâncias históricas pelas quais estamos passando.

As contradições decorrentes do processo de concretização das políticas públicas de valorização dos profissionais da educação básica foram perceptíveis, sobretudo, pelas professoras de educação infantil participantes desse estudo. As representações e percepções advindas dessas professoras no que se refere a formação e valorização docente no PME nos permitiram chegar a algumas conclusões/inferências, entre as quais destaca-se:

1 - No tocante a formação inicial em nível superior 47% das docentes no aspecto relativo a formação inicial para professores licenciados em nível médio, não licenciados, ou licenciados em área diversa da de atuação docente e 26% das entrevistadas consideraram que o PME tratou da questão como assunto de grande importância, com previsão de plano de ação para efetivação da meta.

Entretanto o documento não abordou questões importantes como a garantia aos trabalhadores/as da educação a oferta de cursos de graduação: vagas, acesso e condições de permanência nas Instituições de Educação Superior, ou seja, o município não estabeleceu um programa Municipal de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 - O estudo revelou, igualmente, que sobre a formação continuada ficou evidenciado que a grande maioria das professoras (65%) considerou que foi dada pouca relevância pelo poder público a política local de formação continuada. Quanto à previsão da oferta de bolsas

de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica, 69% os professores declararam este aspecto não foi considerado pela política pública local.

Realmente, com relação a este fato seria de fundamental importância que o município contemplasse em seu PME estratégias de formação continuada e pós-graduação dos seus profissionais de educação, uma vez que também cabe ao poder público local assumir postura de responsabilidade pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica,

3 - Inferiu-se, ainda, que acerca da das concepções dos professores sobre valorização dos profissionais de Educação Básica no PME, referente a equiparação do rendimento médio do docente dos demais profissionais com escolaridade equivalente, 59% das docentes de Educação Infantil opinaram (60%) que apesar de ser considerada no documento, não foi dada a atenção devida a este assunto.

No aspecto relativo à atualização progressiva do valor do piso salarial municipal para os profissionais do magistério público de Educação Básica, as professoras (70%) assinalaram que o PME não considerou esse aspecto.

4 - E sobre o plano de carreira docente o Plano de Educação local tratou do assunto, apesar de ter dado a ele moderada importância, sem um plano de ação para o alcance da meta.

É preciso que os gestores municipais na elaboração de políticas públicas locais, tenham em vista que a carreira do magistério deve ser atrativa e viável, tendo como objetivo garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável, pois somente assim que se vencerá o desafio de universalizar o acesso e assegurar a permanência, bem como o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e ainda garantir a qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Diante do exposto, entende-se que para que a valorização docente ocorra de forma efetiva, faz-se primordial que as políticas educacionais tratem dos elementos formação, carreira e salário de forma conjunta, e não isoladamente, tendo como finalidade o desenvolvimento da profissão docente, bem como o estímulo à profissão.

A legislação educacional da valorização do trabalho docente aponta alguns avanços, mas também se apresenta, ainda, de forma muito fragmentada, ou apenas apresentando metas e diretrizes, sem definições mais efetivas. Neste sentido, é um processo que se encontra em desenvolvimento no qual “o cenário político e jurídico evidencia que os docentes terão ainda que transitar um longo caminho para que se instaure no Brasil uma verdadeira política de valorização da atividade docente”. (FERNANDES E RODRIGUEZ, 2011, p. 97).

Desse modo, defende-se que toda política docente deve ser integral, devendo contemplar intervenções que estejam articuladas em no mínimo três aspectos: a formação

inicial e continuada, as condições de trabalho estabelecidas em um plano de carreira e as recompensas materiais e simbólicas, ou seja, salário e reconhecimento social. Isso significa que, as políticas públicas devem contemplar essas questões, se almejarem que a educação seja ofertada com a qualidade que todo cidadão tem direito.

A carreira e os salários dos docentes deveriam ser definidos em conformidade com o valor e a importância que referidos profissionais têm na sociedade contemporânea, permitindo a eles a valorização compatível com a especificidade do trabalho docente.

