



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

POLIANE DE LIMA VAZ DA COSTA

A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Reflexos na prática pedagógica do professor em Timon-MA no período de 2014-2022

SÃO LUÍS
2024

POLIANE DE LIMA VAZ DA COSTA

A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Reflexos na prática pedagógica do professor em Timon-MA no período de 2014-2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão educacional e escolar

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

SÃO LUÍS
2024

Costa, Poliane de Lima Vaz da

A valorização do trabalho docente na educação infantil: reflexos na prática pedagógica do professor em Timon-MA no período de 2014-2022 / Poliane de Lima Vaz da Costa. – São Luis, MA, 2024.

222 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

1.Educação Infantil. 2.Políticas educacionais. 3.Valorização do(as) professores(as). I.Título.

CDU:373.24(812.1)“2014/2022”

Elaborado por Cássia Diniz- CRB 13/910

POLIANE DE LIMA VAZ DA COSTA

A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Reflexos na prática pedagógica do professor em Timon-MA no período de 2014-2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão educacional e escolar
Orientador: Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Aprovada em: 01 /03/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira
(Orientador – Universidade Estadual do Maranhão)

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Bezerra Lima
(Examinadora externa – Universidade Estadual do Piauí)

Prof.^a Dr.^a Kallyne Kafuri Alves
(Examinadora interna – Universidade Estadual do Maranhão)

Às minhas filhas. A Júlia Fernanda, minha primogênita, amada e companheira para todas as horas. A Ana Liz, filha amada e tão desejada por nós, que, ainda no ventre, me deu forças para continuar nessa jornada tão árdua.

Ao meu amado esposo, Éverton Almeida da Silva, pela paciência e amor incondicional, dedico a você esta conquista. Amo-te para sempre!

À minha mãe querida, Maria Lucirene da Costa Lima (Lucy), obrigada por todo o cuidado e proteção. Diante de tantas dificuldades vivenciadas, a senhora sempre lutou para que não faltasse para nós! Amo-te para sempre!

À minha querida mãe-vó, Antonia Izanete (in memoriam). Como gostaria que estivesse aqui para poder lhe abraçar! Mas sei que estás ao lado do pai celestial, vibrando essa vitória junto comigo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por todas as bênçãos concedidas, por todo o cuidado e forças para não desistir. Parece clichê, mas chegar até aqui não foi nada fácil! De tantas idas e vindas de Teresina-PI a São Luís-MA (vice-versa), foram muitas lágrimas derramadas ao ter que deixar para trás minha família em busca de um sonho, o mestrado. E, aqui, quero agradecer imensamente a todos(as) que contribuíram de alguma forma nessa caminhada.

Ao meu esposo, Éverton, que soube entender o processo de dedicação ao curso, quando tive muitas vezes que abrir mão de momentos de lazer para poder estudar. Agradeço a companhia nas madrugadas de estudo. Meu amado e querido marido, essa vitória é mais sua do que minha! Obrigada pela força diária!

À minha pequena Júlia Fernanda (Juju), pelo amor e paciência. Embora tão pequena, soube compreender os meus momentos de angústia e abdicação do tempo com ela. Essa vitória também é sua, meu amor! E a Ana Liz, sua vinda me deu forças para chegar até aqui e concluir o mestrado.

À minha mãezinha querida e ao meu padrasto Valdinar, obrigada por todo cuidado e ajuda nesse período dedicado ao mestrado. Sempre que precisei, vocês estiveram dispostos a ajudar. Obrigada por tudo! Amo vocês!

Ao meu irmão, Marcopolo, pela parceria e força! Nós somos prova viva de que podemos chegar aonde quisermos! Diante de uma vida permeada de dificuldades, nossa mãe soube nos direcionar para que chegássemos até aqui.

Aos meus sogros, Maria das Dores e Edvaldo Almeida (Neide e Didi), por todo carinho e ajuda, e às minhas cunhadas, Bruna e Larissa.

Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira, pela paciência e ajuda nas orientações durante o mestrado.

Às queridas Prof.^a Dr.^a Kallyne Kafure Alves e Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Bezerra Lima, obrigada pelas contribuições para esta pesquisa.

Agradeço meus familiares e amigos pela torcida e pelo carinho!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa discute a valorização do trabalho docente na Educação Infantil no município de Timon-MA, entre 2014 e 2022, dando ênfase às metas de valorização dos(as) professores(as), conforme constam no novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Para isso, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Como a valorização do trabalho docente reflete na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA? Diante disso, objetivou-se investigar a valorização do trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA no período de 2014-2022. Como objetivos específicos, tem-se: Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil; Descrever ações voltadas para a valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA que estão presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS); Analisar as políticas públicas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país, estado e município, no período de 2014 a 2022; Elaborar e executar um curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente. Pauta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolvida em 5 (cinco) pré-escolas de Educação Infantil do município de Timon-MA. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 7 (sete) professoras da Educação Infantil, o secretário de Educação, e a presidente do Sindicato dos(as) Professores(as) do município de Timon; posteriormente, os dados das entrevistas foram tratados a partir da Análise de Conteúdo. No cenário do estudo, foi necessário considerar as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, as reflexões elaboradas por autores que versam sobre a valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil, além do teor dos documentos oficiais, tais como: Constituição de 1988; a LDBEN/1996; o PNE (2014-2024); o PME de Timon-MA (2015-2025), entre outros. A partir disso, constatou-se que a valorização docente no município de Timon avançou em alguns pilares: (i) remuneração salarial, o que compreende o cumprimento do piso salarial e criação de PCCS; e (ii) investimento na formação continuada para as professoras da Educação Infantil. Porém, a partir das falas das professoras, foi constatado que há precarização no que se refere a: (i) condições físicas de infraestrutura e (ii) recursos pedagógicos, o que lhes impossibilita a realização da prática pedagógica com qualidade, prejudicando o desenvolvimento e direito de aprendizagem das crianças; iii) o excesso de cobranças e ausência de condições físicas de trabalho para as professoras da Educação Infantil, que acarretam problemas de saúde. Quanto à descrição das ações contidas no PCCS, percebeu-se que houve reestruturação do documento, que ampliou melhorias para a carreira docente, com a criação de classes, afastamento para formação continuada, gratificações conforme titulação, e cumprimento do piso salarial, entre outros. Quanto aos documentos que tratam das metas de valorização docente em âmbito nacional, estadual e municipal, constataram-se alguns avanços no cumprimento de metas relacionadas à remuneração e formação continuada, enquanto outras permanecem estagnadas. Assim, conclui-se que as políticas de valorização docente no município de Timon-MA avançaram parcialmente quanto ao cumprimento da remuneração e à oferta da formação continuada às professoras da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, sem a oferta das devidas condições de trabalho necessárias, a prática pedagógica docente fica limitada, gerando reflexos na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é preciso garantir condições plenas de infraestrutura, de trabalho pedagógico, de materiais, e uma atenção em especial à saúde mental e física do docente, a fim de que esses fatores venham a contribuir no usufruto de boas condições e proporcionem um ensino de qualidade às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas educacionais; Valorização do(as) professores(as).

ABSTRACT

This study delves into the "Valuation of teacher work in Early Childhood Education in the municipality of Timon/MA", between 2014 and 2022, emphasizing the goals related to the valuation of teachers, accordingly to the new National Education Plan (PNE), Act 13.005/2014. This research aimed to address the following question: How does the valorization of teacher work manifest itself in pedagogical practice in Early Childhood Education in Timon, MA? The study then sought to investigate the valorization of teacher work and its impacts on pedagogical practice in Early Childhood Education in Timon, MA, during the period of 2014-2022. As specific objectives, there were: Identify the effects of teacher valorization on pedagogical practice in Early Childhood Education; Describe actions related to the professional valorization of Early Childhood Education teachers in Timon, MA, as outlined in the Career, Positions, and Salary Plan (PCCS); Analyze public policies related to the professional valorization of teachers, taking into consideration the proposals put forth in official documents at the national, state, and municipal levels from 2014 to 2022; Develop and implement a teacher training program for Early Childhood Education, focusing on the policy of teacher work valorization. Based on a qualitative research with an exploratory approach conducted in five Early Childhood Education preschools in Timon, MA. In addition to that, semi-structured interviews were conducted with seven Early Childhood Education teachers, the Secretary of Education, and the President of the Teachers' Union in Timon. The interview data were processed through content analysis, a technique used to code and categorize the statements of the interviewees, enabling an analysis of the valorization of teacher work in Early Childhood Education, as well as the analysis and processing of empirical and documentary material. Based on the analysis provided by the research participants and authors who address the valorization of Early Childhood Education teachers, as well as official documents such as the 1988 Constitution, the LDBEN No. 9.394/1996, and the PNE (2014-2024), PME of Timon Maranhão (2015-2025), among others, it was found that teacher valorization in the municipality of Timon advanced in some aspects: (i) salary remuneration, which includes compliance with the teacher Minimum Wage policy and the creation of a Career, Positions, and Salary Plan; (ii) investment in ongoing professional development for Early Childhood Education teachers. However, it was noted, based on the teachers' statements, that there is precarity regarding (i) physical infrastructure conditions and (ii) pedagogical resources, which hinder the quality of pedagogical practice and affect the children's development and learning rights. (iii) It was also observed that excessive demands and the lack of physical working conditions for Early Childhood Education teachers lead to health problems. Regarding to the description of actions in the (PCCS), it was noted that there was a restructuring of the document, which expanded improvements for the teaching career, such as creating classes, leave for ongoing professional development, gratifications based on qualifications, and compliance with the minimum wage, among others. As for documents related to national, state, and municipal teacher valorization goals, some progress was observed regarding remuneration and ongoing professional development, while others remained stagnant. Thus, it can be concluded that teacher valorization policies in the municipality of Timon, MA, have made partial progress in terms of remuneration compliance and the provision of ongoing training for Early Childhood Education teachers. However, without the necessary working conditions, pedagogical teaching practices are limited, leading to repercussions on children's learning. In this regard, full infrastructure, pedagogical, and material conditions, as well as special attention to the mental and physical health of teachers, are necessary to provide quality education to children.

Keywords: Early Childhood Education; Educational policies; Teacher valorization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDET	Índice de Desenvolvimento da educação de Timon
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PCCS	Plano de Carreiras, Cargos e Salário
PDV	Lei do Emprego Público
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPAC	Prêmio Prefeito Amigo da Criança
PSPN	Piso Salarial Profissional Salarial
PTT	Produto Técnico Tecnológico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAMET	Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Timon
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidades Regional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Série histórica do número de creches construídas em Timon (2008-2021).....	72
Figura 2 - Série histórica do número de pré-escolas construídas em Timon (2008-2021).....	72
Figura 3 - Série histórica de matrículas (2016-2020)	73
Figura 4 - Escolaridade dos docentes na Educação Infantil no Brasil (2012-2020).....	75
Figura 5 - Formação docente da rede pública do estado do Maranhão	84
Figura 6 - Formação de professores de acordo com o PEE-MA	84
Figura 7 - Professores com formação superior que lecionam na área de conhecimento.....	85
Figura 8 - Professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i>	86
Figura 9 - Razão entre os rendimentos médios dos profissionais e dos demais profissionais com a mesma escolaridade	88
Figura 10 - Rendimento bruto médio dos profissionais do magistério	89
Figura 11 - Plano Estadual de Educação (PEE-MA) - Meta 18	89
Figura 12 - Equiparação média salarial dos profissionais do magistério de Timon.....	90
Figura 13 - Adesão dos municípios ao PCR para os profissionais do magistério	93
Figura 14 - Plano de carreira para o profissional do Magistério de Timon.....	93
Figura 15 - Idade das professoras da Educação Infantil entrevistadas	107
Figura 16 - Formação acadêmica das professoras da Educação Infantil entrevistadas	107
Figura 17 - Número de docentes segundo nível de formação	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de Escolas E. F. anos iniciais e anos finais / creches / pré-escolas da rede municipal	35
Tabela 2 - Plano Nacional de Educação (2016-2019)	69
Tabela 3 - Oferta da Educação Infantil no Maranhão x Meta 1 do PEE	70
Tabela 4 - Oferta de Educação Infantil e metas do PME de Timon	71
Tabela 5 - PNE (2014-2024) – Meta 15	81
Tabela 6 - PNE (2014-2024) – Meta 16	83
Tabela 7 - PNE (2014-2024) – Meta 17	88
Tabela 8 - PNE (2014-2024) – Meta 18	92
Tabela 9 - Vencimento docentes do município de Timon	112
Tabela 10 - Magistério 40h - piso salarial nacional R\$ 4.420,36 (Reajuste de 14,95%) - Timon	116
Tabela 11 - Número de alunos por turma na Educação Infantil em Timon	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos e indicadores de análise.....	32
Quadro 2 - Documentos e indicadores de análise em nível municipal e estadual.....	33
Quadro 3 - Participantes da pesquisa.....	36
Quadro 4 - Síntese das metas de valorização docente (PNE/PEE/PME)	94
Quadro 5 - Quadro de classes	98
Quadro 6 - Quadro de progressão.....	99
Quadro 7 - Objetivos e instrumentos para coletas de dados.....	104
Quadro 8 - Participantes da entrevista	106
Quadro 9 - Objetivos específicos e evidências da pesquisa	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Origem e contextualização do estudo.....	15
1.2	Delimitação do problema de pesquisa.....	19
1.3	Bases teórico-metodológicas da pesquisa.....	30
1.4	Escolha do locus da pesquisa	34
1.5	Sistematização e análise dos dados.....	36
2	REFORMA DO ESTADO E CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS...	38
2.1	A reforma do Estado brasileiro e a contrarreforma da educação anos 1990.....	38
2.1.1	Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002).....	38
2.2	O contexto histórico, político e socioeconômico brasileiro a partir dos anos de 1990 e seus reflexos nas políticas educacionais	43
2.2.1	Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002).....	44
2.2.2	Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).....	47
2.2.3	Dilma Vana Rousseff (2011- 2016).....	49
2.2.4	Michel Miguel Elias Temer (2016-2018)	51
2.2.5	Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)	53
2.3	As implicações das reformas educacionais na Educação e no trabalho docente ..	54
3	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE.....	62
3.1	Contexto histórico da Educação Infantil brasileira.....	62
3.2	Perfil dos(as) professores(as) de Educação Infantil no Brasil	74
3.3	Políticas educacionais no município de Timon (2014-2022)	76
3.3.1	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE 2015-2025) e Plano Municipal de Educação de Timon-MA (PME 2015- 2025)	79
3.3.2	Descrição das ações do Plano de Carreira, Cargos e Salários do município de Timon- MA	94
3.3.3	O Plano de Cargos e Salários instituído pelas Leis municipais nº 1.349/2006 e nº 2.181/2019 de Timon-MA	97
4	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIMON-MA	103
4.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	106

4.2	Vozes dos(as) professores(as) da Educação Infantil timonenses acerca das políticas e do trabalho docente.....	109
4.2.1	Valorização	110
4.2.2	Prática pedagógica	123
4.2.3	Gestão escolar	137
5	CONCLUSÃO.....	151
5.1	Síntese dos principais resultados.....	151
5.2	Contribuições acadêmicas.....	155
5.3	Limitações e recomendações para estudos futuros.....	155
6	PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO DA PESQUISA	157
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	170
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES SOBRE CONCEPÇÃO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	215
	APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA COM SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE TIMON-MA.....	217
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DO SINDICATO DOS PROFESSORES DE TIMON-MA.....	218
	APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	219

1 INTRODUÇÃO

*“Ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”
(Paulo Freire)*

Início este estudo realizando algumas considerações acerca da minha trajetória profissional, das experiências e convicções que me levaram a buscar o universo da pesquisa como forma de enriquecer minha prática pedagógica tanto do ponto de vista da inovação científica quanto a partir outras práticas, reconhecidamente válidas e também relatadas pela literatura sobre o tema. Parto ainda do pressuposto de que os interesses que me movem são importantes para delinear os caminhos e estabelecer a posição que me proponho a seguir no desvelamento do meu objeto de estudo, conforme passo a descrevê-lo em primeira pessoa, uma vez que se trata aqui da singularidade da minha vivência como professora e supervisora da Educação Infantil na rede pública de ensino.

Encerrada a narrativa memorial, cabe descrever a pesquisa propriamente dita, motivo pelo qual deixo as marcas da linguagem pessoal, para adentrar o universo usual da linguagem em terceira pessoa, haja vista que a investigação foi construída a partir das diversas vozes que consubstanciaram este estudo, desde a fundamentação teórica das análises até as vozes dos participantes, cujos discursos materializaram os dados empíricos da pesquisa. É, pois, de tais elementos que se constitui essa parte introdutória.

1.1 Origem e contextualização do estudo

O interesse em pesquisar sobre o trabalho dos professores da Educação Infantil parte das minhas inquietações e experiências como professora da Educação Básica, mais especificamente da Educação Infantil. Cursei Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, entre os anos de 2009 e 2014, ambiente no qual os estudos das teorias e várias concepções que compunham o currículo do curso, em especial da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, cursada no VII período, foram fundamentais para despertar em mim o desejo de atuar nessa etapa da Educação Básica.

Além da experiência de estar em sala de aula, a disciplina mencionada acima me permitiu ampliar a ideia do que significa ser professor na Educação Infantil, uma vez que vivenciei projetos muito significativos em creches e pré-escolas, as quais usufruíam não só de excelente infraestrutura, mas também de recursos materiais e didáticos, de formação

continuada, fatores que contribuíam para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem das crianças.

No início de 2015, assumi o concurso na rede municipal de Timon-MA para atuar na docência em creches até o 5º ano do Ensino Fundamental. Logo passei a atuar, especificamente, na Educação Infantil, etapa da Educação Básica pela qual mais ansiei. Iniciava-se ali a minha trajetória na Educação Pública, ao passo que estavam postos diante de mim novos desafios, enquanto emergiam questionamentos que foram norteando as reflexões acerca da minha prática pedagógica e das condições que me cercavam para desenvolvê-la.

O fato é que, durante o exercício da docência na Educação Pública e na Educação Infantil, pude vivenciar duas realidades escolares diferentes. A primeira escola onde atuei, em minha concepção, enquadrava-se dentro de um padrão de infraestrutura física adequado, uma vez que contava com sala de professores, banheiros, salas de aula com ar-condicionado, refeitório para as crianças, entre outros aspectos. Quanto aos aspectos pedagógicos, a escola possuía horários para planejamento das atividades, com acompanhamento do supervisor pedagógico, quadro e recursos didáticos, além de espaços livres para atividades com as crianças.

Ao me referir a espaços livres para as crianças, resalto a importância que estes assumem nessa etapa da Educação. Faço-o a partir da perspectiva de que brincadeiras e interações devem nortear a prática pedagógica, que, por sua vez, contribui para contemplar as especificidades necessárias para o desenvolvimento das crianças. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) (Brasil, 2009a), esses são alguns dos aspectos que um(a) professor(a) espera ter para exercer o trabalho docente.

No entanto, um detalhe me chamava atenção na época, era o fato de o município não ofertar encontros de formação continuada aos professores(as) da Educação Infantil. O referencial curricular ficava a critério de cada instituição, que deveria realizar a definição e alinhamento dos assuntos relacionados à Educação Infantil. Além disso, dentro do espaço escolar em que atuei, não havia parceria e acompanhamento pedagógico, tampouco formação continuada, uma vez que a gestão escolar, diretores(as) e supervisores(as) restringiam seus papéis apenas a questões administrativas e burocráticas, deixando de lado o domínio pedagógico.