Conforme apresentado no decorrer da pesquisa, as condições do trabalho docente revelam uma desvalorização política e social dos profissionais do magistério que estrutura o exercício da profissão.

Todavia, quando se debate a qualidade da educação, os professores são colocados como figuras centrais nesse processo, com destaque para as políticas públicas estabelecidas com a finalidade de regular a carreira e o salário docentes, almejando sua valorização.

Para que esse objetivo seja alcançado, estados e municípios devem empenhar esforços, com a colaboração da União, visando implantar tais medidas. Assim, fica evidente a necessidade de que seja definido a carreira e o salário dos professores de acordo com a importância e o valor que esses profissionais apresentam na sociedade atual.

De acordo com as análises realizadas, há um longo caminho a percorrer, quando se verifica, por exemplo, professores trabalhando sem formação inicial superior; problemas em relação a formação permanente; dificuldade de equiparação salarial com profissionais com o mesmo nível de formação, aspectos a serem considerados tanto na elaboração como na efetivação das políticas públicas de valorização docente.

Foi identificado, também, a premência de se elaborar planos de carreira que sejam realmente estruturados de modo que possam oferecer horizontes promissores aos professores proporcionando, de fato, a valorização política e social docente, aspecto importante na constituição do magistério e na configuração de uma identidade profissional.

Enfim, como afirma Hypolito (1999), a profissionalização docente tem sido discurso habitual nas agendas de governo, entretanto isso não significa necessariamente significativo avanços e melhorias nas condições de trabalho do professor. A análise das políticas públicas sobre o tema evidenciou a dificuldade de implementação das mesmas, o que se por um lado, pode estar associado ao financiamento da educação e à imprescindibilidade de que se estabeleçam pactos entre os entes federados e o governo, a fim de garantir sua concretização (Gatti, Barreto, André, 2011), por outro lado, certamente, se liga à desvalorização política e social da docência.

Se o professor é peça-chave, figura fundamental para que se alcance a qualidade de ensino, para que esse profissional possa corresponder aos anseios e expectativas sociais confiadas a escolarização, se faz imprescindível assegurar condições para sua formação e valorização, implementando a profissão docente. Resta saber efetivamente, o quanto existe de espaço, nas agendas neoliberais dos governos, para que de fato ocorra a valorização do magistério, sustentada no tripé formação, valorização e salário, para além das políticas que, em sentido contrário, objetivem ao controle e ao aumento de seu trabalho. Pelo exposto, esta pesquisa, vem se juntar aos esforços para compreender as questões da precariedade presente nas condições de trabalho dos professores da Educação Infantil do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola”. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia (orgs). **Educação ou Tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 21-33.

ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. **Progressão na Carreira do Magistério e Avaliação de Desempenho**. PRASEM – Guia de Consulta. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1998. p. 218-235.

AGUIAR, M. A. da S. O Movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recente? **RBPAE**. v. 25, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2009.

ANDRADE E. F. **Os Profissionais da Educação nas tramas do Plano Nacional de Educação**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Lisboa, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/EdsonFranciscodeAndrade_GT5_integral.pdf. Acesso em 15/05/2016> Acesso em: 11 fev. 2017.

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em 25/out/2016

ANJOS, L. C. da S. dos; COSTA, I. G. **A contribuição do PIBID à formação docente**. II Seminário de Socialização do PIBID - UNIFAL-MG. Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/sspibid/sites/default/files/file/Trabalhos/S02629.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

ARAÚJO, D. S; SILVEIRA, J. M; COTRIM, N. Políticas Públicas para a Educação Infantil. In: TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes (Orgs.). **Práticas Educativas e Políticas de Educação Básica**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAD, 2013, p. 145-165.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Carta Brasileira de Educação Democrática**. Rio de Janeiro: ABE, 1945, p. 33.

_____. **O problema educacional e a nova Constituição**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1934, p. 4-12; 133-141.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Brasília: EdUnB, 1963 (p. 669).