Diante disso, a insegurança tomava conta de mim no dia a dia, haja vista que eu precisava de acompanhamento e orientações do supervisor para nortear minhas ações na prática pedagógica. A partir dos meus esforços e experiência, pude compreender a importância da

formação continuada para prática docente, razão pela qual busquei cursos de capacitação “por fora” para poder atender às minhas necessidades e angústias vivenciadas em sala de aula.

Segundo Imbernón (2010, p. 115) “A formação continuada pode ser compreendida como, toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. De modo similar, Barbosa e Bernardi (2022, p. 1038) afirmam que a formação continuada “[...] corrobora um permanente diálogo sobre a prática, a singularidade do fazer na Educação Infantil e as concepções que circundam as propostas pedagógicas das instituições”. Neste ínterim, destaca-se também o papel da gestão escolar na organização da proposta pedagógica, visto que esta é a identidade da escola, sendo composta por todos aqueles que de fato a fazem, como docentes, funcionários, família e aluno. Tal qual estabelecem as Dcnei (Brasil, 2010), a proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP), orienta as ações das instituições, definindo as metas que se pretende alcançar com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Portanto, cabe aos diretores(as), supervisores(as) e professores(as) proporcionarem momentos formativos, considerando os aspectos pedagógicos que regem o projeto político pedagógico, as condições adequadas de trabalho, bem como contribuindo para o desenvolvimento do bem-estar da equipe docente e das crianças.

Nesse sentido, compreendo também que é necessário que o município, formadores(as) e as próprias escolas, com seus(as) diretores(as) supervisores(as) pedagógicos(as), mobilizem-se no sentido de promover ações de formação e capacitação junto aos professores(as), não devendo estes restringir suas funções apenas a questões de cunho burocrático e administrativo, técnicos e teóricas.

Adiante, após o período de afastamento em razão de uma licença-maternidade, retornei para a sala de aula, porém, fui designada para outra escola. Essa veio a ser a segunda instituição escolar onde atuei – e a outra das duas realidades a que me referi anteriormente. Caracterizava-se, em minha concepção, por ter condições físicas e pedagógicas inadequadas, uma vez que a escola não dispunha de sala de professores(as), as salas de aulas apresentavam estrutura física precária, não havia banheiros para professores(as), não havia espaço adequado para a alimentação das crianças, as salas contavam com ventiladores e iluminação precários, os quadros e recursos eram insuficientes, além de não haver espaços livres para as crianças, justamente aqueles nos quais os(as) professores(as) poderiam desenvolver atividades e demais projetos. Quanto às condições pedagógicas, faltavam não só acompanhamento da supervisão

pedagógica nos planejamentos com os(as) professores(as), como também recursos didáticos, entre outros aspectos.

Essas vivências no “chão da escola” (pública, municipal e de zona urbana) foram fatores determinantes, no sentido de provocarem em mim inquietações sobre os problemas de precariedade que permeiam a escola, dentre os quais destaco: estrutura física inadequada; número excessivo de crianças na sala de aula; ausência de acompanhamento pedagógico aos professores(as) e de formação continuada de qualidade; e outros problemas que dificultam o bom desempenho do docente na promoção de uma educação de qualidade.

No entanto, mesmo com a ausência desses pilares da ação pedagógica na segunda escola, pude ter um bom desempenho na minha prática. Porém, isso se deu porque busquei capacitação externa à rede municipal de educação, comecei a produzir meus próprios recursos didáticos e a criar estratégias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas alternativas, elaborar exercícios mais criativos e projetos pedagógicos, tudo com vistas a dar dinamicidade ao trabalho com as crianças, a fazer adaptações das atividades com elas, entre outros.

A minha missão como professora da Educação Infantil superava as dificuldades e isso me trouxe um convite para atuar na supervisão escolar daquela escola em 2019. Fui convidada a assumir o cargo de supervisora pedagógica dessa segunda escola, cujas condições precárias de trabalho docente relatei há pouco. Assumido o cargo, vieram outros desafios e demandas, desta feita oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os quais, muitas vezes, ocupavam a maior parte do meu tempo de trabalho, dificultando assim o suporte pedagógico aos professores.

Atuando como supervisora, tive naquele momento a certeza de que precisava fazer diferente para poder ajudar a equipe. Nesse desiderato, mesmo em meio a tantas demandas, passei a organizar formações/capacitações com os(as) professores(as), produção de recursos e projetos educativos que pudessem desenvolver e promover a aprendizagem das crianças. Antes de qualquer coisa, essa ação consistia no reconhecimento das atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil e em uma forma de valorização dos seus aspectos subjetivos, para lhes despertar o sentimento de que estavam de fato sendo reconhecidos(as). Nesse sentido, foram muitas as barreiras levantadas pelos pares, especialmente no que se refere à valorização profissional de professores, em especial da Educação Infantil.

Não obstante tais obstáculos, parti da literatura acerca do tema da valorização e da noção de que condições de trabalho envolvem um conjunto de recursos que contribuem/possibilitam o bom exercício docente (Kuenzer; Caldas, 2007). Sem dúvida, também envolvem vários

elementos materiais, que vão desde equipamentos, recursos pedagógicos disponíveis, até a carreira docente, com a admissão, as atribuições, a remuneração, bem como a formação continuada.

Assim considerando, decidi trilhar no universo da pesquisa em busca de preencher lacunas existentes em torno da valorização do trabalho docente na Educação Infantil. As inquietações e problemáticas em torno dos reflexos da valorização docente na prática pedagógica levaram-me a ingressar no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) em 2022. As disciplinas cursadas ampliaram os conhecimentos e enriqueceram meu objeto de estudo, que se expressa em torno da compreensão do trabalho docente na Educação Infantil, propiciando explorar os conceitos e a literatura produzida por novos autores que constituíram o quadro teórico que fundamentou a produção desta dissertação.

A essas construções pessoais e profissionais, soma-se o contato com essa literatura a que me referi, produzida por autores cujos estudos têm como foco nas áreas da Educação Infantil, Políticas Educacionais e Trabalho Docente, dentre os quais destaco: Ariès (1978), Barreto (1994), Campos (2021), Dourado (2016), Hypólito (2019), Kuhlmann Jr. (2010), Leher (2010), Oliveira (2001, 2004), e Rosemberg (2002). Todos(as) esses(s) teóricos(as) concorreram para estabelecer o diálogo com os dados empíricos coletados na pesquisa de campo, com vistas à ampliação dos debates e discussões, fundamentação das análises e reflexões sobre a valorização profissional no âmbito escolar, o que abrangeu desde a gestão da escola até os impactos dessa valorização docente na prática pedagógica.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa

O debate em torno da valorização docente é histórico, de modo que, ao discutirmos a educação pública de qualidade, como um direito de todos, é importante refletirmos sobre a valorização profissional dos professores, em especial, da Educação Infantil. Como uma das possibilidades e condições de assegurar esse direito, destaca-se a Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu Art. 206, determina sobre a valorização dos profissionais de ensino, garantida na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional, além do ingresso por meio de concurso público (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, em consonância com a CF/1988, no seu Art. 67, reafirma os princípios

constitucionais de ensino, destacando que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação. Ainda que esse seja um direito adquirido, constatamos que, de fato, há ainda muito o que se fazer para que a profissão docente seja valorizada tal como rege a Lei (Brasil, 1988, 1996).

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹, mediante a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, regulamentada em 2007 pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2007a), outras perspectivas se abriram. O fato é que a criação desse fundo proporcionou novos olhares para os profissionais e para a Educação Infantil, haja vista ter sido estabelecido pela primeira vez um fundo de financiamento para creches e pré-escolas. Tal ação implicou avanços no redirecionamento de políticas públicas voltadas para a valorização profissional desses(as) professores(as), algo que inclui planos de cargos, carreira e salários no contexto de estados e municípios, como exigência para esse financiamento. Em consonância com esse pensamento, Araújo (2007) declara que a EC nº 53 introduziu as seguintes modificações: profissionais do ensino para profissionais da educação escolar; obrigação de elaboração de planos de carreira e do ingresso por concurso; bem como a obrigatoriedade de instituição de um piso salarial nacional.

Em 2008, foi criado, por meio da Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), com intuito de avançar na melhoria da qualidade da educação. No entanto, a efetivação desse dispositivo de valorização do magistério se constituiu por muitos desafios por parte de alguns entes estaduais e municipais.

Em 2009, foram criadas as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2009b), que aponta em seu artigo 3º:

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação. (Brasil, 2009b, p. 1).

¹ Em 2020, com a EC nº 108, o Fundeb torna-se permanente, através da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Com o novo Plano Nacional de Educação (PNE)² promulgado pela Lei nº 13.005/2014, foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, dentre as quais, há quatro voltadas para formação e valorização docente, quais sejam:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) 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, *assegurando aos(as) professores(as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, a nível de licenciatura, de acordo com a área de conhecimento em que atuam.*

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, *e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação*, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014a, grifo nosso).

Nesse sentido, a valorização dos profissionais da educação também se constitui como uma das prioridades, destacando-se a atenção que deve ser dada à formação inicial e continuada, especialmente dos professores. Cabe assinalar que faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2014a), o que entendemos impactar diretamente na prática pedagógica de professores da Educação Infantil. De modo similar, Carissimi e Trojan (2011) afirmam que a oferta de condições de trabalho são fatores primordiais para que o docente tenha um bom desenvolvimento da sua prática, bem como para garantia da valorização profissional.

Compreendemos que essa valorização traz novas possibilidades para ampliar as condições de efetivação de um processo de ensino de qualidade que, neste estudo, possui um viés de emancipação dos indivíduos. Delimitamos isso, porque concordamos com Dourado, Oliveira e Santos (2007), os quais trata-se de um conceito polissêmico, pois, do ponto de vista social, a educação é de qualidade se contribui para a promoção da equidade, ao passo que, do

² Anteriormente à Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), vigorou a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2011).

ponto de vista econômico, a qualidade se refere ao uso eficiente dos recursos destinados à educação. Esses autores ainda acrescentam que se trata de

[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 9).

No âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2004), aponta que a valorização dos profissionais está relacionado aos aspectos de formação inicial e continuada, carreiras, salários e condições de trabalho (Dourado, 2016). Nessa mesma esteira, Piolli (2015) afirma que para ocorrer a valorização docente, deve ser garantida a esta três pilares: a formação inicial e continuada; a carreira; bem como as condições de trabalho.

Já de acordo com Leher, na obra *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, a valorização docente abrange:

dimensões (1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (Leher, 2010, p. 1).

De modo similar, Oliveira e Assunção (2010) afirmam que as condições de trabalho estão relacionadas tanto aos aspectos estruturais – como instalações físicas adequadas, materiais didáticos, equipamentos e meios de realização das atividades –, quanto às formas de admissão, representadas pelas formas de ingresso, contratação, remuneração e carreira.

Nesse sentido, é importante relacionarmos esses aspectos de condições de trabalho aos espaços de Educação Infantil, em que tais condições tornaram-se medidas legais de direito para as crianças e formas de valorização dos profissionais que nela atuam. A esse respeito, os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2009c)³ trazem como proposta sete dimensões, saber: a) *Dimensão Planejamento institucional*, que se refere à clareza a respeito dos objetivos da instituição, bem como à definição de uma proposta pedagógica constituída por todos, levando em consideração os aspectos da realidade local, bem como evidenciando os objetivos a atingir com as crianças; b) a *Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens*, que se trata do desenvolvimento da autonomia da criança, isto é, as professoras devem organizar

³ Trata-se de um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em cuja apresentação é caracterizado como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil (Brasil, 2009c).

a possibilidade de atividades, disponibilizando espaços e os materiais necessários, de forma a contemplar diversas formas de brincar, expressar, explorar e interagir, sendo o planejamento do(a) professor(a) flexível às necessidades das crianças; c) a *Dimensão Interações*, em que cabe à escola promover um espaço coletivo de convivência, permitindo interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos; d) a *Dimensão Promoção da saúde* é considerada um dos aspectos mais importantes, em que os espaços de Educação Infantil devem assegurar cuidados essenciais quanto à prevenção de acidentes, aos cuidados com a higiene e a uma alimentação saudável, isto é, condições para um bom desenvolvimento infantil; e) já a *Dimensão Espaços, materiais e mobiliários* trata-se da organização e oferta de espaços limpos, organizados e planejados para atender às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; f) a *Dimensão Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais* trata-se da valorização e garantia de qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças, visto que esses fatores são os que mais influem na qualidade da educação e são essenciais para as instituições de Educação Infantil; e por fim g) a *Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social*, que aborda a importância de os familiares e profissionais da educação serem promotores de bem-estar para garantir uma Educação Infantil de qualidade, além de permitir a aproximação entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças, contribuindo para que juntos descubram potencialidades, preferências e possíveis dificuldades.

Dessa forma, as legislações e documentos em que se inclui a valorização docente como um dos fatores que contribuem para a qualidade não são um fruto meramente da ação do Estado ou de governos. Ao contrário, essas conquistas se devem aos intensos movimentos e lutas em prol da inserção da Educação Infantil dentro do contexto das políticas educacionais no Estado brasileiro (Reis Bruno, 2022). Nesse sentido, ampliaram-se espaços para efetivação da Educação Infantil, cabendo à esfera municipal a oferta desta etapa na Educação Básica, considerando todos os direitos e especificidades das crianças (Vieira *et al.*, 2016, p. 3).

O movimento pela Educação Infantil de qualidade como direito de toda criança ganhou maior força na década de 1970. Segundo as autoras Paschoal e Machado (2009), ao final dessa década, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta nessa etapa da Educação Básica. Porém, na seguinte, com a Constituição Federal (CF) de 1988, houve o grande marco na história do atendimento à infância e garantia aos direitos da criança pequena, além de a Carta Magna configurar para a Educação Infantil uma enorme abertura na política educacional do país, ao estabelecer:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p.132).

Uma vez assegurados os direitos das crianças na Constituição Federal de 1988, destaca-se não só o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, que trata acerca da proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo a Educação Infantil como etapa da Educação Básica (Brasil, 1990), como também a LDBEN, ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme o Art. 11, inciso V, que reforça a responsabilidade dos municípios da incumbência de “[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas” (Brasil, 1996, p.15). Assim, à medida que a Educação Infantil foi reconhecida como etapa da Educação Básica, rompeu-se a concepção assistencialista e ampliou-se a margem para uma concepção educacional de atendimento da primeira infância, com direito a uma educação e profissionais qualificados, conforme a LDBEN 9.394/1996.

Em 1998, foram construídos os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a, 1998b), criados para nortear o trabalho da prática pedagógica docente nessa etapa. Neles são definidos objetivos, metodologias e referências quanto à organização do espaço pedagógico, a fim de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Nesse documento, o educar e o cuidar são evidenciados como aspectos indissociáveis, pois, de acordo com o RCNEI, o educar:

Significa portanto, propiciar situações de cuidados e brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998a, p. 23).

Quanto ao cuidar, o documento aponta que:

Significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (Brasil, 1998a, p. 24).

Em 2009, com a criação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a). De caráter mandatório, têm por objetivo nortear as propostas pedagógicas na Educação Infantil,

bem como a orientação, elaboração e planejamento das políticas públicas e curriculares de Educação Infantil. Destaca-se também o reforço acerca da concepção de criança como sujeito de direito, na medida em que a coloca como foco da aprendizagem, que deve ter acesso ao conhecimento cultural e científico, a brincadeiras e interações.

Esses documentos mencionados serviram de fundamentação teórica para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), reforçando o papel da criança como protagonista na construção de sua aprendizagem por meio das interações e das vivências. Nesse sentido, a BNCC reafirmou a urgência de políticas públicas para atender de modo específico às necessidades da Educação Infantil, desde a gestão até as condições materiais e estruturais.

Outro marco importante para a Educação Infantil e para os profissionais que nela atuam foi a construção dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (Brasil, 2018a), cuja finalidade é estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, sobretudo, no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil. De acordo com esse documento, a valorização dos profissionais da educação é um dos princípios adotados como referência pelos sistemas educacionais, de forma que expressam: “[...] o investimento e monitoramento das condições de trabalho e a valorização profissional dos professores(as) bem como dos demais profissionais que compõem o corpo escolar, contribuem na construção e no fortalecimento de práticas de qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2018a, p. 36).

Nesse sentido, entendemos a necessidade que seja garantido a instituição de planos de carreira e piso salarial para os profissionais do magistério público, como ponto crucial para o avanço na qualidade educacional (Brasil, 1988). Ressaltamos quanto a isso que, além de ser um direito adquirido nos termos da lei, constitui-se como um dos fatores relevantes para garantia da qualidade do ensino.

Não resta dúvida de que, como parte da Educação Básica, a Educação Infantil tem alcançado avanços relevantes, possibilitando que as crianças desfrutem de uma educação contextualizada. Tal ideia torna-se essencial para a formação humana nos aspectos social, político e pedagógico, implicando a necessidade de políticas públicas de valorização docente. Assim, a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores cruciais para a promoção da qualidade na educação, havendo a necessidade de capacitação docente específica para a Educação Infantil (Barreto, 1994).

Ademais, é evidente a toda a sociedade a urgência de uma mudança na maneira de fazer educação. Isso implica a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que perpassa pela valorização profissional em âmbitos regional, nacional. Esses fatores contribuem para que o professor e a sociedade reconheçam a importância da atuação deste profissional junto às crianças pequenas, pois as condições precárias inibem a ação pedagógica de qualidade, mesmo daqueles professores bem formados, já que a ausência de tais condições causa desestímulo a uma busca por aperfeiçoamento nos estudos.

Considerando o exposto, o presente estudo tem como tema e objeto de estudo as políticas de valorização profissional de professores(as) da Educação Infantil e suas aplicações práticas no município de Timon-MA, a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), promulgado através da Lei nº 13.005/2014. Em face disto, o recorte temporal compreende o período de 2014 a 2022, em relação ao qual focalizaremos na análise do cumprimento das metas de valorização docente.

O estudo proposto partiu da seguinte **questão norteadora e problema da pesquisa**: Como a valorização do trabalho docente reflete na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA?

Outros questionamentos complementares emergiram a partir daí e foram discutidos no percurso da pesquisa:

- 1) Como as condições de trabalho docente afetam o exercício da prática docente no que tange ao alcance de uma educação de qualidade?
- 2) Quais concepções os(as) professores(as) têm acerca da valorização do trabalho docente?
- 3) Como se sentem os professores em relação à valorização e ao pertencimento no município de Timon-MA?
- 4) Quais avanços nas políticas educacionais podem ser percebidos quanto à valorização dos professores da Educação Infantil no período de 2014 a 2022?

Diante dessa problemática e das questões norteadoras, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: investigar a valorização do trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA no período de 2014-2022.

Para o alcance do objetivo geral e construção da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil;
- b) Descrever ações em torno da valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS);
- c) Analisar as políticas públicas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais nos âmbitos de país, estado e município, no período de 2014 a 2022;
- d) Elaborar e executar um curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente.

Como **justificativa** e indicação da relevância desta investigação, destacamos o seu potencial de preencher possíveis lacunas existentes na literatura, pois é sentimento comum aos docentes que há uma distância entre aquilo que é o ideal proposto na legislação e na literatura produzida por pesquisas e documentos, e aquilo que é a realidade do exercício docente. Isso se verifica na prática de estados e municípios brasileiros, onde não são raros os movimentos grevistas que reivindicam melhores condições de trabalho e o cumprimento do piso salarial estabelecido pelo governo federal, aspectos muitas vezes ignorados por governos e prefeituras, ainda que contemplados com recursos do Fundeb.

Nesse contexto, é até paradoxal afirmar algo dessa natureza, no entanto, ao mesmo tempo no qual o(a) docente se sente privilegiado ao exercer a sua função, ele(a) vivencia situações de mal-estar no seu(ua) exercício docente (Locatelli; Vieira, 2019). Ainda assim, é certo que valorizar os(as) professores(as) da Educação Infantil se faz essencial, pois estar docente nessa referida etapa é promover o desenvolvimento integral da criança, atividade para a qual se faz necessário um corpo docente mais bem formado, com saberes da docência e criticamente preparado para atuar nesse nível de ensino (Jardilino; Pineda, 2010).

Certamente, as dificuldades percebidas durante o exercício docente desta pesquisadora se constituíram como a força motriz que levou à problematização da realidade do trabalho docente na Educação Infantil no Município de Timon-MA, particularmente, quando acrescidas das vivências como supervisora e professora da Educação Básica. Nesse cotidiano, foi possível perceber a prevalência de acentuada precariedade quanto a questões estruturais das creches e pré-escolas, falta de recursos pedagógicos e didáticos, capacitação para os docentes da

Educação Infantil, acompanhamento pedagógico, relação gestão e docentes, entre inúmeros outros problemas relacionados às condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Neste sentido, a realidade pautou a análise crítica de que a não materialização efetiva de boas condições de trabalho docente e de uma política que valorize os(as) docentes em todas as dimensões contribui para a desmotivação e precarização docente, consequentemente, impactando a prática pedagógica. Nesse sentido, com essas reflexões, foi repensado o papel dos estados e municípios e da efetivação das políticas públicas de valorização docente como importantes ferramentas para elevação da melhoria da prática docente. Ademais, a garantia dos direitos das crianças da Educação Infantil requer que sejam garantidos profissionais valorizados (Locatelli; Vieira, 2019). Organizado com vistas a responder a essa problemática, todo o percurso da pesquisa possibilitou perceber que a valorização do trabalho docente, seja nas dimensões objetivas ou subjetivas, torna-se *conditio sine qua non* para a promoção da melhoria da prática pedagógica docente, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

No que concerne à estrutura desta dissertação, esta encontra-se estruturada a partir da introdução, bases metodológicas da pesquisa, dois capítulos teóricos e um capítulo empírico, sendo este aquele a trazer as evidências da pesquisa que serviram de base para a construção do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), mediante ao qual buscamos elaborar e executar um curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente. Esta última ação teve como finalidade propor capacitação e discussões junto aos professores(as) da Educação Infantil em relação ao conhecimento e compreensão acerca da política de valorização do trabalho docente.

Assim, no capítulo 2, intitulado *Reforma do Estado e contrarreforma da Educação: elementos para compreender as políticas educacionais*, apresentamos uma análise do contexto histórico, político e socioeconômico brasileiro, a partir dos anos de 1990, e seus reflexos na valorização docente no Brasil, bem como as implicações das reformas educacionais na educação e no trabalho docente. A partir da década de 1990, o Estado passa por uma reforma da administração pública, abrindo espaço para uma nova alternativa de poder, o neoliberalismo, regulado pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência/intervenção do Estado. A reforma estatal, consequentemente, traz mudanças para a área da educação, evidenciando os princípios da hegemonia neoliberal na educação, a lógica da competitividade e a meritocracia. Com isso, contemplam-se informações históricas acerca da Reforma do Estado brasileiro e a contrarreforma da educação nos marcos do neoliberalismo de mercado.

Quanto ao capítulo 3, *As políticas de Educação Infantil e as condições do trabalho docente*, este compreende a análise do percurso histórico da Educação Infantil, traçando o perfil do(a) professor(a) da Educação Infantil, bem como identificando as políticas públicas educacionais e valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil no Brasil. Para embasamento teórico, foram analisados os seguintes documentos oficiais: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014a); o Plano Estadual do Maranhão (PEE) 2015-2025 (Maranhão, 2014); e o Plano Municipal de Timon-MA (PME) 2015-2025 (Timon, 2018a). Nessa seção, o foco recai sobre o PNE e o PME com o intuito de analisar as políticas educacionais do município e seus impactos nas condições de trabalho dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Também se constituíram como parte do embasamento os resultados apontados pelo Relatório de Monitoramento das metas do PEEs e dos Planos de Carreira, Cargos e Salário dos servidores da educação do município (Timon, 2021).

O capítulo 4, *O trabalho docente na Educação Infantil no município de Timon-MA*, apresenta as características e particularidades do campo de pesquisa. Expõe os resultados da pesquisa empírica, apresentando os dados e características do contexto histórico da Educação Infantil no município de Timon-MA. Faz ainda uma análise das vivências dos(as) professoras(as) e aborda os resultados relativos à valorização profissional, tendo como ponto de partida os dados apontados pelas entrevistas e os documentos oficiais elencados para esta pesquisa.

Já o *Produto Técnico Tecnológico* (Apêndice A) consiste em curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente, tendo por objetivo propor capacitação e discussão juntamente aos professores(as) da Educação Infantil no que se refere ao conhecimento e à compreensão acerca da política de valorização do trabalho docente.

O documento está estruturado em IV módulos temáticos, sendo carga horária de 20h/a. No primeiro módulo, discorreremos acerca da *Evolução histórica* e, em seguida, sobre a *Educação Infantil no Brasil*, com intuito de compreendermos o processo de conquista desta etapa no seu contexto histórico. No segundo módulo, *A Educação Infantil no contexto da legislação e o Perfil do(a) educador(a) da Educação Infantil*, serão contemplados aspectos sobre as políticas de Educação Infantil e o perfil docente necessário para atuar nesta etapa da Educação Básica. O terceiro módulo, *Currículo da Educação Infantil e o Processo de avaliação*

na *Educação Infantil*, visa estabelecer concepções acerca do currículo e os objetivos da avaliação na Educação Infantil. Por fim, o último módulo contempla proposições de cursos de formação continuada para professores(as) da Educação Infantil nas categorias *Formação continuada*, *Carreira docente*, *Salário*, *Saúde e Lazer*.

Ademais, a construção desse documento possibilitará reflexão e construção de conhecimentos necessários para a identidade e valorização docente, bem como contribuirá para a formação continuada dos docentes sobre o tema em questão.

Portanto, o desvelamento deste objeto, que asseveramos ser complexo e paradoxal, como já dito, requereu um percurso metodológico que considerasse os contextos de contradição e a totalidade que o cerca, para que pudéssemos, de forma fidedigna, analisar os dados e estabelecer a representação da realidade que investigamos, que se trata do próximo passo que passamos a descrever.

1.3 Bases teórico-metodológicas da pesquisa

O processo de pesquisar envolve o confronto entre dados, a elucidação de informações coletadas acerca de determinado assunto e o conhecimento construído sobre ele (Lüdke; André, 1986). Assim, consideramos que as escolhas teórico-metodológicas que orientam essa pesquisa possibilitaram compreender como as pessoas percebem suas vivências, constroem seu mundo e dão sentido à sua realidade (Gil, 2021).

Destacamos, nessa perspectiva, que entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade. Destarte, essa pesquisa se apresenta metodologicamente como adotando uma *abordagem qualitativa*, a qual nos permitirá entender as concepções dos sujeitos acerca da valorização do trabalho docente, das políticas públicas de valorização docente e como essas ações têm contribuído para a construção de sua identidade docente e prática pedagógica. Segundo as definições de pesquisa qualitativa, lida-se nela com fatos que não podemos mensurar (Minayo, 2004). Em face disso,

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (Sampieri; Colado; Lucio, 2013, p. 376).

No que tange aos *métodos de procedimento*, a pesquisa inicialmente configurou-se pelas pesquisas bibliográfica e de campo. A primeira consistiu no levantamento da literatura

existente, para composição do referencial teórico que subsidia a análise dos dados empíricos. A segunda levantou as bases materiais da reflexão crítica acerca da valorização do trabalho docente na Educação Infantil e seus reflexos sobre a práxis pedagógica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.113), o estudo de campo:

[...] refere-se estar dentro do mundo do sujeito[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe de tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele

Já nas *técnicas de coleta de dados*, definimos duas ferramentas distintas que se completam: a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental foi escolhida por entendermos que essa técnica de pesquisa nos auxilia a compreender as políticas de valorização de professores, a partir de leis de âmbito nacional, estadual e municipal, tal como consta na CF/1988, LDBEN 9.394/1996, Lei nº 11.738/2008, o PNE (2014-2024), o PEE-MA (2014-2024), o PME de Timon-MA (2015-2025), e demais leis, decretos em torno das políticas educacionais do município em estudo.

Um dos documentos essenciais – e parte de um dos objetivos dessa pesquisa – é o PME, a partir do qual foram analisadas, à luz do PNE, as metas direcionadas à valorização docente. A análise documental foi utilizada na medida em que percebemos como ela “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Assim, foram selecionados alguns documentos e seus respectivos indicadores de análise, que serão fundamentais para a viabilidade do estudo, conforme demonstram os quadros a seguir.

Quadro 1 - Documentos e indicadores de análise

DOCUMENTOS	INDICADOR A SER ANALISADO
CF/1988.	(Art. 206 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
LDBEN 9.394/1996	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.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	Perfil profissional do professor de Educação Infantil. Número de crianças por professor na Educação Infantil; Profissionais que atuam na Educação Infantil; Infraestrutura das instituições de Educação Infantil.
Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 - Fundeb	Valorização dos profissionais da educação. – Recursos para a Educação Básica: Instituição dos Fundos e aplicação dos recursos; Acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos
Lei nº 13.005/2014 - PNE	Diretrizes do Plano Nacional de Educação. Elaboração dos Planos de Educação pelos Estados e municípios. Metas 15 e 16: formação profissional dos docentes. Meta 17: valorização profissional do magistério Piso salarial profissional nacional. Meta 18: Plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública.
Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.	Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Documentos e indicadores de análise em nível municipal e estadual

DOCUMENTO/LEI	INDICADOR A SER ANALISADO
Lei Municipal Nº1.964/2015 - PME	META 15: formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; META 16: Formação de professores nível de pós-graduação lato e stricto sensu ; META 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica; META 18: Planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino no município de Timon;
Plano Estadual de Educação a Lei nº 10.099/2014	META 16: formação e valorização dos profissionais da educação; META 17: garantir a todos profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; META 18: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica; META 19: Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 Constituição Federal.

Fonte: Elaboração própria.

Outra razão pela qual recorremos a essa técnica de pesquisa deve-se à dimensão em que os documentos se apresentam em relação ao tempo e aos aspectos sociais. Ademais, os documentos “[...] representam uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

A literatura aponta que a valorização docente deve contemplar quatro pilares, os quais se constituem como categorias centrais desta investigação: *a formação inicial e continuada; a carreira*, o que compreende os salários e os planos de carreira; *as condições de trabalho; e a prática pedagógica*. Segundo Dourado (2015, p. 315-316, grifo nosso):

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da *formação inicial e continuada* os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, *como referência para a valorização dos profissionais da educação* no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Todas as três primeiras categorias estão imbricadas e podem ser consideradas como dimensões da valorização do professor que acabam por incidir sobre a prática pedagógica. Segundo Carissimi e Trojan (2011), a remuneração também se constitui enquanto aspecto fundamental do perfil profissional nas redes de ensino, ao mesmo tempo em que demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada ou o reconhecimento pelo trabalho

que o professor desenvolve. Conforme Cunha (1992), por sua vez, a *prática pedagógica* refere-se ao cotidiano do professor no que concerne à preparação e execução do ensino. Quanto às *condições de trabalho*, podemos afirmar que correspondem ao:

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, materiais e meios de realização das atividades. Refere-se também a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego [...]. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou do local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, mas diz respeito às relações de emprego (Silva; Guillo, 2015, p. 2, grifo nosso).

Essas categorias conduziram às perguntas do roteiro da entrevista, a saber: formação continuada, remuneração, planos de carreira, condições de trabalho e prática pedagógica. Assim, por meio de entrevista, captamos informações e concepções acerca da valorização do trabalho docente na Educação Infantil no município de Timon-MA. A aplicação das entrevistas semiestruturadas configurou-se como suporte para a descrição e análise revelada pelos documentos, o que nos possibilitou conhecer as percepções que os sujeitos têm dos indicadores de valorização do trabalho docente no município de Timon-MA.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 39): “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Outra característica que nos levou a recorrer a essa técnica de pesquisa é que a entrevista permite “[...] maior flexibilidade para garantir a resposta desejada [...] além de maior profundidade” (Goldenberg, 2020, p. 95). Ademais, a técnica de entrevista semiestruturada estabeleceu previamente uma relação de questões ou tópicos que foram apresentados aos entrevistados, envolvendo uma série de perguntas que foram apresentadas da mesma forma aos entrevistados (Gil, 2021).

1.4 Escolha do lócus da pesquisa

Considerando os objetivos propostos, a pesquisa de campo foi desenvolvida no município de Timon-MA, localizado a aproximadamente 433 km da capital São Luís-MA. Timon é a quarta cidade mais populosa do estado, com uma população de 171.317 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativa a 2021. Está conurbado a Teresina, capital do estado vizinho, Piauí, fazendo parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina. Em 2022, registrou um crescimento significativo no

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), haja vista ter alcançado o primeiro lugar no *ranking* do estado do Maranhão nos anos iniciais, que compreendem as séries do 1º ao 5º ano IBGE ([20--]), atingindo a nota de 6,1; nos anos finais, que correspondem às séries do 6º ao 9º ano, atingiu a nota de 5,3, ficando em 1º lugar no estado, bem como acima da média do Brasil, da região Nordeste e do estado do Maranhão. Atualmente, o município de Timon vem investindo em construção e reforma de creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental.

Quanto ao Ensino Fundamental, Timon apresenta o seguinte quantitativo:

Tabela 1 - Total de Escolas E. F. anos iniciais e anos finais / creches / pré-escolas da rede municipal

LOCALIZAÇÃO	QTDE CRECHES	QTDE PRÉ-ESCOLAS	QTDE ESCOLAS ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS
Município de Timon	15	65 ⁴	88

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP: 2007-2021 (Brasil, [20--]).⁵

A partir da definição das pré-escolas, foram estabelecidos os seguintes critérios como referência para escolha dos locais de aplicação da pesquisa:

- a) Pré-escolas que realizaram a Avaliação Municipal da Educação de Timon (SAMET)⁶; a análise das pré-escolas considerando o desempenho no Samet nos levou a analisar os reflexos das políticas públicas de valorização na prática pedagógica;
- b) Professores efetivos que estejam há 5 anos em exercício, atuando na Educação Infantil;
- c) Pré-escolas, visto que, em creches, os professores são temporários;
- d) Pré-escolas localizadas na zona urbana.

A seleção dos sujeitos para as entrevistas deu-se em razão da relação com o objeto de estudo, pois foi a partir das concepções destes que compreendemos e pudemos responder à

⁴ Algumas das pré-escolas são integradas a creches e escolas de Ensino Fundamental.

⁵ Os dados que constam no site do Laboratório de Dados Educacionais vão de 2007 a 2021.

⁶ O Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Timon (Samet) é realizado para definir o Índice de Desenvolvimento da educação de Timon (IDET), que é o parâmetro para avaliar as séries que não participam do IDEB, neste caso, a Educação Infantil. O IDET é utilizado para definir um dos critérios do Prêmio Educa Timon, prêmio que é um incentivo que a Prefeitura de Timon dá aos professores das escolas do município, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade de ensino.

problemática em questão. As percepções dos sujeitos entrevistados permitiram conhecer, analisar e desvelar como as políticas de valorização se refletem na prática pedagógica dos professores na Educação Infantil no município de Timon-MA. Os critérios de seleção do *lôcus* da pesquisa foram as pré-escolas municipais, por abordamos especificamente do reflexo da valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

O universo que a pesquisa englobou está descrito no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

SUJEITOS	QTDE	LOCAL	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Secretário de Educação	01	SEMED	Entrevista semiestruturada
Presidente do sindicato dos(as) professores(as) de Timon-MA	01	SINTERPUM	Entrevista semiestruturada
Professores(as) efetivos(as) da Educação Infantil	07	Pré-escolas	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaboração própria.

1.5 Sistematização e análise dos dados

Para análise dos dados dessa pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo como recurso metodológico, que consiste em um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que se apropria de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo presente nas mensagens (Bardin, 2011). Esse recurso auxiliou na compreensão e análise das falas dos diferentes participantes deste estudo. É importante ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética, sob o nº do Parecer 6.043.451. Após a referida aprovação do CEP, partimos para campo de estudo. Cabe ainda destacar, a condição de participação dos envolvidos no estudo, sendo necessário a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, para que somente então pudessemos gravar por meio de aparelho eletrônico, a entrevista.

Seguindo com a técnica de Análise de Conteúdo, foi feita a seleção, codificação e categorização das falas dos entrevistados, o que nos deu condições para realizar a análise, de modo mais profundo, e compreender o nosso objeto de estudo, isto é, a valorização do trabalho docente na Educação Infantil no município de Timon-MA. Isso, porque consideramos que: “[...]”

tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir [...] conhecimentos sobre o emissor da mensagem” (Bardin, 2011, p. 45).

Explanado o percurso metodológico, apresentamos daqui em diante os capítulos teóricos que compõem a presente dissertação, partindo do contexto da década de 1990, a fim de compreendermos a constituição das políticas educacionais que tratam da temática em questão.

2 REFORMA DO ESTADO E CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresentamos o contexto histórico da reforma do Estado brasileiro e a contrarreforma da educação no contexto do neoliberalismo, além de permitir a reflexão sobre a Reforma do Estado de 1990 e suas influências na Educação. A construção teórica nesta seção se deu em diálogo com autores como Behring e Boschetti (2006), Bresser-Pereira (1997), Castro (2007), Cardoso (2006), Peroni e Caetano (2012), entre outros.

2.1 A reforma do Estado brasileiro e a contrarreforma da educação anos 1990

A Reforma do Estado foi palco de discussão global. No Brasil, o cenário de crise do capitalismo enfrentado pelo Estado se evidenciou pela redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e índices elevados de inflação, causando uma desestabilização quanto à organização e no gerenciamento dos gastos públicos. Esse contexto foi justamente o que levou às iniciativas em torno da reforma do Estado durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como apresentamos a seguir.

2.1.1 Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002)

Primeiramente, cabe destacar como Bresser-Pereira (1997, p. 12), um dos grandes teóricos da área, afirmava à época que:

A crise do Estado a que estou me referindo não é um conceito vago. Pelo contrário, tem um sentido muito específico. O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa. Em consequência, a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O estado se imobiliza.

Nesse sentido, como forma de enfrentar a crise, exigiu-se do Estado uma reforma eficiente capaz de reorganizar e efetivar políticas de ajustes econômicos. Por outro lado, se a reforma significa reduzir o Estado, limitando suas funções como produtor de bens e serviços, atuando como regulador, essa passa a implicar também a ampliação de financiamento de atividades inerentes ao ser humano (Bresser-Pereira; Spink, 2006). Sendo assim, diante da instabilidade que a sociedade enfrentava, “[...] a reforma passava a ser vista como necessidade

crucial, não apenas interna, mas exigida também pelos investidores e pelas agências financeiras multilaterais” (Bresser-Pereira; Spink, 2006, p. 22).

Em 1995, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)⁷, na gestão presidencial de FHC, sob o comando do então Ministro Luís Carlos Bresser-Pereira, que propôs uma nova reforma administrativa do Estado brasileiro. Tal reforma se deu com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que, segundo o Ministro, teve como proposta os seguintes objetivos:

- (a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- (b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- (c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,
- (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (Bresser-Pereira, 1997, p. 18-19).