Ball, S.J. (2006 [1993]) “What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”. In S.J. Ball, **Education Policy and Social Class – the selected works of Stephen J. Ball**. Oxford: Routledge. Orig. em *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2): 10-17.

BASSO, M. **Ao priorizar ensino superior, sistema educacional brasileiro abandona educação infantil**. *Jornal Gazeta do Povo*. 21 de outubro de 2017. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ao-priorizarensinosuperior-sistema-educacional-brasileiro-abandona-educacao-infantil-epxmrf7oxlalamf5im2fvzf26>>. Acesso em 20 jan. 2018

BARBOSA, I. G. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011.

BARRETO, A. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BARRETO, A. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.011-015.

BITTENCOURT, Renato Nunes. O Professor e a Crise no Ensino. **Revista Filosofia Ciência & Vida**. São Paulo, n. 9. 2015.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã 3).

BRASIL. **CONAE 2014**: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. 96p.

_____. Country Note. **Education at a Glance 2015**. OECD Indicators. Publishing, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**.

_____. Decreto 6.204 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação**.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.062, de 13/07/1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 5.692, de 11/08/1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

_____. Lei nº. 9.424 de 24/12/1996. **Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.**

_____. Lei nº. 10.172, de 09/01/2001. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.**

_____. Lei nº 11.494 de 20/06/2007. **Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.**

_____. Lei nº 11.738, de 16/07/2008. **Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.**

_____. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. **Elaboração do Projeto do Plano Nacional de Educação**, p. 3

_____. Ministério da Educação e Saúde. **Panorama da Educação Nacional** (Discursos de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema). Rio de Janeiro: José Olímpio. 1941, p.21

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1962.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Trienal de Educação e Cultura 1963-1965**. Brasília, 1963.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. Encontros Regionais sobre Planejamento. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: MEC/DDD, 1979.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília - DF: SEF/MEC/Coedi, 1998. v. I e II

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza**. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014 de 26/06/2014. **Plano Nacional de Educação 2014- 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

CABRAL, A.C.F.C. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em curso normal superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CABRAL NETO A.; MACÊDO, V. P. de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO A; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CALDANA, R. H. L. **A educação de filhos em camadas médias: transformações no Ideário de pais.** Temas de psicologia. São Paulo, n.1, 1995.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006. p. 87-128.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. e et al. Profissionais de Creche. In: KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. (orgs). Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas. **Cadernos Cedes**, nº 9. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 39-66.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

_____. **Educação Infantil: conquistas e desafios.** In: Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil melhor. 2006. p. 91-102. Disponível em: <www.reescrevendoeducacao.com.br>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: FCC, 1993.

CARISSIMI, A. C. V; TROJAN, R. M. **A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais.** Jornal de Políticas Educacionais, n.10, ago./dez., p. 57-69, 2011. Disponível em: < http://www.jppe.ufpr.br/n10_6.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

CARVALHO, e. M. C. de. **A Formação do Professor da Educação Básica e a Semicultura.** 2010. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2010.

CASTRO, M.G.B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_f orm_prof.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil** – entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. **Perspectiva.** Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul./dez., 1999.

CHESNAIS, F. **Capitalismo de fim de século.** In: COGGIOLA, O. (org.). Globalização e socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil.** 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. 296 p.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais.** N. 9, jan./jun., 2011. p. 20 – 29.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil.** 33ª Reunião da ANPEd, GT 07. Caxambu - MG: 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2011.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma Alencastro Veiga & CUNHA, Maria Isabel Cunha (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente.** Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** v.2. Brasília - DF: MEC/SEF, 1998.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DASSOLER, O. B., LIMA D.M. S. **A formação e a profissionalização docente:** características, ousadia e saberes. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012, 12p. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_32_33_3171-7137-1-PB.pdf>. Acesso em 24 mai. 2016.

DE OLHO NOS PLANOS. **Planos de Educação.** Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DEMO, P. **Formação do profissional de educação infantil.** In: BRASIL. MEC. Anais do IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. Brasília, DF: MEC, 1996. p. 139-43.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1981. 255p

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUTRA, Joel de Souza. **Gestão de pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2012.