Nesse cenário de crise econômica, alegava-se que a Reforma do Estado era necessária. Segundo Peroni e Caetano (2012), no plano ideológico – ou seja, conforme a teoria neoliberal –, o Estado é o culpado pela crise, já que, para atender às demandas em um período democrático, gasta demais, provocando déficit fiscal. Ainda segundo os autores, como consequência, as políticas sociais e a democracia devem ser contidas de modo que, os ajustes necessários ao bom andamento do mercado, sejam efetuados. Nessa perspectiva, fica perceptível a influência da ideologia neoliberal no governo FHC, cuja marca foi a intervenção mínima do Estado nas questões sociais e a ampliação para a abertura comercial e privatizações.

Nesse contexto da Reforma, o objetivo do Plano Diretor era promover a transição de uma administração burocrática para uma administração gerencial, no intuito de encontrar solução para o enfrentamento dos problemas do Estado brasileiro. A ideia era essa:

⁷ O Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) foi constituído no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

[...] temos que preparar a nossa administração para a superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários entre outras. Estamos vivendo um momento de transição de um modelo de administração que foi inicialmente assistencialista (que mais tarde deu um passo adiante, burocratizando-se, no sentido weberiano da palavra) para um novo modelo, no qual não basta mais a existência de uma burocracia competente na definição dos meios para atingir os fins. Agora, o que requer é algo muito mais profundo: um aparelho do Estado que, além de eficiente, esteja orientado por valores gerados pela própria sociedade (Cardoso, 2006, p. 17).

Quanto a essa estrutura burocrática, Castro (2007, p. 118) destaca que este modelo “[...] regia-se por uma série de normas ou princípios e implicava, necessariamente, a criação de um aparato administrativo, com técnicos altamente especializados, distribuídos por cargos organizados numa hierarquia com limites definidos de autoridade”. Segundo ressalta a autora, Max Weber entendia que a administração burocrática era a administração eficiente, visto que tinha como características a hierarquia de autoridade e a igualdade no tratamento na divisão de trabalho e padronização.

Nesse sentido, o modelo de administração burocrática vai perdendo sua força diante da severa crise financeira, visto que o Estado intervencionista não possuía mais condições de sustentar os serviços importantes para a sociedade nem de dar suporte ao desenvolvimento para a economia. Para Castro (2007), devido à insuficiência do modelo de administração burocrática para atender às demandas de um mundo mais globalizado, fizeram-se necessárias mudanças, não só no setor privado, mas também no público. Dessa forma, a nova proposta de mudança de administração se dá com o modelo gerencial (Castro, 2007).

Ainda de acordo com Castro (2007), a mudança para o modelo eficiente e produtivo passou a ser a defesa feita pelos governantes em todo o mundo. Também segundo o autor, esse modelo de administração gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, reduzir e controlar gastos e serviços públicos, bem como por demandar melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se assim maior autonomia às agências e departamentos.

Retomando a Reforma do Estado, o fato é que tal plano estabelecido pelo governo FHC gerou críticas por parte de alguns estudiosos em torno das medidas ditas “reformistas”, visto que, o objetivo do mesmo era privatizar a economia nacional, realizar uma reforma do Estado centrada no funcionalismo público, restringir os direitos previdenciários conquistados historicamente, tudo isso com vistas a diminuir a crise fiscal do Estado e gerar poupança para alavancar o crescimento econômico. Por isso,

Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, *partimos da perspectiva de que se esteve*

diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica (Behring; Boschetti, 2006, p. 206, grifo nosso).

Para Behring e Boschetti (2006), trata-se de uma *contrarreforma*, já que existe uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, com um resgate extemporâneo das ideias liberais, isto é, com essa dita Reforma, “[...] há uma regressão quanto à atuação do Estado nas questões sociais resultando em desestruturação de qualidade de vida, desempregos, baixos salários [...]” (Behring; Boschetti, 2006, p. 205). Consoante a esse pensamento, Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 339) destacam:

As políticas de cunho neoliberal, em outra perspectiva, podem ser entendidas como contrarreformas, pois o seu propósito é retirar direitos conquistados pelos trabalhadores em uma fase conciliatória e o que implica, em última instância, na radicalização dos interesses do mercado e no esvaziamento do Estado no que se refere às garantias sociais.

Na verdade, tratava-se de reformas orientadas para o mercado, em um contexto no qual os problemas brasileiros eram apontados pelo Estado como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 1980. Nesse sentido, a lógica do novo modelo neoliberal é produzir muito com poucos trabalhadores, usando o máximo da exploração da força de trabalho dentro do contexto dos avanços tecnológicos e da administração gerencial. Esse novo modelo de empresa, definido dentro do contexto neoliberal, causou impactos negativos para a classe trabalhadora, dentre elas: altos índices de desemprego, a precarização quanto as condições de trabalho, rompimento com a política sindical, contratos temporários e a terceirização dos serviços (Antunes, 1999).

No campo educacional, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93) definiram como “subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. Nesse sentido, provocou profundos retrocessos no campo educacional, visto que esse a educação sofre “influência de organismos internacionais, ligados às grandes corporações e países do capitalismo central, promotores das reformas neoliberais em países periféricos, que definiram os rumos da política educacional nacional no período” (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 341).

Nas obras *Política social: fundamentos e história* (Behring; Boschetti, 2006) e *Brasil em Contra-Reforma desestruturação do Estado e perda de direitos* (Behring, 2008), os autores afirmam que, no Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado (PDRAE), já se falava em uma *contrarreforma* da Previdência. Assim, “[...] a ideia de reforma é um contra-senso, já que

o desenvolvimento das políticas sociais esteve imbuído historicamente de um forte espírito reformista, sob pressão do movimento dos trabalhadores” (Behring; Boschetti, 2006, p. 205). Nesse sentido, concordamos com essa perspectiva, visto que o termo “Reforma” soa como tendo sentido positivo, como se fosse voltado para melhorias na sociedade, embora atue em detrimento dos interesses sociais, representando os interesses neoliberais, indo contra os direitos da classe trabalhadora e favorecendo a classe dominante.

Em todo esse contexto de mudanças do Estado brasileiro, sob a justificativa de superar a crise do capital, destaca-se:

[...] ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros — a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada —, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser-Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) (Behring; Boschetti, 2006, p. 205-206).

Desse modo, com a *contrarreforma* da Previdência Social, o PDRAE propõe a extinção das aposentadorias integrais e precoces, além de propor a substituição de tempo de serviço por tempo de contribuição para ocorrer a aposentadoria.

O critério do tempo de contribuição para reconhecimento do direito previdenciário no regime geral prevaleceu, em detrimento do tempo de trabalho, restringindo o acesso de milhões de trabalhadores à aposentadoria, apesar das regras de transição (Behring, 2008, p. 263).

Ainda assim, ressaltamos que o termo *contrarreforma* foi adotado para denominar as reformas neoliberais do Estado brasileiro que, segundo Behring (2008), acarretaram um profundo retrocesso social, resultando na recusa de caracterizar como reforma processos regressivos do escalonamento progressivo dos direitos trabalhistas adquiridos. Para ela, o reformismo é uma conquista das lutas sindicais, que ganha notoriedade no debate do movimento de esquerda e de suas estratégias, visando a igualdade, e que difere substancialmente da perspectiva regressiva das “reformas” neoliberais. Como exemplo destes significados do termo, temos a reforma do Estado brasileiro, materializada na Constituição de 1988, progressivamente destruída pela *contrarreforma* a partir da década de 1990.

O certo é que esse cenário de “reformas” traçadas pelo Plano Diretor significou um ataque à Constituição de 1988, no que diz respeito à seguridade social e ao funcionalismo público, na medida em que se formulou uma visão de reforma baseada na economia, o que

ocasionou a redução dos direitos sociais com a reforma previdenciária, pois, ao se incentivar os planos de previdência complementar (privada),

Em todo o processo, prevaleceram a lógica fiscal e os argumentos demográficos, as perspectivas de envelhecimento da população e seu impacto sobre a Previdência, combinados ao impulso à previdência complementar, consolidando a dualidade entre uma previdência pobre para os pobres, aqui contribuintes, e uma previdência complementar para os que “podem pagar” (Behring, 2008, p. 262).

Outro ponto que deve ser analisado é o funcionalismo público. As propostas presentes no Plano Diretor levaram a uma diminuição dos gastos com funcionários públicos, priorizando a terceirização dos serviços. Consequentemente, a precarização vem atrelada a essa flexibilização, sendo um reflexo da lógica neoliberal no tocante à diminuição da segurança mínima da classe trabalhadora. Santos (apud March, 2011) sugere que as análises desenvolvidas sobre o impacto da contrarreforma do Estado nos governos de FHC apontam para a precarização do trabalho no serviço público.

Segundo a autora, as estratégias utilizadas por FHC implicaram a perda de direitos dos servidores públicos. Em sua análise, ela destaca que as reformas neoliberais desse governo, como a reforma administrativa e gerencial, e seus impactos no trabalho no serviço público vieram acompanhados de outras medidas práticas, quais sejam: Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF); Programa de Demissão Voluntária (PDV); Lei do Emprego Público; reforma da previdência; e a ampliação da terceirização.

Diante disso, estamos diante de um discurso dialético – “*reforma*” e *contrarreforma* – que vai contra todas as conquistas históricas, principalmente as sociais. É a representação da luta de classes em torno do controle do Estado. A classe dominante toma posse do poder político-econômico, implantando medidas reformistas do Estado, com intuito de se libertar do modelo de bem-estar social e derrubar os movimentos sociais, principalmente o movimento operário, tirando os seus direitos. Ao considerarmos esse contexto, passamos a seguir a analisar como essas reformas repercutiram nas políticas educacionais brasileiras.

2.2 O contexto histórico, político e socioeconômico brasileiro a partir dos anos de 1990 e seus reflexos nas políticas educacionais

Desde 1990, segundo apontam Jacomini e Penna (2016, p. 183), as “reformas educacionais têm sido realizadas por diferentes governos no Brasil, inseridas em debate internacional sobre a necessidade de promover melhorias na educação”. De modo similar, com

as tendências neoliberalistas governamentais desse mesmo período, surgiram muitas propostas de reforma nos mais diversos setores da economia, da política, dos serviços públicos e da educação, com cada governo tentando instituir a sua ideologia com a intenção de trazer melhorias ao país.

2.2.1 Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002)

No tocante à qualidade do ensino, as reformas visam à melhoria das condições laborais e consolidam ainda a responsabilização do Estado quanto a garantias de qualidade na formação e nas condições laborais do docente (Dambros; Mussio, 2014). Nesse sentido, a reforma educacional foi tida como um plano de governo imposto através de documentos normativos. À época, o Estado usou de artifícios, como financiamento de programas e incentivo a ações não governamentais, além das participações em fóruns, uso de mídias voltadas à educação, campanhas de divulgação das propostas governamentais através de ferramentas oficiais, bem como outras iniciativas apoiadas e orientadas por intelectuais, assim como por organismos nacionais e internacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Ainda na década de 90, foram implementadas ações com vistas à melhoria e reorganização da economia brasileira, com o objetivo de atender e se adequar às demandas da economia global, o que propiciou a entrada de produtos internacionais no mercado consumidor brasileiro, em um momento inicial da estruturação produtiva do país; tal cenário obrigou o país a procurar meios de garantir a competição de mercado. Neste sentido, a educação foi considerada como um dos principais determinantes da competitividade mercadológica entre os países (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Para melhorar a produtividade e a competitividade dos produtos nacionais, exigia-se uma melhor qualificação profissional dos trabalhadores, de modo que a educação se incumbiu do papel elementar central de competição do mercado no período. Neste sentido, a reforma educacional foi defendida e concretizada, mas não como um direito de todos, tampouco com o objetivo de formação de um indivíduo crítico capaz de mudar a realidade na qual está inserido, mas sim para adequar a educação a um novo momento e atender a uma demanda mercadológica imposta pelo neoliberalismo (Santos, 2010). Em consonância com esse pensamento, Mota Junior e Maués (2014, p. 1139) expressam que:

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas

em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos.

Outro ponto que se destaca no contexto da década de 90, foi a criação do “Plano Decenal de Educação para Todos”, o qual se baseou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, momento em que o governo brasileiro, juntamente com outras nações, uniu forças com o objetivo de universalizar a Educação Básica. É o que afirmam Menezes e Santos (2001) ao referir-se a esse documento como um conjunto de diretrizes políticas voltadas para recuperação da educação. Entretanto, a formulação desse plano não foi concretizada, pois, segundo Saviani (1999, p. 129), o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. De modo similar, Pinto (2002, p. 110) relata como:

Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Nesse contexto, a educação ganha novos rumos no que se refere ao conhecimento científico e tecnológico, bem como serve de determinante mercadológico, pois criava parâmetros nas relações entre a política, o governo e a educação. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a consolidação deste ideário no Brasil teve início no governo de Itamar Franco, contudo, a reforma efetivamente se consolidou somente no governo de FHC. Nesse contexto, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1995, foi possível perceber forte impacto quanto às políticas educacionais, como: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a); a Emenda Constitucional nº 14/96, que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação, por meio da Lei nº 9.424/1996 (Brasil, 1996b, 1996c); e o Plano Nacional de Educação, com a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001). Sobre a promulgação da nova LDBEN nº 9.394/1996, Durham (2010, p. 156) declara:

A LDBEN fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos.

Destaca-se também a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, como consta no relatório feito pelo Banco Mundial ainda na década de 90, com diretrizes posteriormente adotadas no governo FHC.

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99).

Ainda em 1996, no governo FHC, através da EC nº 14/96, foram alterados os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituinte, e foi dada nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Nesse sentido, possibilitou-se a aprovação da Lei 9.424, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja vigência era de dez anos. Nesse documento, é evidenciado, em seu §5º, do art. 5º, que

nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (Brasil, 1996b).

Destaca-se também, conforme o Art. 9º da Lei 9.424, de 20 de dezembro de 1996, que os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam, no prazo de seis meses, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, com a remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício no magistério; além do estímulo ao trabalho em sala de aula e da melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996c). Para Mota Junior e Maués (2014, p. 1140), o Fundef “se constituiu como um Fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino”. O destino desses recursos teve como foco o Ensino Fundamental, deixando desamparadas as outras etapas da Educação Básica.

Ressalta-se ainda nesse contexto a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. De acordo com Mota Junior e Maués (2014, p. 1140),

a descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o Amigos da Escola. E a centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos.

Por fim, a última medida criada no governo FHC foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tal plano já era estabelecido na LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 87, a Década da Educação, devendo iniciar-se um ano a partir da publicação da lei. Nesse processo, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996a). Nesse sentido, o PNE (2001-2010) “define as metas e os objetivos da educação brasileira para a próxima década. Em consonância com este PNE, caberá aos estados e municípios elaborarem seus respectivos planos” (Pinto, 2002, p. 119).

Outro ponto a destacar no que diz respeito a metas de valorização docente no PNE 2001-2010 é que os planos de carreira deveriam contemplar a jornada de tempo integral, piso salarial e promoção por mérito. No entanto, tal realidade não foi alcançada conforme as metas, permanecendo somente como prescrição do documento.

Contudo, sobre o PNE, as políticas educacionais instituídas não foram efetivadas. Isso, porque, segundo (Dourado, 2016, p. 18), foi “[...] aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, tendo força de lei, não se constituindo como base para o planejamento das políticas educacionais, sendo apenas um documento teórico”.

A partir do contexto apresentado acerca das políticas educacionais do governo FHC, abordaremos a seguir alguns avanços das políticas educacionais dos mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

2.2.2 Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)

Segundo Oliveira (2009), o governo desse período se constituiu mais como uma política de continuidade do que de rupturas no que concerne ao campo educacional.

Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu FHC mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (Oliveira, 2009, p. 198).

Ainda conforme Oliveira (2009), pouco se fez no campo educacional no governo de Lula, sendo suas políticas caracterizadas fortemente por investimentos em programas especiais, que, na sua maioria, estavam voltados para a população mais vulnerável. Destaca-se a criação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. Segundo Voss (2011), o PDE se constituiu como uma das políticas criadas pelo governo com finalidade realizar reformas educacionais vistas como necessárias para o desenvolvimento do país. Ainda de acordo com a autora:

O PDE constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UA) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Voss, 2011, p. 47).

Diante desse contexto, as ações presentes no PDE deram origem à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2006a, 2007a, 2007b), com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Esse fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC. Com a criação do Fundeb, ampliaram-se os recursos, dando cobertura agora para a Educação Infantil e Ensino Médio, visto que, no fundo anterior, essas duas etapas não eram amparadas pelos recursos.

Destaca-se também a retomada “dos planos de carreira, ampliando sua abrangência para os profissionais da educação e não somente do magistério, conforme previsto na Lei do Fundef” (Jacomini; Penna, 2016, p. 180). Ainda segundo os autores, tais mudanças estabeleceram a necessidade para que estados e municípios elaborassem planos de carreiras de forma a contemplar todos os profissionais da educação, acrescentando-se também o inciso VII, que trata do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Jacomini; Penna, 2016).

Dessa forma, a Lei n. 11.494/2007, que regulamentou o Fundeb, determinou que o poder público criasse o PSPN. Porém, foi somente em 2008, como forma de realçar a ideia de

valorização docente, que se criou a Lei n. 11.738/2008, que trata do piso nacional para os docentes da Educação Básica (Brasil, 2008). Entre outros aspectos, a lei estabelece que sejam garantidos 2/3 para atividades de docência e 1/3 para atividades de apoio à docência. Já em 2009, foram criadas as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública que, foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2009b),

Nesse sentido, durante a vigência do governo Lula, criaram-se ações importantes para o campo educacional, no sentido de reestabelecer o papel do Estado como via de corrigir as defasagens e desigualdade regionais (Oliveira, 2009). Assim, a criação do FUNDEB possibilitou a ampliação de financiamento para a Educação Básica, sanando as deficiências causadas pelo fundo anterior. Por sua vez, o avanço na criação de dispositivos legais para regulamentar o piso nacional salarial dos professores da educação possibilitou uma retomada de ações voltadas para a valorização docente e melhorias na educação.

2.2.3 Dilma Vana Rousseff (2011- 2016)

Segundo Clementino e Oliveira (2023, p. 5), tanto o governo de Lula quanto, posteriormente, o governo de Dilma Rousseff “teriam resgatado o Estado como indutor do crescimento econômico e da garantia dos direitos sociais, estabelecendo um modelo de desenvolvimento articulado apolíticas sociais redistributivas e promovendo a ascensão econômica e social de milhões de brasileiros/as”. Isto é, ambos os governos se caracterizam por colocar como elementos centrais políticas sociais, rompendo assim com o modelo de governo neoliberal de Fernando Collor de Melo (1989-1991), Itamar Franco (1991-1994) e FHC (1995-2002).

Em continuidade às ações do governo anterior, ressalta-se no campo educacional a ênfase no ensino superior durante o governo Dilma. Com isso, destacam-se a expansão e a democratização do acesso e permanência nas instituições de ensino público, investimento em construção de universidades, novos cursos e melhoria na infraestrutura, bem como abertura para financiamento estudantil com vistas ao acesso às universidades privadas (Clementino; Oliveira, 2023). Paralelamente a isso, foi aprovada e regulamentada em 2012 a Lei nº 12.711, que instituiu o sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas federais

brasileiras, determinando a reserva de 50% das vagas para estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Em 2014, após longos debates, foi aprovado por Dilma Rousseff o Projeto de Lei que deu origem ao PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A criação desse documento teve suas origens a partir da CONAE. Como explicam Clementino e Oliveira (2023, p. 13-14),

pode-se considerar o esforço do MEC para a organização da Conferência Nacional de Educação (Conae), envolvendo importantes segmentos da sociedade na discussão dos rumos da educação brasileira. Realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, a Conferência possibilitou uma nova dinâmica participativa de alcance nacional. Dentre seus desdobramentos, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado responsável por planejar e coordenar as Conferências Nacionais de Educação, que teve sua segunda edição no ano de 2014.

Nesse novo PNE (2014-2024), são estabelecidas 20 metas e 254 estratégias. O PNE reforça os princípios presentes na Constituição Federal de 1988, como a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 1988, 2014a). Neste documento, são reforçadas metas de valorização docente, tornando necessário o esforço de estados e municípios no alcance de suas metas.

Ainda no governo Dilma, foi criada e aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, alterando os arts. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabelecendo a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009d). Segundo Clementino e Oliveira (2023), essa mudança refletiu de forma desafiadora nos estados e municípios, porém, do ponto vista social, representou um grande marco no que se refere às desigualdades educacionais e sociais do país.

Sobre esse contexto, cumpre lembrar como a política de governo de Dilma foi marcada por grandes avanços na área da educação, pois, à medida que foram criadas várias ações de inclusão, ampliação e acesso, também foram intensificados programas e ações voltados para eficiência e eficácia escolar, conforme aponta (Clementino; Oliveira, 2023, p. 15)

No entanto, apesar das mudanças promovidas no contexto educacional brasileiro, que pretendiam a inclusão social e a valorização da diversidade cultural dos/as estudantes, foram mantidas e intensificadas medidas educativas pautadas pela eficiência escolar e pela eficácia dos desempenhos dos/as estudantes, que vinham sendo desenvolvidas no país desde os anos de 1990.

Diante desse contexto, não cabe aqui nos profundarmos inteiramente sobre os governos, mas sim trazer alguns aspectos que evidenciaram avanços no campo educacional. Continuaremos adiante a tratar dos governos de Michel Temer (2016-2018) e, por fim, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

2.2.4 Michel Miguel Elias Temer (2016-2018)

O governo de Michel Temer (2016-2018) foi marcado por impactos negativos para o campo educacional, dentre os quais destacam-se: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada em um viés formativo por habilidade e competência; a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, conhecida como “PEC do Fim do Mundo”, haja vista que limitou os investimentos públicos em políticas sociais pelo período de vinte anos; a Reforma do Ensino Médio, que criou a dualidade de ensino; a constituição da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE-2018), que limitou a participação das entidades da sociedade civil no que se refere às decisões do Fórum Nacional de Educação (FNE) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2018); entre outras propostas de lei, como a Escola Sem Partido ou “Lei da Mordaca”.

Clementino e Oliveira (2023, p. 16) denominam esse período como o de uma “asfixia do financiamento das políticas sociais, e da paralisação das metas do PNE (2014-2024)”. Conforme podemos ver na literatura (Clementino; Oliveira, 2023; Delgado; Nascimento; Silva, 2020; Souza, 2022; Frigotto, 2018), este foi considerado um período de governo marcado por antidemocracia e retrocessos para a educação brasileira. Tal contexto gerou “inúmeras as manifestações por meio de moções de repúdio, atos, passeatas, greves e ocupações a fim de evitar a aprovação de tais políticas, posicionando-se contra o autoritarismo do ‘novo’ governo, instaurado sem legitimidade social” (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 336).

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, transformada na EC nº 95/2016, teve seus impactos diretos para o campo educacional, haja vista que se caracterizou como conjunto de contrarreformas ocorridas no governo Temer, ocasionando limitação quanto aos gastos públicos com políticas sociais, período que se estendeu de 2017 até 2037 (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 350). No campo educacional, tal medida implicou em:

Assim, a EC nº 95 implicou em perdas reais dos investimentos anteriormente previstos para a educação, tanto por meio da vinculação orçamentária constitucional quanto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de representar a possibilidade de um

enxugamento do Fundo Nacional para a Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 350).

Diante desse contexto, as reformas ocorridas no governo Temer não se restringiram somente aos aspectos econômicos, mas abarcaram principalmente as políticas educacionais, visto que a educação era vista como meio de disputa estratégica para qualificação de mão de obra e propagadora da ideologia neoliberal (Souza, 2022). Ainda conforme o autor, o governo Temer não se mostrou preocupado com a melhoria da qualidade da educação, haja vista que o Estado não tomou responsabilidade diante dos baixos resultados na educação, os quais se deram em virtude da falta de recursos financeiros ocasionada pelo teto de gastos. Em face da problemática da falta de responsabilização com o setor educacional, criou-se um discurso “que demonstrasse que a falta de uma nova estrutura pedagógica e organizacional do sistema de ensino era uma das responsáveis pelo fracasso da educação” (Souza, 2022, p. 901).

O fato é que, nesse período, a redução de investimentos financeiros do Estado para a educação abriu portas para o mercado privado, que ao longo da história se constitui como forte concorrente da educação pública, isto é, a abertura para o mercado privado rebaixa o nível de qualidade do ensino ou dificulta o acesso a serviços sociais por parte da população (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 350).

Ainda no governo Temer, outras mudanças ocorreram no contexto educacional, como a proposição da Medida Provisória que trata da reforma do Ensino Médio, em 26 de outubro de 2016. Nesse trâmite, a reforma acaba alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, bem como a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB (Brasil, 1996, 2007a). Em 2017, a reforma do Ensino médio é consolidada e publicada por meio da Lei nº 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017b), e no ano seguinte no ano seguinte foi aprovada a Resolução nº 4/2018 que institui a BNCC para etapa do ensino médio (Brasil, 2018b).

Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 351) destacam algumas mudanças, por exemplo: “o currículo dividido em itinerários formativos, o aumento da carga horária anual e total, a padronização dos conteúdos estabelecida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da ampliação dos canais de parceria público-privada”. Souza (2022, p. 903) complementa que a “atual BNCC reforça essa influência do ideário neoliberal nas políticas para a educação, na busca para formação de mão de obra competente para atuar no mercado de trabalho”.

Já na visão de Costa e Coutinho (2018, p. 1645-1646).

entende-se que a reforma do ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e acrítica os modos de produção capitalista. Representa subordinar a educação profissional aos donos do capital, além de retomar a dualidade da Educação Básica que oferta um ensino propedêutico, acadêmico para a elite e uma formação tecnicista, pobre para os pobres. Pobre no sentido de não proporcionar a democratização dos conhecimentos, bem como desprever a organização do pensamento crítico e autônomo.

Nesse contexto, tais medidas tomadas pelo governo Temer no campo educacional aconteceram com caráter de urgência, retirando de cena a participação dos diversos setores da sociedade, caracterizando um governo que não priorizava a democracia. De modo similar, destaca-se em 2017 a decisão arbitrária do governo quanto à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE), acabando por excluir diversos representantes da sociedade, pesquisadores e sociedade civil, incluindo órgãos governamentais, criando uma Portaria do Mec nº 577/2017 (Brasil, 2017c), que impedia a participação da sociedade civil. Além disso, o governo impediu a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2018; esta, por sua vez, se caracteriza historicamente por envolver massivamente a participação da população, representantes da sociedade civil e profissionais do campo educacional.

Contudo, diante de avanços e retrocessos, o que fica evidente são os impactos e prejuízos para a sociedade em geral, bem como para os diversos setores públicos, em especial, a educação, já que este foi caracterizado como um governo marcado por interesses neoliberais, que asfixiou e desconstruiu a democratização do país.

2.2.5 Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

Todo o contexto acerca dos governos presidenciais de 1990 até o presente momento tem sido caracterizado por políticas neoliberais no campo educacional, seja de forma implícita ou explícita. Com o governo de Jair Bolsonaro não foi diferente, as reformas ocorridas no governo anterior tornaram-se mais intensas neste, quando a composição da equipe para atuar no Ministério da Educação acarretou sucateamento e fragilizou mais ainda a educação (Moura; Cruz, 2022). De modo similar, Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 14) apontam não só o reforço do ideário neoliberal, como também enfatizam a “desvalorização da educação, sucateamento das universidades, de restrição de recursos para ciência e tecnologia, concentrando os seus esforços numa política para o mercado, para setor financeiro, para os ruralistas”.

É válido ressaltar a então ocorrência inesperada da pandemia da COVID-19, a qual provocou uma maior defasagem na área da educação, deixando mais evidente “o abismo existente entre o público e o privado, onde o enfraquecimento da educação pública foi paralelo ao crescimento e incentivo no sistema privado” (Moura; Cruz, 2022, p. 9).

Em 2019, foi criada a Resolução do CNE nº 002/2019 (Brasil, 2019a), que versa sobre a formação de professores, que deve ser de cunho formativo para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ao mesmo tempo, foi implementado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019b), entre outras iniciativas voltadas para os princípios do mercado.

No mesmo contexto, ressalta-se também que houve cortes das verbas destinadas para área da educação, além de bloqueio em diversos programas e fundos, acarretando um profundo retrocesso no desenvolvimento educacional e social. Outra medida adotada no governo de Bolsonaro que vai contra a democracia foi a instituição do Decreto 9.765/2019 (Brasil, 2019c), que regulamentou a Política Nacional de Alfabetização, também denominada Tempo de Aprender.

Em suma, compreendemos até aqui que a lógica neoliberal perpassou todos os governos presidenciais, marcando retrocessos e uma asfixia das políticas educacionais. O governo Bolsonaro foi marcado por políticas de cunho social, além do sucateamento das Universidades Públicas e Federais, por meio da redução de investimentos, bem como pela continuidade da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241. Além disso, houve o movimento pela garantia de recursos para valorização da educação via Fundeb, que foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a). Na esteira desse contexto, a seguir continuaremos tratando das reformas educacionais e suas implicações para a educação e o trabalho docente.

2.3 As implicações das reformas educacionais na Educação e no trabalho docente

Em 1990, a educação brasileira evidencia um novo cenário marcado pelo imperialismo da globalização (Oliveira, 2004). As transformações que a educação sofre estão relacionadas a seus objetivos, funções e formas de organização, com vistas a atender às exigências emanadas pelo modelo vigente. Entretanto, a educação sendo vista como elevador social, é enfraquecida visto que esta não consegue responder e sanar a dívida social acumulada de décadas anteriores

(Oliveira, 2004). Para a mesma autora, as novas regulações das políticas educacionais impactam em novas formas de gestão das redes públicas de ensino e têm em sua centralidade o alcance da produtividade, eficácia e excelência.

Nesse sentido, a reestruturação do trabalho docente, engendrada no contexto do neoliberalismo, fez com que os professores passassem a ser responsabilizados pelo fracasso escolar e, ao mesmo tempo, fossem aqueles responsabilizados pelo seu sucesso (Maués, 2004). Desse modo, a preparação para o mercado de trabalho passa a ser ponto fulcral dos sistemas escolares (Oliveira, 2004).

Como discutido anteriormente, as políticas educacionais emanam das orientações neoliberais, haja vista que o Brasil encara as demandas educacionais dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), organismos internacionais que determinam parâmetros educacionais e avaliativos de aprendizagem. A partir dessas determinações, os documentos oficiais passam a interferir na Educação Básica e na formação dos docentes, os quais devem ter uma visão crítica sobre os elementos políticos dos desdobramentos legais nos inúmeros níveis dos sistemas de ensino (Nascimento *et al.*, 2021).

Observemos os reflexos disso na BNCC, elaborada mais recentemente em 2017, mas que ainda traz no seu bojo as influências da política educacional dos anos 1990, marcadamente, quanto à determinação do currículo por competências. O que podemos inferir é que esse documento se constitui mais uma forma de deixar claros pontos que não foram definidos pelos PCN nem pelas DCN à época. Essa inferência encontra base na seguinte disposição que o texto apresenta: “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (Brasil, 2017a, p. 12).

Esse destaque que fizemos evidencia o empenho da BNCC em dar relevo aos propósitos da educação escolar, suas finalidades e fundamentos pedagógicos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 20178; ênfases adicionadas). nas seguintes áreas do conhecimento [...]

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2017a, p. 12-13, art. 32, 35).

A retomada dessa discussão coloca a BNCC como um documento pautado na centralização do desempenho/competência, na avaliação da aprendizagem, sob o prisma tecnicista e unificado, no qual se observa o abandono da concepção da construção dos saberes como participação individual e coletiva, que engloba as relações do cotidiano, da história e da cultura (Nascimento *et al.*, 2021). Por isso, a BNCC tem produzido grande nível de desconfiança na sociedade e é alvo de críticas dos profissionais da educação e discentes, o que tem injetado no governo a concepção da necessidade de investimento em propaganda, marketing e publicidade, a fim de convencer a sociedade sobre a problemática reforma (Brasil, 2017a).

Nesse ínterim, o Programa Escola Sem Partido, derivado do Projeto de Lei n. 193/2016 (Brasil, 2016a) e do Projeto de Lei n. 867/15 (Brasil, 2015a) em trâmite na Câmara, versa acerca na mesma seara ideológica, com valorização do conservadorismo (Nascimento *et al.*, 2021). Nessa linha de raciocínio, o art. 2º do Projeto de Lei n. 867 dispõe que:

Art. 2º. “A educação nacional atenderá a: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; [...]”. Exercício profissional do professor, Art. 4º. “I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; [...]” (Brasil, 2015a, p. 3).

Não bastasse o viés neoliberal que se instaurou nas reformas da educação, o discurso conservador também tenta desestabilizar a educação brasileira na atualidade, isto é, tenta limitar a emancipação das classes populares por meio do acesso à educação humana, crítica e emancipatória. O Programa Escola Sem Partido defende o preconceito, a discriminação e a violência, sob a alegação de uma “neutralidade” irreal e inexistente, fato que interdita as possibilidades de uma educação que seja capaz de auxiliar na superação do preconceito.

A própria debilidade do Projeto de Lei que dá origem ao Programa Escola Sem Partido já estimulou tanto a Procuradoria Geral da República quanto a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal a se mobilizarem na emissão de pareceres que se posicionam pela inconstitucionalidade do projeto (Mascarenhas, 2016). Esse programa foi criado por grupos conservadores como resposta às entoações de junho a outubro de 2013, e durante o ano de 2014, quando houve manifestações públicas a favor do *impeachment* da presidente da República, Dilma Rousseff. Desse modo, o programa ganhou defensores e adeptos dos grupos envolvidos nesse processo de reação contra a “corrupção”. Nesse movimento, reconheceram-se as articulações diretas entre o Programa Escola Sem Partido e o

que poderia ser classificado como “onda conservadora”, que tem seus desdobramentos na reação aos levantes de 2013 (Demier; Hoeveler, 2016).

É interessante destacar então como tal programa confronta o ideário pedagógico defendido por Paulo Freire, cujo ponto central se faz em defesa de uma educação humanista, crítica, emancipadora e transformadora, colocando-se contra o modelo de educação bancária e instrumental. A agressão à ideia freiriana, a uma ideia crítica de educação pode ter reflexos diretos na formação atual do docente, trazendo à cena um processo de desvalorização do trabalho do docente, o que robustece a necessidade da discussão da formação do pedagogo, que engloba o referencial político desta formação no Brasil (Nascimento *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a formação do docente no curso de Pedagogia deverá ser pautada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, como bem aponta o art. 2º da Resolução n. 01/06, *in verbis*: Art. 2º “[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional [...]” (Brasil, 2006b).

No entanto, no que concerne à importância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, pode-se inferir que as organizações formadoras não estão realizando com presteza e qualidade a formação de um professor de modo a fomentar as habilidades necessárias para executar suas atividades na Educação Básica. Desse modo, o egresso do curso de Pedagogia deverá executar suas atribuições, com ética, e compromisso social, profissional e político para permitir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme prediz a Carta Magna (Nascimento *et al.*, 2021).

Destacamos, nesse sentido, que o PNE/2014-2024 tem como objetivo “[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (Brasil, 2014a). Contudo, sem a disponibilidade e garantia dos recursos financeiros, o PNE corre os riscos de se constituir apenas uma utopia, uma carta de intenções, cujas metas não poderão ser concretizadas (Saviani, 2014).

Ultrapassar esse caráter utópico é um desafio, o que podemos constatar no que o Plano estabelece na Meta 16: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014a). Com prazo de vigência até 2024, ainda há muito a ser alcançado.

Para Nascimento *et al.* (2021), será necessário que o poder público e o Ministério da Educação (MEC) unam forças e recursos econômicos a fim de permitir a conquista satisfatória

das metas e estratégias delineadas do PNE. No caso da Meta 16, para que seja alcançada, é preciso haver um crescimento de 6,6 pontos percentuais até 2024. Não é um número muito alto, mas ainda assim requer um esforço considerável para que seja alcançado.

No entanto, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas à formação inicial de docentes para a Educação Básica, promulgadas por meio da Resolução nº 2/2019. Tal reformulação provocou calorosos debates, discussões e análises, o que perdurou por um longo período, até que se delinearam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta justamente apresenta instruções e normas voltadas para atualizar a organização curricular dos cursos superiores de formação docente (Brasil, 2019a).

O fato é que há um alinhamento entre a BNC-formação e a BNCC da Educação Básica, o que se comprova mediante a seguinte assertiva:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019a, p. 2).

Fica evidente então que, mesmo pautada em uma visão teórico-metodológica pragmatista e a técnica, alicerçada em competências e habilidades, a Resolução nº 02/2019 – relacionada à BNC-Formação e devidamente aprovada pelo MEC – tem o intuito de melhorar a preparação dos futuros docentes de forma que estes possam deter o conhecimento, as competências e as habilidades mínimas esperadas para a docência e o atendimento dos objetivos educacionais, conforme explicitados na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC); logo, o intuito é melhorar a qualidade do ensino no país (Nascimento *et al.*, 2021).

Estas estratégias de políticas públicas educacionais são baseadas, conforme Hypolito (2019), no modelo de gerencialismo do Movimento Global da Reforma da Educação (GERM) e pelas políticas neoliberais, dando margem para as propostas e/ou planos de governos derivados de parcerias público-privadas, com a terceirização e/ou privatização da produção de materiais didáticos e metodologias. Nesta concepção, a qualidade da educação permitiria alcançar os melhores índices do IDEB.

Diante desse cenário de influência neoliberal, a alegação é que se faz necessário realizar ações de *accountability*⁸ e de responsabilização, a fim de que a população venha a verificar o desempenho educacional dos filhos, o que é feito por meio um sistema amplo de avaliação, chamado de sistema de avaliação em larga escala. Hoje, os modelos de provas-testes e avaliações desse tipo de sistema são regimentos oficiais adotados pelos entes federados, mesmo o serviço sendo executado por meio de um sistema complexo, já organizado em nível federativo (Nascimento *et al.*, 2021).

Nessa linha de raciocínio, as universidades e instituições de ensino públicas e privadas têm como prazo o ano vigente para adequar a Matriz Curricular na área de Pedagogia e demais licenciaturas, exceto daquelas que haviam consolidado as mudanças curriculares pleiteadas pelas DCN (Brasil, 2015b). Nesse sentido, ficou estabelecido que as instituições terão o prazo de três anos para efetivarem as alterações relacionadas às novas diretrizes, prazo que foi estendido até 31 de dezembro de 2023, de acordo com o Parecer nº 22/2022 “Dessa forma, o disposto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 passará a considerar 3 (três) anos e não mais 2 (dois) anos, como prazo limite para a implantação das referidas Diretrizes” (Brasil, 2022a). Ressalta-se que as Matrizes Curriculares devem ser alinhadas com a BNC-Formação, tendo como um dos cuidados cruciais aquele com a equipe de trabalho de construção das inovadoras DCNs, logo, voltando-se para superar os fundamentos teóricos (Brasil, 2019a).

Assim, tal superação acerca do predomínio dos fundamentos teóricos é de natureza complexa, especialmente quando analisado o papel dos docentes pedagogos. Consoante a isso, as representações são, em geral, pautadas no senso comum e no imediatismo, em que se percebe que a reformulação da BNC – Formação não atende, efetivamente, à relação estabelecida entre a teoria e a prática, e que os cursos de licenciatura têm uma construção com ênfase muito teórica, sendo uma questão polemizada pelos autores críticos do segmento educacional (Nascimento *et al.*, 2021).