FANTINATO, M. **Métodos de Pesquisa**. PPGSI - EACH – USP. São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://each.uspnet.usp.br/sarajane/wp-content/uploads/2015/09/M%C3%A9todos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FERREIRA, L. W. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: **A paixão de aprender**. SME-PMPA, n 12, abril, 2000, 79-87.

FERREIRA L. A. M.; NOGUEIRA F. M. B. **Impactos das Políticas Educacionais no Cotidiano Das Escolas Públicas Plano Nacional De Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publicas_PNE.pdf>. Acesso em 24 mar. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. **Quixotes hoje**: Utopia e Política. Discurso de José Saramago. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LbsV_rP6zY0>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução Celso Mauro Parciornik. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998.

FREITAG, B. **Política educacional: uma retrospectiva histórica**. In: Escola, estado e sociedade. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 43-69.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300026&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n 89, p. 1095-1124, set./dez., 2004. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **0 a 6 anos: atendimento em São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

GANDELMAN, L. M. **A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX**. História, Ciências, Saúde, vol. VIII (3). Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28102> Acesso em: agosto 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil. Impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355- -1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.145, p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

GEIS, R. M. **Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche**. 1994. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995, 207p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRANATO, T. A. C. Resenha de “O Planejamento Educacional no Brasil” de Durmeval Trigueiro Mendes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, mai./ago., n. 017, 2001. p. 147.

GROCHOSKA, M.A. **Os desafios frente aos planos de carreira do magistério dos municípios do 1º anel da região metropolitana de Curitiba perante a aprovação da lei Fundeb. IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba, 2012. p. 1-11.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus Editora, 2004, 128p.

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o Mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 129-150.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formação e profissão docente – cenários e propostas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009. p. 21-38.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n.107, p. 41-78, jul. 1999.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.129, p.519-46, dez. 2006.

HARNECKER, M. Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HELATCZUK, V. **Ser professor hoje**. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf>. Acesso em 25 jan. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v.16, n.3, p.181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, S (org.). **Profissionais de Educação Infantil** – gestão e formação. São Paulo: Atica, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil/MEC/SEF/COEDI** - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.16-31.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

_____. **Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.117-132.

_____. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 49-57.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, maio, número 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação São Paulo, 2000, p. 5-18. Disponível em: <<http://readalyc.uaemex.mx/readalyc/pdf/275/27501402.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Infância e Educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 51-65.

LIBANEO, J. B. **A arte de formar-se**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012

LUDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. pp. 73-85.

LUDKE, M. BOING, L.A. Caminhos da profissão e da Profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n 89, p. 1159-1180, set/dez 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 out. 2017.

LUZURIAGA. L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MACEDO, E. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano I, n.2, p.7-29, jul./dez. 2007

MACIEL A. A alienação está arraigada na sociedade. **Revista Jornalismo online PUC**. 23/09/2010. Disponível em: <<https://revistasemen.wordpress.com/2010/09/23/a-alienacao-esta-arraigada-na-sociedade-%E2%80%93-ii/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, mai./ago. 2007. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MARTINS M. A. V. **O professor como agente político**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARTINS, R. C. de R. **Carreira dos Profissionais do Magistério. In Carreira do Professor: textos para consulta**. Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente. Brasília, set 2011. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/05_carreira_professor.pdf>. Acesso em 22 abr. 2017.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.287-293, jun./dez. 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. **Metodologia para construção dos Planos Municipais de Educação**. Vitória, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MORENO, G.L. **Professor de Educação Infantil: identidade, formação e perspectivas**. I Encontro de Educação Infantil: formando a criança cidadã - um desafio ao educador infantil, Londrina, 2002.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan./abr., 2012.

NEVES, C. M. de. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. (2012). Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/introducao.pdf>. Acesso em: 28. jul. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. (Org.) **Profissão professor**. 2ª Ed. Portugal: Porto, 1995, p.13-33.