Entretanto, essa relação teórico-prática é considerada relevante nos cursos de formação inicial e continuada. Mesmo assim, é preciso destacar como a prática é a motivação de ser da teoria, relação na qual a função da teoria é esclarecer a prática e dar sentido para sua execução. O fato é que a prática, igualmente, dependerá da teoria, em conformidade com o princípio epistemológico da dialética. Complementa esse entendimento a ideia de Saviani (2014), no qual

⁸ Segundo Afonso (2012), o vocábulo *accountability*, geralmente, costuma significar uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas.

o autor afirma que a teoria e a prática se dão de forma mais sólida quando a teoria – que orienta a prática – for trabalhada de forma mais consistente e eficaz.

Nesta discussão, Saviani (2014) afirma que a observação de discentes e docentes sobre os cursos são vistos de forma teórica, quando deveriam explorar o conteúdo de forma mais prática e didática, mesmo reconhecendo a relevância da teoria, visto que dá subsídios para realizar leituras mais críticas da realidade. Percebe-se então que na ordem dos reformuladores das diretrizes de formação do professor está presente a reivindicação de maior relação com a prática, ao ter o olhar sobre os cursos de formação como menos reflexivos e mais de receitas para a prática, portanto, mais tecnicistas. Diante desse cenário, percebe-se uma diminuição da teoria nos cursos de formação do professor, o que prejudica as concepções de educação, homem e sociedade. Em relação à dialética, Saviani (2014) afirma que teoria e prática são ângulos opostos que dão possibilidades para a discussão e polarização do ensino. Assim, compreende-se que teoria e prática devem estar conectadas nas propostas da Matriz Curricular dos cursos de formação do docente.

Na organização do currículo das licenciaturas, mesmo com a manutenção da carga horária básica de 3.200 horas, passou-se a dar mais espaço para as atividades da prática docente e para os saberes pedagógicos específicos que os futuros professores terão de ensinar. O documento orienta a divisão da grade curricular em três grandes grupos, que devem levar em conta a integração das três dimensões das competências profissionais docentes de conhecimento, prática e engajamento profissionais, conforme previstas na BCN-Formação, sendo este o ponto norteador do currículo e dos conteúdos (Nascimento *et al.*, 2021).

Nesta dimensão, vale destacarmos a descontinuidade e/ou continuidade da política educacional, que acontece em virtude das inúmeras reformas geradas por cada representante, sigla do partido ou percepção política. Assim, reconhece-se uma constante descontinuidade das políticas educacionais, visto que sempre estão à disposição das análises e vinculações dos grupos políticos e seus partidos; como reflexo, ocorre uma sensível perda de direitos do povo brasileiro. No que concerne às reformas de Estado, deverão ser consideradas as necessidades dos envolvidos em seus propósitos quando da análise da legislação nacional proposta nas Leis. Desse modo, acontece um distanciamento entre como deveriam ser organizadas e efetivadas as políticas públicas e como esse processo ocorre de fato (Nascimento *et al.*, 2021).

Nesse capítulo, buscamos contribuir com o resgate do contexto histórico acerca da Reforma do Estado e a contrarreforma da educação, elencando aspectos importantes em torno das Políticas Educacionais no Brasil. Diante desse contexto, compreendemos os impactos

gerados pelas reformas e contrarreformas na educação, as quais implicaram recuos quanto aos avanços das políticas educacionais, afetando de forma negativa a democracia e o direito dos cidadãos a uma educação de qualidade, cenário em que os interesses neoliberais prevaleceram sobre os direitos da sociedade civil. A seguir, no próximo capítulo, focaremos na busca pela compreensão sobre as Políticas de Educação Infantil e as Condições do Trabalho Docente.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. [...] Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real

(Souza, 2006, p. 5-7).

Neste capítulo, traçaremos a trajetória da Educação Infantil, apresentando as várias perspectivas e concepções da sociedade em torno da infância, bem como o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação Básica. Nesse percurso, analisamos os avanços da Educação Infantil e das novas exigências quanto à forma de educar e cuidar.

Além desses pontos, traçamos um perfil dos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil no Brasil, haja vista que este se constitui também como um dos elementos objetivos para avaliar a qualidade da educação. Ademais, como etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil assume um caráter basilar para as demais etapas, o que requer docentes qualificados, conhecedores das demandas e especificidades do processo de ensino e aprendizagem na infância.

3.1 Contexto histórico da Educação Infantil brasileira

A educação e o cuidado se configuram hoje como atos indissociáveis, mas historicamente nem sempre foi essa a situação. O reconhecimento das especificidades da infância decorreu de um longo processo histórico marcado por precariedade, que ainda hoje precisa ser superado. Ainda assim, a Educação Infantil no Brasil foi marcada por muitos atrasos e ausência de condições adequadas voltadas para o cuidado e a educação, visto que até meados do século XIX não existia no Brasil o atendimento a crianças em creches ou instituições de Educação Infantil (Oliveira, 2011).

Segundo Oliveira (2011), o surgimento dos primeiros jardins de infância ocorreu somente em 1908, quando se instituiu a primeira escola infantil em Belo Horizonte, e o primeiro jardim de infância municipal em 1909, no Rio de Janeiro (Oliveira, 2011). Nesse período, o acesso a esses espaços ainda era restrito, pois somente crianças de famílias ricas tinham acesso a eles. Para as mães operárias não havia outra opção, se não deixar seus filhos com outras

mulheres, conhecidas como mães “mercenárias”, que ofereciam seus serviços para abrigarem os filhos das mães operárias (Paschoal; Machado, 2009).

O processo de urbanização e crescimento das indústrias causou um processo de reestruturação familiar, necessitando-se cada vez mais de mão de obra. O acelerado crescimento fabril fez com houvesse escassez de trabalhadores; como o trabalho era exercido somente por homens, as fábricas tiveram que admitir mulheres para poderem suprir a demanda (Oliveira, 2011). As indústrias não dispunham de locais para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos, enquanto elas, por sua vez, recorriam a outras mulheres, chamadas de “criadeiras”. Com isso, diante da necessidade de sobrevivência, os casos de maus-tratos às crianças tornaram-se aceitos como regra pela sociedade (Paschoal; Machado, 2009), acrescidos de precariedade nos cuidados e inexistência de higiene, ocasionando altos índices de mortalidade (Oliveira, 2011).

Apesar disso, a concepção de criança ganhou dimensão com os estudos do francês Philippe Ariès, considerado pela literatura como uma fonte pioneira acerca dessa etapa da vida. Ainda segundo o autor, não existia o sentimento de infância nem diferenciação das necessidades dos adultos. Seus estudos apontam, por meio das obras de artes, que as crianças eram representadas por vestimentas que as deixavam com aparência de adultos em miniatura. Também sugere que um traje peculiar à infância foi adotado somente a partir do século XVI, demarcando de um modo geral o surgimento dessa referida etapa (Ariès, 1978).

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 16), “é preciso reconhecer a condição de infância e do que é ser criança, respeitar suas especificidades, para reconhecê-las como produtoras da história. Etimologicamente, a palavra “infância” é oriunda do latim e significa “incapacidade de falar”. Era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, estendendo-se às vezes até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

Uma vez que o conceito de infância não é estático nem universal, seja qual for o contexto no qual se insere, a criança tem suas próprias especificidades. Desse modo, percorremos uma compreensão da luta histórica pelo reconhecimento da criança como criança. Nesse sentido, todo esse movimento em prol do reconhecimento de infância deve-se às diversas lutas e movimentos da sociedade civil para que esse conceito possa ser ampliado. Conforme expressa Guimarães (2017), a década de 1970 e 1980 foi marcada por movimentos sociais em prol da Constituinte, como o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista.

Diante do cenário de precarização, movimentos e lutas quanto à oferta de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil, surge a influência dos organismos internacionais em torno das políticas assistenciais⁹ destinadas à infância nos países subdesenvolvidos (Guimarães, 2017). A justificativa da implantação de políticas voltadas para primeira infância por organismos internacionais era contribuir para o desenvolvimento das crianças, garantindo a elas acesso aos direitos e bens culturais (Campos, 2021). Tanto a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quanto o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) desempenharam seu papel a partir dos anos 1970. No entanto, a maior influência deriva do Banco Mundial (BM) a partir dos anos de 1990 (Guimarães, 2017).

Junto aos investimentos do BM, havia a difusão de ideias, pois os representantes promoviam conhecimentos específicos e propagavam novas formas de pensar a Educação infantil, a qual, por sua vez, foi uma expressão substituída por desenvolvimento infantil (Campos, 2021). Contudo, para Rosemberg (2002), embora os organismos internacionais tenham influenciado as políticas de Educação Infantil nos países subdesenvolvidos, a Educação Infantil, ainda apresentava os espaços físicos com condições precárias, precariedade de material pedagógico e a qualificação profissional abaixo da ideal.

Porém, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN/1996, vários outros documentos acerca da Educação Infantil surgiram. Segundo Mello e Sudbrack (2019), tais documentos/leis seriam RCNEI/1998, DCNEI/2009, BNCC/2017, entre outros, os quais serviriam para nortear a prática pedagógica dos(as) professores(as) da Educação Infantil, os currículos, formações e as propostas pedagógicas.

Já sobre os movimentos e lutas em prol da democratização da escola pública, houve aqueles liderados pelas mães, mulheres trabalhadoras, e que demandavam por creches, corroborando para a conquista da inserção da criança na legislação brasileira, sendo legalmente dever do Estado a sua oferta. (Oliveira, 2011). A esse respeito, a CF/1988 dispõe no artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

A CF/1988, aponta no artigo 227, sobre os direitos da infância brasileira, de modo que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta

⁹ O termo assistencial refere-se ao ato acompanhar o indivíduo que precisa de assistência. Nesse sentido, o termo adotado para essa etapa de ensino é pertinente, pois não se faz Educação Infantil sem dialogar com a área da saúde, assistência social, isto é, são necessárias ações de intersetorialidade entre educação e outras áreas.

prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à sobrevivência familiar comunitária (Brasil, 1988). A partir do reconhecimento dos direitos das crianças na CF 1988, começa-se a pensar em sistematizar a revisão do papel do professor, levando em consideração uma formação específica par atuar na Educação Infantil, além das diretrizes curriculares a serem seguidas (Guimarães, 2017). Percebemos aqui os primeiros sinais de valorização docente, como aponta o artigo 206, inciso V, “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.” (Brasil, 1988, p.123).

Em 1990, houve o surgimento de outros documentos em prol da criança, como o ECA, que reforçou os princípios constitucionais acerca dos direitos das crianças (Oliveira, 2011), fazendo com que a concepção de criança fosse reconhecida por suas especificidades. Em 1994, foi instituída a Política Nacional de Educação Infantil, um documento criado pelo MEC, no qual são criadas diretrizes gerais, trazendo objetivos como princípios para a Educação Infantil, de forma a complementar a ação familiar e promover condições adequadas para o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social, contribuindo para a ampliação de suas experiências e conhecimentos (Guimarães, 2017)

Em 1996, através da promulgação da nova LDBEN 9.394/96, ocorreram avanços significativos no sentido de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o que sugere que a educação é dinâmica. Inaugura-se então na legislação educacional uma nova concepção acerca da Educação Infantil, definindo a finalidade da etapa ao considerar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais como cruciais (Guimarães, 2017).

Ainda segundo a autora, além de diretrizes de avaliação para a Educação Infantil, a LDBEN trouxe avanços quanto à valorização docente, que também passou a ter seus direitos estabelecidos legalmente, priorizando a formação e a titularização, tal como consta no artigo 67 da LDBEN 9.394/96. Essa nova LDBEN 9.394/96 também provocou o surgimento de novas políticas educacionais nos anos seguintes, em meio à ideologia neoliberal, representada pelo BM (Guimarães, 2017). Desta forma, com a aprovação dessa nova lei, a Educação Infantil, em especial, deu um grande passo, passando a ser a primeira etapa da Educação Básica, além do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Campos, 2021). Justamente aí a concepção de infância passa a ter o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis.

Em junho de 2007, temos a aprovação do Fundeb, em substituição ao anterior Fundef¹⁰. Em 2020, com a EC nº 108, o Fundeb, tornou-se um mecanismo permanente de financiamento da Educação Básica através da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a), devendo ser avaliado a cada dez anos por seus resultados. Com o novo Fundeb, houve a ampliação de 10% para 23%, no mínimo, para a contribuição da União para o fundo, além de serem introduzidos incentivos a avanço da aprendizagem, melhoria da gestão e igualdade ao acesso escolar. No tocante à Educação Infantil, o dispositivo proporcionou grandes conquistas, como a destinação de 50% dos recursos complementares da União ao Valor Anual Total por Aluno (VAAT). Conforme estabelece a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o novo Fundeb, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal:

Realizada a distribuição da complementação-VAAT às redes de ensino, segundo o art. 13 desta Lei, será destinada à Educação Infantil, nos termos do Anexo desta Lei, proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere o inciso II do caput do art. 5º desta Lei (Brasil, 2020a).

Todas essas conquistas evidenciam a evolução da Educação Infantil no cenário educacional, avanços os quais são frutos de muitas lutas, seja pela sociedade civil seja por pesquisadores e estudiosos da área. Diante de avanços tão relevantes, essa primeira etapa da Educação Básica tem possibilitado às crianças desfrutarem de uma educação contextualizada e essencial para a formação humana nos aspectos social, político e pedagógico. Já na busca por um atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, houve um olhar direcionado para a formação deste profissional, bem como para a valorização docente. No entanto, apesar dos avanços em termos legais, cabe ressaltar que ainda temos uma legislação em que se admitem professores com a formação em nível médio / normal no magistério para atuar na Educação Infantil.

Outra conquista para a Educação Infantil é o RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b), cujo objetivo era orientar professores(as) da Educação Infantil, sem caráter obrigatório, na elaboração de suas propostas pedagógicas. É importante ressaltar que as orientações propostas

¹⁰ O Fundef foi inspirado na orientação de organismos internacionais, em especial o BM, de priorizar o Ensino Fundamental, dentro de uma lógica economicista e minimalista. De acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 53): “A criação do Fundef, trouxe, entre seus aspectos mais importantes normas sobre a vinculação direta de receitas e transferências para a Educação, com percentual preestabelecido; a definição de critérios de proporcionalidade por número de alunos matriculados e a equidade entre estados e municípios relativa à quota do salário educação. Estabeleceu também, principalmente, que 60% dos recursos do Fundo fossem destinados, exclusivamente, à remuneração de professores. [...] renovou a esperança no ensino público de qualidade, com iguais possibilidades nas redes públicas do país”.

pelo documento não se constituem como currículo, com aspecto fragmentado, mas sim como eixos curriculares. Para Guimarães (2017), a expressão da indissociabilidade entre o ato de educar e cuidar representou grande conquista, motivo pelo qual este documento traz orientações em torno da condução da prática pedagógica, visando contribuir e ampliar as práticas educativas de qualidade para que se promova o efetivo exercício de cidadania das crianças (Brasil, 1998a).

Consoante a isso, destaca-se outro documento norteador para esta etapa, as DCNEI (Brasil, 1999), por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, ao instituir as normativas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. Em suas orientações, destacam o reforço da indissociabilidade entre o educar e o cuidar como base para a construção da proposta pedagógica na Educação Infantil.

Como mais um avanço na conquista de direitos, em 2006, são lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que definem os “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2006c, p. 9).

Em 2009, a Educação Básica passa por mudanças, pois nesse período é instituída a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da LDBEN, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006d). Diante disso, os municípios, os estados e o Distrito Federal tiveram um prazo de um ano para implementar a obrigatoriedade da matrícula de 4 aos 17 anos. Segundo Mello e Sudbrack (2019), a partir da obrigatoriedade das matrículas das crianças de 4 a 5 anos, amplia-se a procura por matrículas nas pré-escolas, no entanto, os municípios, que são responsáveis por essa oferta, não estavam preparados para receber essa demanda, visto que não dispunham de infraestrutura adequada, nem material, vagas e muito menos profissionais qualificados.

Entre as políticas públicas voltadas para qualificação docente, além das quatros metas estabelecidas no PNE/2001 e PNE/2014, destacam-se os programas de formação de professores, como: Proinfantil, destinado aos professores que não tinham a formação mínima exigida por lei (ensino médio/magistério) ou seja, professores leigos da Educação Infantil, que lecionavam em creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais, bem como da rede privada; e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que tem como finalidade promover a adequação da formação inicial dos professores em exercício na rede pública de Educação Básica, ofertando cursos de licenciatura correspondentes

à área em que atuam. Todas essas políticas também contribuíram para amenizar/resolver essas problemáticas, além de também fazerem parte da valorização do profissional da Educação Infantil.

Ainda nesse contexto, merece ênfase o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c), com finalidade de

ampliar a oferta de vagas na Educação Infantil (creches e pré-escolas) no Distrito Federal e nos municípios, visando garantir a construção de prédios e proporcionar à sociedade uma melhoria da infraestrutura da rede física escolar de Educação Infantil (Campos, 2021, p. 34).

Nesse sentido, a implantação dessa política pública teve como foco também atender inicialmente a meta prevista pelo PNE/2001. No entanto, as metas previstas no atual PNE/2014 no tocante à expansão de ofertas ainda se constituem como grande desafio.

Em 2009, com as mudanças estabelecidas em relação à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, as DCNEI passaram por reformulação para se ajustarem à Lei nº 11.274 /2006. Nesse sentido, foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as novas DCNEI (Brasil, 2009a). Nesse documento os princípios éticos, artísticos e estéticos são temas centrais para a construção do conhecimento; além disso, as brincadeiras e interações são eixos estruturantes do currículo. Cabe aqui ressaltar que o termo “currículo” se refere sobretudo, de acordo com as DCNEI “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral” (Brasil, 2009a, p. 12).

Em 2014, foi aprovado o PNE, mediante a Lei nº 13.005/2014. Constituindo-se como uma política de Estado, produto de participação da sociedade, o PNE passou por uma complexa tramitação e somente quase quatro anos depois foi sancionado (Dourado, 2016). Apresenta em sua estrutura 20 metas e 170 estratégias, que têm como objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, a mobilização de toda a sociedade, incluindo todas as esferas administrativas, deve criar meios para o alcance das metas, dentre as quais destacamos a Meta 1, que trata da Educação Infantil:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches

de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014a).

Conforme a Meta do PNE, são dois os indicadores a serem considerados: Indicador 1A – percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche; e Indicador 1B – percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche. Ressaltamos, entretanto, que ambos os indicadores não atingiram suas respectivas metas. Observemos o cenário na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Plano Nacional de Educação (2016-2019¹¹)

META PNE	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019
Indicador 1A Meta: 100% de cobertura até 2016.	91,5%	93,0%	93,8%	94,1%
Indicador 1B Meta: 50%	31,9%	34,1%	35,7%	37%

Fonte: PNE (Brasil, 2014a).

De acordo com as informações contidas no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022b), para alcançar a meta proposta pelo indicador 1A, seria necessário um crescimento de 2,6 p.p., com prazo de vigência até 2024. Porém, essa meta só será cumprida no prazo previsto pelo PNE se houver mudanças na efetividade da etapa de implantação das políticas públicas em andamento. Para a população de 0 a 3 anos, a meta se distancia mais ainda da realidade, com meta estabelecida de no mínimo 50%; pela análise do relatório, essa meta atingiu apenas 37% da população infantil. Portanto, para esse alcance, serão necessários maiores investimentos em creches e pré-escolas, contratação de novos professores(as), mobilização de condições relacionadas a espaço físico, disponibilidade de pessoal qualificado, materiais diversos e recursos de custeio, que exigem planejamento e previsibilidade no âmbito dos municípios, com vistas à ampliação da oferta.