NUNES, M. F. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, set/dez 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 out. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG. F. CAMPOS. M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.** São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OLIVEIRA, T. C. BAPTISTA, L. V. **A escolha do curso de licenciatura por alunos ingressantes e concluintes de um curso de ciências biológicas do centro-oeste brasileiro.** In: 8º Congreso Internacional de Educación Superior - Universidad Havana. Havana: Distribuidora Nacional ICAIC, 2012. v. 1. p. 3054-3063.

OLIVEIRA, Zilma M. R. A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC/ SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília - DF, 1994. p. 64-68.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PANTONI, R. V.; TELES, R.; MELLO, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 26-31.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa.** v.42, n.146, p.586-611 maio/ago. 2012.

PASCHOAL, J.D.; AQUINO, O.R. Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professoras para a Educação Infantil. In. PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil.** Londrina: Humanidades, 2007. p. 191-197.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>>. Acesso em 22 mar. 2017.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.115, p.7-24, mar. 2002.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. GONÇALVES, C.L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

PINTO, M. A infância como construção social. In M. Pinto e M.J. Sarmiento (org.). **As crianças: Contextos e Identidades.** Braga. Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1987, p. 31-73.

PONTE, J. P. **Investigar a nossa prática**. In: GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 1992.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAU, M.C.T.D.; ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. **O Lúdico na formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil**, 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI054.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999.

RODRIGUES, V. B. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo lula. **Sociais e humanas**. Santa Maria, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 09-24.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I. (Org.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. (Seminários especiais).

_____. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 100, p. 7-40, 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.25-63, jan./mar. 2002.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio de educação infantil: construindo o presente**. Brasília, DF, 2002b. Anais. Brasília: UNESCO, 2003. p.33-62. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2017.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995. pp. 63-92.

SARAMAGO J. Fórum Social Mundial. **Quixotes hoje: Utopia e Política**. Porto Alegre, 2005. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LbsV_rP6zY0. Acesso em 16/05/2016.

SARMENTO, M., DELGADO, A.; MULLER, F. (2006). Infância, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**. n. 6, p.15-24.

SAVIANI D. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In: **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea). p. 73-78.

SCHEIBE, L. O Projeto de Profissionalização Docente no Contexto da Reforma Educacional Iniciada nos Anos 1990. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 24, p. 177-194, jul./dez. 2004.

SILVA, A.P.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Histórias de vida e produção de sentidos: trajetória profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária**. 1999. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

SILVA, M. C. R; LIMA, F. M. A. de; PAIVA, R. dos. I. DUTRA. de. **Professores em formação: a contribuição do pibid para o graduando em pedagogia**. In: IV FIPED FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2012, Paraíba: Realize, 2012. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20254_10471.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Universidade Aberta do Brasil: faz se necessário denunciar o engodo**. Publicado em 16mar. 2007. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4382>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SHIROMA, E., MORAES, M. C., EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, N. F. & TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. Os intrincados trilhos da acção, da participação e protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento e A. Cerisara, **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação** (pp. 135-161). Porto: Edições Asa, 2004.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, S.; KRAMER, S. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. pp. 59-83.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: Unice – Ensino Superior, 2006. Apostila.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 3, n.2, p.25-39, 2010.

TEJERINA, B. Multiculturalismo, Movilización Social y Procesos de Construcción de la Identidad em el contexto de la Globalización. **Oficinas do Ces**. 2003, maio 187, p. 1-39.

TOMÁS, C. SOARES, N. Globalização, Educação e (Re) Institucionalização da Infância Contemporânea. In **Congresso Luso Africano de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

TSUDA, M. S. **Política Pública da Creche: entre as leis e a realidade**. 2008. Dissertação (Mestrado). Presidente Prudente. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/MARCIA_SATOMI.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

UNESCO. **Recomendação relativa à condição dos professores**. Paris: UNESCO, 1966.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos docentes para la profesion: una mirada internacional. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN). Santiago, Chile, Noviembre, 2007. Disponível em: <<http://denisevaillant.com/articulos/2007/ENIN2007.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VALENTE, I. e ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p. 96-107.

VEIGA, I.P.A., ARAÚJO, J.C.S. Ética e profissionalização do magistério. In VEIGA, I.P.A., CUNHA M.I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

VIEIRA L. S. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. IN: **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. Donald Bello de Souza, Ângela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ZUIM, Antônio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARTICIPAÇÃO DOCENTE NO PME

Diretores de unidades escolares, os especialistas que trabalham nas escolas, os professores e os alunos da rede de ensino e seus pais deveriam ser convidados e deveriam ter atuado com seus representantes em todas as fases da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), sobretudo no que concerne à avaliação do funcionamento do sistema de ensino, nos seus aspectos administrativos e pedagógicos, assim como nos campos da gestão do sistema e das condições de sua infraestrutura para o desenvolvimento das atividades do ensino. Na realidade, esses são os atores que irão viabilizar a execução do Plano, na prática.

No intuito de um projeto que tem como principal finalidade a discussão, informação e aprendizagem relativamente a participação dos professores na elaboração do PME – Plano Municipal de Educação, formalizamos este questionário como forma de avaliar a participação e o interesse desses profissionais por este documento que irá orientar a política pública educacional local pelos próximos 10 anos.

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Idade:

- [25-35]
 [36-45]
 [46-55]
 [56-65]
 65+

3. Quantos anos você é professo de educação infantil da rede municipal de ensino?

4. Houve divulgação pelos órgãos responsáveis, da realização das audiências públicas para elaboração do PME no Município?

- () SIM () NÃO

5 - Se a resposta foi afirmativa, qual foi o meio utilizado para divulgação?

-) Jornal
-) Comunicado escrito
-) Comunicado oral
-) Rádio da cidade
-) Circular da Secretaria Municipal de Educação
-) Redes Sociais
-) Outros

6 – Quanto ao seu interesse pessoal em participar da elaboração do PME, em uma escala de 1 a 5, significando do desconhecimento sobre o assunto até o muito interesse:

-) 1 – desconheço o assunto
-) 2 – sem interesse
-) 3 – pouco interesse
-) 4 – Interesse parcial
-) 5 - Muito interesse

7 – Quanto ao seu interesse profissional em participar da elaboração do PME, em uma escala de 1 a 5, significando do desconhecimento sobre o assunto até o muito interesse:

-) 1 – desconheço o assunto
-) 2 – sem interesse
-) 3 – pouco interesse
-) 4 – Interesse parcial
-) 5 - Muito interesse

8 - Você sabe quantas audiências públicas foram realizadas em seu Município para realização do PME?

) SIM _____

) NÃO

9 - Você participou das seções específicas, por temas, ou grupos temáticos, onde o debate deve ser aprofundado, considerando os níveis e modalidades de ensino?

) SIM) NÃO

6. Sente-se representado pelas Comissões de discussão e elaboração do PME?

) SIM) NÃO

7. Teve interesse em participar de alguma comissão no PME em fazer parte de um grupo que tem como intuito a discussão/informação de notícias/ideias relativas ao plano, em uma escala de 1 a 5, significando do desconhecimento sobre o assunto até o muito interesse?

- () 1 – desconheço o assunto
- () 2 – sem interesse
- () 3 – pouco interesse
- () 4 – Interesse parcial
- () 5 - Muito interesse

8 - Você participou das audiências públicas de elaboração do PME?

- () Não participei
- () Participei em uma das fases apenas
- () Participei de 2 a 4 fases
- () Participei de todas as fases de elaboração do PME

9 - Você conhece as metas e estratégias relativas à formação e valorização docente do PME (Plano Municipal de Educação) de seu município?

- () SIM
- () PARCIALMENTE
- () NÃO

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Sobre a Pesquisa

A Pesquisa sobre Formação e Valorização Docente no Plano Municipal de Educação possibilita aos profissionais da Educação oferecer contribuições para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais. A análise dos dados permitirá a identificação de desafios ao município e aprendizado a partir de políticas públicas adotadas. O estudo visa avaliar as questões educacionais relativamente à formação e valorização docente, tais como formação inicial e continuada, valorização profissional do professor e plano de carreira docente.