Nesse contexto de cumprimento de metas, destacamos o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PPE), o qual expressa preocupação com a universalização da Educação Infantil:

[...] cabe a urgência de universalizar o atendimento das matrículas de 04 a 05 anos nesse nível de ensino, na maioria dos municípios brasileiros e, em especial, nos municípios maranhenses. [...] De acordo com o Censo de 2010 a população maranhense de crianças de 0 a 3 era de 502.815 e na faixa etária de 04 a 05 anos de 269.137 crianças. Destes totais, apenas 102.246 (20,25%) frequentavam creches e 269.137 (88,2%) frequentavam pré-escolas (Maranhão, 2014, p. 5).

¹¹ De acordo com 4º Relatório de monitoramento (PNE), o documento traz dados somente até 2019.

Considerando esse baixo percentual, o PEE estabelece dois indicadores: Indicador 1A – ampliar a oferta de Educação Infantil, a fim de atender, em 5 anos, 60% da população de 4 a 5 anos de idade e, em 10 anos, 100%; e Indicador 1B – ampliar a oferta de Educação Infantil, a fim de atender 40% da população de 0 a 3 anos e, em 10 anos, 50% da população de 0 a 3 anos. O alcance é o seguinte:

Tabela 3 - Oferta da Educação Infantil no Maranhão x Meta 1 do PEE

META 1 PEE	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019
Meta 1: 100% de cobertura até 2016.	97,0%	97,2%	97,4%	97,6%
Meta 1: 50% até 2024	28,9%	29,2%	32%	31,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados do Relatório de Monitoramento e Avaliação do Estado do Maranhão (2014-2017) (Maranhão, 2019).

O relatório aponta que o atendimento das crianças de 4 a 5 anos de idade ultrapassou a meta de 60% da população em 2016. Nesse sentido, a meta estabelecida até 2024 foi de alcance de 100%, mas o estado do Maranhão só alcançou a cobertura de 97% da população nessa faixa de idade, não cumprindo a meta, enquanto o estado vizinho, Piauí, alcançou 99% na mesma faixa etária de 4 a 5 anos. Quanto ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos no Maranhão, constatamos que houve avanço de 2,9 p.p. – o fato é que a meta ainda está distante de ser alcançada.

Já o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Timon-MA estabelece o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos em sua Meta 1, de universalização até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em 20% até 2019, de forma a atender 50% da população de 0 a 3 anos até o final da vigência desse plano (Timon, 2018a). Desta forma ficou subdividido em dois indicadores: o Indicador 1A – universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos; e o Indicador 1B – ampliar a oferta de Educação Infantil em vinte por cento (20%) até 2019, de forma a atender 50% da população de 0 a 3 anos até o final da vigência do plano. A situação é a seguinte:

Tabela 4 - Oferta de Educação Infantil e metas do PME de Timon

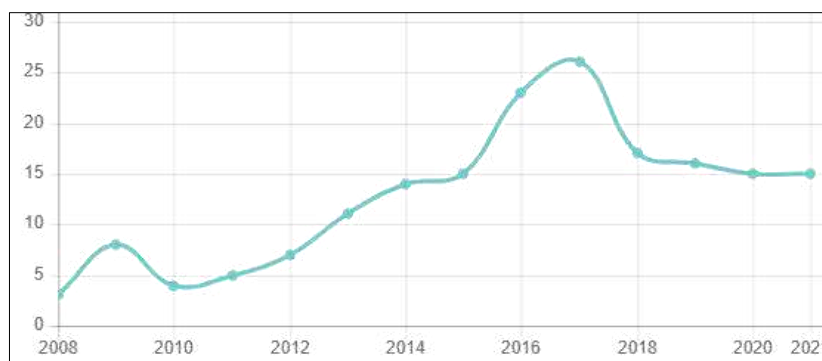
META PME	2016	2017	2018	2019	2020
Meta: 100% de cobertura até 2016.	100%	100%	100%	100%	100%
Meta: 50%	12,3%	12,1%	13,68%	16,48%	14,53%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados do 1º e 2º Relatório de Monitoramento e Avaliação do município de Timon-MA, relativos a 2016-2017 e 2018-2020, respectivamente (Timon, 2018b, 2021).

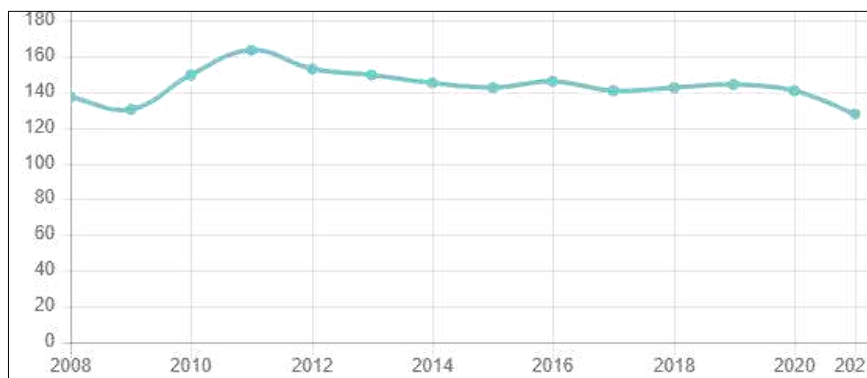
Ao analisarmos o indicador 1B, constatamos que o município não alcançou a meta prevista de 50%. No ano de 2020, o município atingiu apenas 14,53% dos 25% previstos. Com prazo de término até 2025, será necessário um crescimento de 25%. Nesse sentido, é preciso reavaliar as estratégias e melhorar os investimentos em creches. De acordo com os dados do relatório, para atingir a Meta 1 do PME na sua totalidade, será necessária a inclusão de cerca de 4 mil crianças de 0 a 3 anos em creche, ou seja, o município tem um grande desafio nos últimos anos do PME para ampliar o atendimento dessa população. Diante destes números, constatamos que parece haver uma projeção utópica nas metas relacionadas à universalização do atendimento escolar da população de 0 a 3 anos em creches, e de 4 e 5 anos em pré-escolas, conforme figuram no Plano Nacional e Estadual.

Em relação a essa faixa etária, considerando o prazo de validade até 2024, esse alcance demonstra caminhar a passos lentos. A situação que se apresenta nos permite inferir que, por mais que esforços sejam despendidos, não vamos alcançar esta meta. Isso aponta para a necessidade de mais luta e mais reivindicações aos municípios, aos quais cabe a responsabilidade por essa oferta. É importante ressaltar que a educação pública deve ser colocada como prioridade, para que ocorram mais ações, planejamento e, principalmente, mais investimento em creches e pré-escolas com condições adequadas, justamente a fim de ampliar o quadro de ofertas para a Educação Infantil.

Ainda assim, o quadro não é apenas de derrotas no que diz respeito à Meta 1. O indicador 1A atingiu 100% da oferta de atendimento à população de 4 e 5 anos. Ao analisarmos a gestão municipal de 2012 a 2022, período que marcou o início de uma nova gestão, percebemos um crescimento nos investimentos, priorizando reformas e construção de creches e pré-escolas, ampliando-se os espaços para as crianças e profissionais que nela atuam. Nesse sentido, percebemos o grande salto que o município de Timon-MA apresentou, atingindo assim a universalização de atendimento na Educação Infantil, cabe aqui ressaltar, na pré-escola. Como evidência dessas ações a que nos referimos, houve a construção de creches, que apresentou a evolução apresentada nos gráficos a seguir (Figuras 1 e 2)

Figura 1 - Série histórica do número de creches construídas em Timon (2008-2021)

Fonte: IBGE ([20--]).

Figura 2 - Série histórica do número de pré-escolas construídas em Timon (2008-2021)

Fonte: IBGE ([20--]).

Com base nessas séries históricas, constatamos que, antes do ano de 2012, o número de creches no município correspondia a 5. Após esse mesmo ano, percebemos um aumento crescente durante o período que compreende a gestão de Luciano Ferreira Leitoa (2013-2020). Em 2017, o gestor da cidade, Luciano Leitoa, chegou a receber um prêmio da Fundação Abrinq, o Prêmio Prefeito Amigo da Criança (PPAC), conforme notícia o *site* de Timon:

[...] o gestor de Timon, Luciano Leitoa, recebeu da Fundação Abrinq o Prêmio Prefeito Amigo da Criança (PPAC), um reconhecimento nacional pelos significativos investimentos na rede municipal de ensino. Desde 2013, quando a cidade ganhou um novo modelo de administração, o município ganhou seis novas creches, reduziu significativamente os índices de evasão escolar, subiu de 40% para quase 100% a compatibilidade de formação acadêmica dos professores e tornou Lei o Plano Municipal de Educação (PME) (Timon, 2017a).

A série registrada na Figura 2, correspondente a pré-escolas, aponta uma estabilidade, principalmente entre os anos de 2020 e 2021, período em que houve a pandemia COVID-19, ocasionada pelo novo coronavírus. Nesse período de quase 2 anos de isolamento, a educação e

vários setores da sociedade ficaram paralisados, o que pode ter impedido a construção de creches e pré-escolas. Atualmente, a cidade de Timon-MA possui um total de 15 creches e 111 pré-escolas, informações que serão aprofundadas no capítulo 4 desta pesquisa.

No entanto, no tocante à evolução das matrículas no município, apresentamos a seguinte série histórica:

Figura 3 - Série histórica de matrículas (2016-2020)

PARTE C	Meta 01: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, ampliar a oferta de educação infantil em vinte por cento (20%) até 2019 de forma a atender cinquenta por cento (50%) da população de 0 a 3 anos até o final da vigência desse plano.										
	<i>Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche</i>										
	INDICADOR 1 ^a	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no Período	100%	100%	100%	100%	100%					
	<i>Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche</i>										
	INDICADOR 1 ^b	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 50%		13.0%	14.0%	20.0%	25.0%	30.0%	35.0%	40.0%	45%	50%
	Meta executada no período	12.3%	12.1%	13,68 %	16,48%	14,53%					

Fonte: Dados coletados do 2º Relatório de Monitoramento e Avaliação do município de Timon-MA (2018- 2020) (Timon, 2021).

Todos esses avanços se deram em consonância com o arcabouço legislativo criado. As metas não alcançadas, entretanto, não o foram porque não houve muita definição quanto às responsabilidades nem cobranças mais efetivas dos órgãos fiscalizadores. Ainda assim, é evidente como os documentos que vimos analisando se constituem como um registro das conquistas da educação, além de como diretrizes e balizas da execução das políticas educacionais.

Voltando à legislação, é lançada em 2017 a BNCC, em cumprimento tardio ao que já determinava a LDBEN/1996, no artigo 26, segundo o qual os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma Base Nacional Comum. O processo de elaboração desta base passou por grandes debates e discussões, envolvendo governos e gestões, além da participação de milhares de profissionais por meio de audiências públicas. Trata-se de um documento normativo, ou seja, não obrigatório, que estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e comuns a todos os alunos, o qual devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017a).

Adequar-se a esse contexto de mudanças ou transformar o cenário que direciona a educação para interesses pragmáticos e tecnicistas do regime neoliberal é algo que exige

professores com mais conhecimento, com acesso a literaturas que promovam e subsidiem avaliação/atuação crítica diante da situação que se vive na educação.

A partir do exposto acima, reiteramos o objetivo desta pesquisa, situada dentro do recorte temporal de 2014 a 2022, buscando investigar como a valorização do trabalho docente reflete na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA. Na subseção a seguir, discorreremos sobre o perfil desses professores(as).

3.2 Perfil dos(as) professores(as) de Educação Infantil no Brasil

Como analisamos anteriormente, a Educação Infantil trilhou um longo percurso, permeado de avanços e retrocessos, até a criança ser reconhecida como sujeito de direito. Há agora uma nova definição e orientação da Educação Infantil, tal como preceitua a LDBEN em seu art. 29, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família.

A partir desse contexto acima mencionado, um novo perfil de professor/a passou a ser exigido, devido às especificidades e peculiaridades das crianças da Educação Infantil. O cuidar e o educar passam a ser considerados prioridades e atos indissociáveis (Oliveira *et. al*, 2012). O educar envolve cuidados, brincadeiras e, ao mesmo tempo, aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades infantis, de ser e estar com seus pares. Já o cuidar é um ato de relação com o outro e consigo, exigindo para isso um fazer específico (Brasil, 1998a). Nessa perspectiva, estudos apontam que, para o exercício da prática docente, é necessário que se conheçam as especificidades da Educação Infantil, cabendo aos profissionais terem domínio do universo infantil e conhecer as formas de aprendizagens das crianças (Barbosa; Oliveira, 2016). Assim, para atuar na Educação Infantil, entre outras condições, é preciso ter uma formação mínima, para que essa etapa da educação possa contar com profissionais capacitados.

Em face dessas exigências, a legislação passou a estabelecer novas formas de admitir os(as) professor(as) para essa etapa da Educação Básica. De acordo com a LDBEN/1996, em seu, Art. 62:

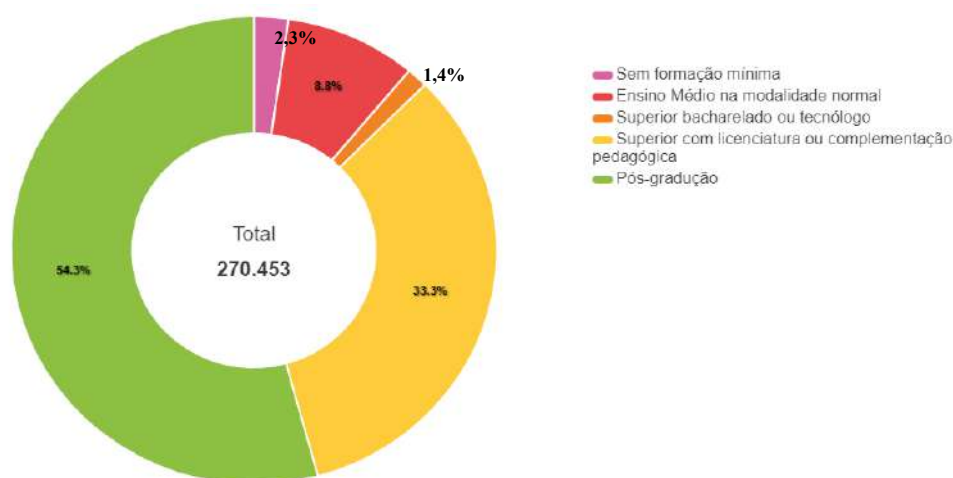
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996a, p. 46).

Isso significa que todas as redes devem se mobilizar para realizarem cursos de capacitação e formações permanentes de seus(suas) professores(as) que estão em efetivo exercício, em creches ou pré-escolas (Brasil, 1998a).

A formação permite, conforme Libâneo e Pimenta (2006, p. 13), “[...] aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. Nesse contexto, diante dos desafios que são postos aos(as) professores(as) se faz necessária a formação continuada, para que possam reelaborar e adquirir novos saberes específicos da Educação Infantil, de forma que assegurem os direitos das crianças e respeitem o seu desenvolvimento integral, garantindo a aprendizagem (Barbosa; Bernardi, 2022).

A esse respeito, apresentamos a situação dos(as) professores(as) em relação ao nível de escolaridade no Brasil. Conforme os dados do Censo Escolar 2020, o percentual vai se ampliando a cada ano, embora ainda faltem 23,5 p.p. para alcançar o ideal de 100%. Também apresentamos o quantitativo desses(as) docentes por faixa etária e sexo.

Figura 4 - Escolaridade dos docentes na Educação Infantil no Brasil (2012-2020)¹²



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP: 2020 (Brasil, [20--]).

Com base na Figura 4, percebemos que ainda existem profissionais sem a formação mínima atuando na Educação Infantil. Segundo Campos (2018, p. 15),

¹² A opção por dados a partir de 2012 justifica-se pelo fato de, no próprio site do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), não haver opção de filtragem por período específico. Nesse sentido, optamos por manter o período conforme a fonte consultada.

No Brasil, as questões sobre a formação inicial se avolumam a cada mudança introduzida na legislação, nos documentos orientadores sobre critérios de qualidade, nos currículos; porém, essa situação não tem sido acompanhada por uma discussão mais profunda sobre a necessária revisão dos modelos de formação docente para a Educação Infantil.

Além das questões sobre a necessidade da formação inicial e continuada se constituírem como fatores importantes na qualidade do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil, ela por si só não é determinante, sendo necessários outros pilares, como a relação adequada de número de crianças por professora, organização do currículo, tempo e espaço, disponibilidade de recursos diversos, bem como a parceria entre gestores escolares, família, escola e a gestão municipal (Campos, 2018).

Desta forma, para que se cumpra aquilo planejado e se atendam as finalidades educativas, garantindo esse desenvolvimento integral, ao/à professor/a da Educação Infantil caberá promover um espaço pedagógico seguro, acolhedor, promotor de aprendizagens e significados, para acompanhar e registrar a rotina das crianças, mediando por meio de brincadeiras e interações, além de observar, registrar e avaliar o processo de desenvolvimento dessas crianças (Maranhão, 2018).

Aqui retomamos o tema central desta pesquisa, o trabalho docente na Educação Infantil. Por isso, para que se garantam todas essas práticas educativas, é preciso que sejam oferecidas, antes de tudo, condições de trabalho adequadas, condições de infraestrutura, relativas a espaço e sala de aulas, sem que esqueçamos do papel de professores(as) capacitados(as). Foi esse conjunto que nos direcionou à análise das políticas educacionais no município que consiste no local desse estudo, Timon-MA.

3.3 Políticas educacionais no município de Timon (2014-2022)

Até aqui discutimos acerca da valorização do trabalho docente na Educação Infantil, apontando estudos e discussões em torno do reconhecimento das boas condições de trabalho, sejam elas nas dimensões objetivas ou subjetivas, as quais são um dos pilares mais importantes para a melhoria da prática pedagógica.

Nesse sentido, colocamos como discussão aqui as políticas educacionais no município de Timon-MA. Para isso, faremos um percurso histórico sobre a consolidação das políticas educacionais em torno do trabalho docente na Educação Infantil no contexto brasileiro, justamente no intuito de situarmos os avanços alcançados.

Quando falamos em políticas educacionais, referimo-nos a todo e qualquer tipo de decisão voltada para área da educação (Oliveira, 2010). Nesse sentido, podemos dizer que as decisões tomadas por um governo podem possibilitar a transformação social, promovendo o avanço da educação e formação humana (Ribeiro, 2011). Nessa perspectiva, Ball e Mainardes (2011, p. 14) apontam: “O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos”. Portanto, cabe aos governantes promoverem políticas públicas educacionais que abranjam todos os aspectos da área educacional, seja da valorização profissional, seja da formação inicial e continuada do professor ou gestão democrática na escola, entre outros (Ribeiro, 2011).

No Brasil, a educação começou a ser pensada como direito muito tardiamente (Santos, 2011). Isso, porque a educação esteve durante muito tempo voltada predominante para a camada mais rica da sociedade (Teixeira, 1967). Segundo Oliveira (2010), somente em 1930 se começou a pensar em discussões acerca das políticas públicas. Contudo, foi em 1980 que foram garantidas leis em torno da educação pública, por meio da responsabilização do Estado. A CF/1988, sem dúvidas, constitui-se como um grande marco histórico quanto à seguridade dos direitos ao acesso à educação pública, à valorização docente e à inserção da criança como sujeito de direito, principais elementos desta pesquisa.