Sigilo

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Apesar dos resultados serem disponibilizados de forma agregada por município, garantimos-lhe que você, a escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. A participação é voluntária.

Sobre este Questionário

- Este questionário solicita informações sobre formação e valorização docentes relacionados a políticas públicas.
- As orientações para responder às perguntas estão digitadas em itálico. Para responder a maioria das perguntas, deve-se assinalar a resposta mais apropriada.
- Ao completar este questionário, por favor, o entregue à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada.

Muito obrigado por sua cooperação!

A) INFORMAÇÕES BÁSICAS

1) Qual é o seu sexo?

() Feminino () Masculino

2) Qual é a sua idade?

- () Menos de 25 anos
() 25-29 anos
() 30-39 anos
() 40-49 anos

- 50-59 anos
 60+

3) Qual é a sua forma de contratação como professor?

- Tempo integral
 Tempo parcial

4) Qual sua forma de contratação como professor do Município?

- Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)
 Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo
 Contrato por tempo determinado temporário para o período de um 1 ano letivo ou menos

5) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Inferior à Educação Superior
 Educação Superior –Curso Superior de Tecnologia
 Educação Superior –Pedagogia
 Educação Superior –Licenciatura
 Educação Superior –Outros Cursos
 Especialização (Lato Sensu)
 Mestrado (Stricto Sensu)
 Doutorado (Stricto Sensu)

6) Há quanto tempo você trabalha como professor?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

- Este é meu primeiro ano
 1-2 anos
 3-5 anos
 6-10 anos
 11-15 anos
 16-20 anos
 Há mais de 20 anos

B) Sobre a **FORMAÇÃO INICIAL** docente e dos profissionais da Educação o Plano de Educação de seu Município:

- 1) Com relação à formação inicial dos docentes de educação básica em nível superior através de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
 - b) Não foi considerado;
 - c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para efetividade da formação inicial;
 - d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias que tornam difícil a efetivação da formação inicial;
 - e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da formação inicial.
- 2) **Quanto ao oferecimento de cursos destinados à formação inicial nas respectivas áreas de atuação dos profissionais da Educação Básica, com formação em nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
 - b) Não foi considerado;
 - c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a meta;
 - d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance;
 - e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da meta.
- 3) **Quanto ao oferecimento de cursos destinados à formação nas respectivas áreas de atuação dos profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
 - b) Não foi considerado;
 - c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a meta;
 - d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance;
 - e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da meta.
- 4) **No tocante a instituição de programa de bolsa de estudo para que os professores de Educação Básica realizem formação inicial em sua área de atuação:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
 - b) Não foi considerado;
 - c) Considerado de pouca importância, pois apenas foi mencionado no Plano;
 - d) Considerado de moderada importância, prevê a concessão da bolsa de estudo atrelada a ações de difícil alcance;
 - e) Considerado de grande importância, com previsão de como se dará a concessão e sua real efetivação.
- 5) **Relativamente ao plano de ação – *modus operandi* – de como ocorrerá à formação para os docentes e profissionais de educação que necessitem de formação inicial no Município:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi previsto plano de ação;
 - b) Não foi previsto;
 - c) Previsto apesar pouca importância, pois não estabeleceu como e dará;
 - d) Previsto com moderada importância, apenas citando a necessidade de um plano de ação para formação inicial;
 - e) Previsto com grande importância, com previsão de plano de ação para efetivação da meta.
- 6) As estratégias previstas no PME são suficientes para atender a demanda de formação inicial docente local:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Discordo totalmente;
 - b) Discordo;
 - c) Concordo;
 - d) Concordo totalmente.
- 7) Em sua opinião qual a meta (prevista ou não no Plano Municipal de Educação) de fundamental importância para sanar o problema de formação inicial docente e dos profissionais da educação da rede municipal de ensino:**

C) Sobre a **FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES** o Plano de Educação do seu Município:

1) A respeito da formação em nível de pós-graduação dos professores da Educação Básica, com garantia a todos os profissionais da Educação Básica de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
 - b) Não foi considerado;
 - c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a meta;
 - d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance;
 - e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da meta.
- 2) Com relação a uma política local de formação de professores de Educação Básica, com definição de diretrizes locais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificações das atividades formativas:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a meta;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil alcance;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da meta.

3) Quanto à previsão da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois apenas foi mencionado no Plano;
- d) Considerado de moderada importância, prevê a concessão da bolsa de estudo atrelada a ações de difícil alcance;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de como se dará a concessão e sua real efetivação.

4) As estratégias previstas no Plano Municipal de Educação são suficientes para atender a demanda de formação continuada e pós-graduação dos professores:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Discordo totalmente;
- b) Discordo;
- c) Concordo;
- d) Concordo totalmente.

5) Em sua opinião qual a meta (prevista ou não no Plano Municipal de Educação) de fundamental importância para que ocorre a formação continuada e pós-graduação dos docentes da rede municipal de ensino:

D) Sobre **VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR** o Plano de educação de seu Município:

1) Acerca da valorização dos profissionais de Educação Básica, a equiparação do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a meta;

- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas de difícil alcance;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da meta.

2) Quanto à atualização progressiva do valor do piso salarial municipal para os profissionais do magistério público de Educação Básica:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para alcançar a atualização progressiva do valor do piso salarial municipal;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil concretização para a atualização progressiva do valor do piso salarial;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da atualização progressiva do valor do piso salarial municipal.

3) A respeito da implantação de planos de carreira para os profissionais da rede pública de Educação Básica, com implantação gradual do cumprimento de jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para implantação de planos de carreira com instituição gradual do cumprimento de jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas e de difícil concretização para implantação de plano de carreira, com instituição gradual do cumprimento de jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade de implantação de plano de carreira com implantação gradual do cumprimento de jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.

4) As estratégias previstas no Plano Municipal de Educação são suficientes para contemplar a valorização dos professores de Educação Básica, com previsão da equiparação do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Discordo totalmente;
- b) Discordo;
- c) Concordo;
- d) Concordo totalmente.

5) Em sua opinião qual a meta (prevista ou não no Plano Municipal de Educação) de fundamental importância para que ocorra a valorização dos professores de Educação Básica, com previsão da equiparação do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente:

E) Sobre o **PLANO DE CARREIRA DOCENTE** o Plano de Educação de seu Município:

1) Relativamente ao Plano de carreira para os professores de educação Básica da rede municipal:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para elaboração do Plano de Carreira;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas de difícil alcance para elaboração do Plano de Carreira;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade do plano de Carreira.

2) Quanto à estruturação da rede pública municipal de Educação Básica de modo que os respectivos profissionais do magistério e os respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para elaboração da estruturação;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas de difícil alcance para elaboração da estruturação;
- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a efetividade da estruturação.

3) No tocante a existência de comissões permanentes de profissionais da educação municipal para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira:

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Não sei se foi considerado;
- b) Não foi considerado;
- c) Considerado de pouca importância, pois não prevê estratégias para elaboração, reestruturação e implementação do Plano de Carreira;
- d) Considerado de moderada importância, prevê estratégias esparsas de difícil alcance para elaboração, reestruturação e implementação do Plano de Carreira;

- e) Considerado de grande importância, com previsão de estratégias e planos de ação para a elaboração, reestruturação e implementação do plano de Carreira.
- 4) As estratégias previstas no Plano Municipal de educação são suficientes para garantir um plano de carreira que atenda os anseios profissionais dos docentes:**

Marcar apenas uma alternativa:

- a) Discordo totalmente;
b) Discordo;
c) Concordo;
d) Concordo totalmente.

- 5) Em sua opinião qual a meta (prevista ou não no Plano Municipal de Educação) de fundamental importância para garantir a existência de um plano de carreira que atenda às necessidades dos docentes:**