Destacamos, nessa perspectiva, os avanços com a inserção no Art. 206 da CF/1988, que determina a valorização dos profissionais da educação, bem como a inclusão do tema também na LDBEN/1996 vigente, no seu 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 (Brasil, 1996, p. 48-49).

É importante considerarmos que tais incisos indicam caminhos para a real valorização desses profissionais, pois refletem sobre a importância de uma titulação acadêmica de qualidade, capaz de habilitar para de provas de ingresso, enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão, e a proteção e valorização salarial (Monlevade, 2000).

Soma-se a isso a inserção da temática valorização docente nas metas do PNE/2001, Lei nº 10.172/01, sendo reafirmada no PNE/2014, Lei nº 13.005/14, especificamente em suas Metas

17 e 18 (Leher, 2010). O atual PNE (2014-2024) é produto de ampla discussão, que envolveu inúmeros atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades (Hypolito, 2015), que se uniram com o mesmo objetivo comum de proporcionar uma educação pública de qualidade para todos. Nele, constam diretrizes e metas a serem alcançadas no período de dez anos, isto é, de 2014-2024.

De acordo com o art. 8º da Lei nº 13.005/2014, os municípios deveriam elaborar, no prazo de 01 (um) ano, seu próprio PME, apresentando metas e diretrizes a serem alcançadas pelo PNE vigente, alinhando-as às metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação (Brasil, 2014a). Essa determinação foi feita porque se compreendeu que, sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimassem, o PNE não teria êxito (Brasil, 2014a). Para Saviani (2007) e Gadotti (2006), os PMEs se constituiriam como instrumentos de grande importância para a implantação e gestão de sistemas municipais de ensino, porém, não se configuram como exigência legal, o que de fato verificamos hoje.

É importante destacarmos que os PMEs e os PEEs devem estar em sintonia com o PNE. Nesse sentido, o PNE e os planos de educação dos estados e dos municípios devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que os direitos sejam garantidos, e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos (Brasil, 2014a). Assim, ficam incumbidos aos municípios da elaboração de um relatório de monitoramento a cada 2 (anos), com intuito de divulgar e publicar estudos para aferir a evolução das metas.

Neste sentido, para alcançarmos um dos nossos objetivos, analisaremos as políticas públicas de valorização profissional de professores do município de Timon-MA, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país e município, no período de 2014 a 2022. Para esta pesquisa, pautamo-nos no PNE (2014-2024) como política de Estado, focalizando nas metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da valorização docente, fazendo um paralelo com o Plano Municipal de Timon-MA, aprovado pela Lei Municipal nº 1.964/2015 e alterada pela Lei Municipal nº 1.246/2018 (Timon, 2015a, 2018a). No contexto municipal de Timon-MA, a política educacional é regida especificamente pelo Plano Municipal de Educação (PME) e pelo Estatuto do Magistério de Timon-MA, Lei nº 2.181, de 21 de outubro de 2019 (Timon, 2019).

A aprovação do PME de Timon-MA ocorreu ainda no governo de Luciano Ferreira de Sousa (2012-2020)¹³. O processo de implantação do PME se deu com a instituição do Fórum

¹³ Mais conhecido como Luciano Leitoa, é um político brasileiro filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e ex-prefeito de Timon-MA. Exerceu mandato como prefeito nos anos de 2012 a 2020, sendo reeleito duas vezes. Ainda no capítulo 3, abordamos o seu mandato como prefeito.

Municipal de Educação (FME) por meio do Decreto nº 042, de 30 de junho de 2015. De acordo com o Art.1º do decreto:

[...] o fórum é uma entidade consultiva, deliberativa e fiscalizadora, formado por representantes de diferentes órgãos do município de Timon, ligados às áreas educacionais e representantes da sociedade civil. A este fórum cabe a ele, participar do processo de concepção, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais do município, planejar e coordenar a realização de conferências, bem como acompanhar seus resultados, buscar suporte técnico junto às instâncias estaduais quando necessário, organizar e planejar espaços de debates sobre a política municipal de educação, dentre outros (Timon, 2015b).

Para a composição do fórum, foram necessárias a participação representativa e a mobilização de diversos atores sociais e segmentos, visando a efetivação de conferências com ampla e qualificada participação, a contar com: Secretaria Municipal de Educação; representantes da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores; Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Conselho do FUNDEB; representantes do Ensino Superior; Unidade Regional de Educação do Estado do Maranhão (URE); gestores de escolas públicas; rede privada de ensino; representantes de instituições de Educação Profissional; Sindicato dos Profissionais da Educação; alunos de escolas públicas e privadas; pais de alunos; Conselho Tutelar; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; e representantes do Ministério Público.

O processo de implantação do PME no município de Timon-MA foi pautado em contínuas reuniões, planejamento de ações e visitas técnicas de representantes do MEC. A fim de auxiliar na construção dos Planos Municipais e Estaduais, o governo federal lançou em 2014 um Caderno de Orientações aos representantes dos fóruns dos municipais (Brasil, 2014b). Esse caderno de orientações se constitui como um passo a passo, que vai desde o diagnóstico à aprovação. Dentre os benefícios que o PME trouxe, está o compromisso junto à população, independentemente de quem esteja à frente da gestão municipal. Isso, porque o PME é um documento construído com a participação de diversos segmentos da sociedade e visa a qualidade da educação.

3.3.1 Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE 2015-2025) e Plano Municipal de Educação de Timon-MA (PME 2015-2025)

Ao tratarmos sobre o PNE, estamos nos reportando a uma importante política educacional construída em rede, que “recebe influências sociais, políticas, econômicas e culturais” (Sudbrack; Santos; Nogaro, 2018, p. 4). Para Dourado (2015), o PNE se trata de um divisor de águas no que se refere ao planejamento educacional brasileiro. Nessa perspectiva, a forma como se preconiza a educação é materializada por meio de uma política educacional. Para Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 4), o PNE (2014-2024):

assume caráter de política pública educacional e se refere ao agir e ao fazer, sobretudo com ações governamentais que são pensadas e implementadas no sistema educacional. Nessa perspectiva, expressa-se a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico.

Porém, cabe ressaltar que, embora se constitua como um documento que contou com ampla participação de diversos segmentos da sociedade, o mesmo passou por algumas intervenções que privilegiam interesses que não constavam na pauta nas conferências. É o que indica Hypolito (2015), para quem o PNE se apresenta como contraditório e deficiente em alguns temas, visto que o plano estabelece o aumento de investimento financeiro, ao mesmo tempo em que propõe metas de cunhos gerencialistas, o que seria investir em políticas privatistas, e não na educação pública como direito de todos.

Adiante, destacamos as dez diretrizes que constam no PNE, conforme o art. 2º, que aponta para: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta para 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; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014a).

No que se refere às 20 metas e estratégias, focaremos a seguir nas metas que se referem à temática valorização docente, isto é, as 15, 16, 17 e 18 do PNE. Também buscamos bem dialogar com as respectivas estratégias propostas por esse documento, inferindo sobre seus possíveis alcances e retrocessos. Esse é o motivo pelo qual as metas são o centro da análise que passamos a fazer, seguindo a sequência em que elas são apresentadas no Plano. Para análise,

colocamos como ponto de partida o último relatório do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022b), além de autores como Dourado (2016), Jardimino e Pineda (2010), Lino (2018), Nóvoa (2017), entre outros.

No que concerne à Meta 15, a mesma apresenta como objetivo assegurar que todos os(as) professores(as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa meta possui quatro indicadores, 15A, 15B, 15C e 15D. Como esta pesquisa está voltada apenas para Educação Infantil, consideramos apenas o indicador 15A, que trata da “Proporção de docências da Educação Infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam” (Brasil, 2022b).

Tabela 5 - PNE (2014-2024) – Meta 15

META 15 PNE	2016	2017	2018	2019	2021
100% das docências da Educação Infantil com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.	46,6	48,1	49,9	54,8	60,7

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b)¹⁴.

O Relatório aponta o percentual da docência ocupada por professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que lecionam. A formação adequada aqui nos referimos aos profissionais que possuem curso de licenciatura em Pedagogia, que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre os resultados da formação docente apresentados na Tabela 5, vemos que, embora tenham aumentado até 2021, ainda estão a uma distância de 39,3 p.p. da meta estabelecida pelo PNE, que é de 100%, enquanto a variação de aumento corresponde a 14,1% em p.p..¹⁵. Considerando que o prazo de vigência até 2024, podemos inferir que essa meta não será atingida dentro do tempo previsto.

A discussão acerca da formação continuada e do trabalho docente no PNE, é colocada em evidência no documento. No entanto, há ainda muitos entraves a serem superados para que o PNE seja cumprido em sua totalidade. A EC nº 95/2016 (Brasil, 2016b) gerou limitações no

¹⁴ O ano de 2020 não consta no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.

¹⁵ Pontos percentuais (p.p.) são a diferença em valores absolutos entre as porcentagens.

que se refere ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, de 2016-2036, causando grandes prejuízos principalmente para área da Educação.

Sobre os impactos da EC, Dutra e Brisolla (2020, p. 14) declaram:

Assim, o congelamento dos gastos pelo prazo de 20 anos indica retrocesso: social; nos investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos; na incorporação de inovações das ciências e da tecnologia, no aumento de remuneração dos servidores e na realização de concursos e reestruturação de carreiras, que está proibida, pois a expansão eleva as despesas reais. O cenário que se forma indica o sucateamento do ensino público, pois o congelamento dos recursos implicará a falta de materiais e equipamentos, sobrecarga de trabalho, desmotivação do corpo docente, salas abarrotadas, queda na qualidade do ensino e, principalmente, ampliação da desigualdade social. Ressalta-se, ainda, que a educação é um direito de todos, e a qualidade do ensino é um dos princípios para garantia desse direito. Isso restringe: garantia do acesso e permanência do educando ao ambiente escolar; melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e melhoria na estrutura das escolas e das universidades. Em suma, é preciso financiamento público.

Tal ideia vai ao encontro do pensamento de Lino (2018), que aponta um grande retrocesso tanto na área da educação quanto no âmbito econômico e social, tirando os direitos sociais que estão previstos pela lei-maior, a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, ficam evidentes os entraves para o cumprimento do PNE (2014-2024) e suas estratégias, visto que, ao analisarmos as estratégias voltadas para a formação dos profissionais de educação, percebemos impacto que a EC nº 95/2016 causou nos cortes no financiamento estudantil, no prejuízo aos programas de iniciação à docência, bem como nos cortes de bolsas.

Diante dessa problemática, ressaltamos ainda as seguintes estratégias da Meta 15:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, de que tratam as estratégias

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica (Brasil, 2014a).

Aqui pontuamos um grande marco para a formação de professores(as), a criação da Base Comum Nacional, implementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, por meio da Resolução CNE nº 02/2015 (Brasil, 2015c). Essas Diretrizes, segundo Dourado (2016), colaboram para uma maior organicidade na formação de professores(as). De modo similar, Lino (2018) aponta que as Diretrizes proporcionam uma base comum nacional como documento que conta com uma

ampla participação de diversas instituições e entidades, com intuito de promover a organicidade no processo formativo e a necessária articulação com as instituições de Educação Básica, conforme preconizam as estratégias 15.6, 15.7 e 15.8 do PNE.

Quanto à Meta 16, que se destina à promoção da formação e valorização dos profissionais da educação, são descritas duas finalidades: 1) formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE; 2) garantir a formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A meta apresenta dois indicadores: Indicador 16A – percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; Indicador 16B - percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada.

Ainda de acordo com o relatório, o percentual do indicador 16A, que trata acerca de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, saiu de 34,6% para 44,7% em 2021, o que representa um salto de 10.1 p.p. Considerando o valor de 44,7% alcançado em 2021, podemos constatar que falta pouco para o alcance da meta de 50% projetada pelo PNE, mas para isso será necessário um crescimento de 5,3 p.p.

Quanto ao indicador 16B, o relatório aponta que o percentual de profissionais da Educação Básica com cursos de formação continuada não foi atingido. Houve aumento de 33,3% para 40%. Entretanto, existem dificuldades para atingir-se a meta de 100% prevista para os profissionais da Educação Básica, pois, para isso, 1.337.876 professores teriam ainda que realizar essa formação até o final da vigência do PNE (Brasil, 2022b). Observemos a Tabela 6, abaixo:

Tabela 6 - PNE (2014-2024) – Meta 16

META 16 PNE	2016	2017	2019	2021
Indicador 16 A: Meta: 50% de professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> até 2024.	34,6%	36,2%	41,3%	44,7%
Indicador 16 B: 100% dos profissionais da Educação Básica com cursos de formação continuada até 2024	33.3%	35,1%	38,3%	40%

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

Em se tratando do estado do Maranhão, essas metas de formação docente e formação continuada em nível de pós-graduação, conforme constam no PEE-MA (2015-2025), foram elaboradas à luz do Plano Nacional, levando em consideração a realidade regional do Maranhão. Os resultados apontam para uma proximidade da meta prevista, conforme a Figura 5:

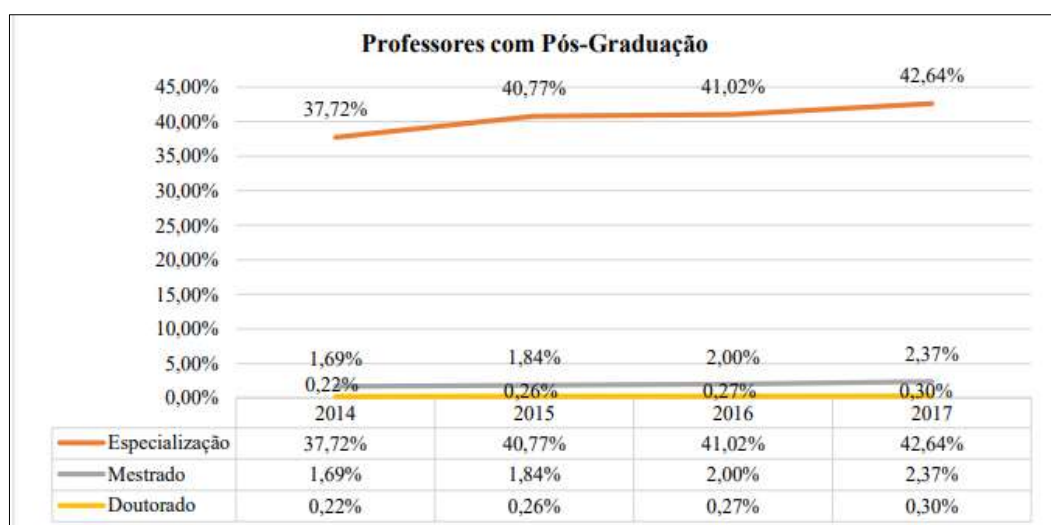
Figura 5 - Formação docente da rede pública do estado do Maranhão

FORMAÇÃO DOCENTE DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO - 2017								
FORMAÇÃO	REDE ESTADUAL	%	REDE MUNICIPAL	%	ESCOLAS COMUNITÁRIAS	%	TOTAL	%
SEM ENS. SUPERIOR	892	5,12	34.493	44,75	577	49,1	35.962	37,6
COM ENS. SUPERIOR	16.501	94,88	42.573	52,25	598	50,9	59.672	62,4
TOTAL	17.393	100%	77.066	100,0%	1.175	100%	95.634	100,0%

Fonte: Censo Escolar/2017 (Brasil, [20--]).

No entanto, para o cumprimento desta meta até a vigência do PEE-MA 2024, são necessários 5,12 p.p., considerando o percentual do quantitativo atualizado, que totaliza 94,88% de professores com ensino superior (Maranhão, 2019). Não falta muito, mas, para que isso ocorra, são necessárias estratégias muito bem definidas quanto à formação inicial, que deve ser reforçada. Ademais, é necessário que haja efetiva articulação entre os entes federados para que juntos possam ampliar essa oferta.

No que se refere à formação de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e também à garantia de formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica em sua área de atuação, o PEE aponta para uma meta prevista em 40%. Nesse sentido, os percentuais de alcance da meta são os seguintes:

Figura 6 - Formação de professores de acordo com o PEE-MA

Fonte: Censo Escolar/2017 (Brasil, [20--]).

Com base nesses dados, observamos que somente o item Especialização evoluiu, havendo poucos avanços quanto a Mestrado e Doutorado. Nesse sentido, diante dos resultados, podemos observar que a formação continuada se constitui ainda como um significativo desafio no estado do Maranhão.

Já em nível municipal, o (PME 2015-2025), Timon conta com resultados que apontam para uma consolidação da meta. Isso reflete em avanços na educação do município, bem como na valorização dos profissionais de educação. Ainda com base na análise dos dados do relatório, a meta alcançou a porcentagem de 100% dos professores que possuem formação superior e lecionam de acordo com área de conhecimento.

Figura 7 - Professores com formação superior que lecionam na área de conhecimento.

PARTE C	Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União que todos os professores da rede municipal possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.										
	<i>Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam no ensino infantil</i>										
	INDICADOR 15A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período	100%	100%	100%	100%	100%	100%				
	<i>Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental</i>										
	INDICADOR 15B	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período	100%	100%	100%	100%	100%					

Fonte: PME (Timon, 2021).

Quanto às estratégias, o PME apresenta o seguinte:

15.1) Diagnosticar as necessidades de formação dos profissionais do magistério em até dois anos a partir da aprovação deste Plano.

15.2) Articular junto ao MEC e as instituições de ensino superior, a partir da implantação do diagnóstico das necessidades.

15.7) Proceder, a partir da implantação deste Plano, estudos para identificação/reconhecimento do perfil do professor, necessário ao atendimento e às exigências de formação plena

15.8) Incentivar os profissionais do magistério que tenham apenas formação em nível médio, modalidade normal/magistério, para investirem em sua habilitação em nível superior nas licenciaturas vigentes, a partir da implantação deste plano; (Timon, 2021, p.136).

Para o alcance das estratégias estabelecidas, o município de Timon reestruturou o plano de carreira, cargos e salário do município, por meio da Lei nº 2.181/2019 (Timon, 2019), efetivando os direitos aos profissionais da Educação, garantindo condições para promoção e de

elevação do professor à classe superior a que pertence dentro de uma mesma carreira. Tudo isso permitiu materializar a progressão e a atuação de acordo com área, bem como fomentou que os docentes se tornassem portadores de Licenciatura Plena, para atuar nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que tange à meta de formação dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, vemos que está relacionada a garantir a todos uma formação continuada em sua área de atuação. Para monitoramento das metas, foram estabelecidos dois indicadores, a saber: Indicador 16A – percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu*; Indicador 16 B – percentual de professores da Educação Básica (EB) que participaram de curso de Formação Continuada (FC).

Figura 8 - Professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu*

PARTE C	Meta 16: Formar 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a formação continuada na sua área de atuação.										
	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação em <i>lato sensu</i> .										
	INDICADOR 16 A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
	Meta executada no período	45%	57%	34%	36%	41,42					

	Percentual de professores da educação básica que participam de formação continuada.										
	INDICADOR 16 B	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período			44,53%	46,23%	48,76%					

Fonte: PME (Timon, 2021).

Ao analisarmos os indicadores presentes no Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação: 2018-2020 (Timon, 2021), percebemos que no período observado houve crescimento relevante em relação ao percentual de professores da rede municipal com cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*). No período de 2018, o percentual de professores da rede municipal com cursos *lato sensu* foi de 34%. Em 2019, a taxa subiu para 36%, e em 2020, para 41%.

Em relação aos professores portadores de mestrado e doutorado, conforme dados apresentados no relatório do PME (2015-2025), a taxa se apresenta ainda é muito tímida. “Em 2018, eles eram apenas 0,65% do total de professores da rede pública municipal. Em 2019, a taxa subiu 0,03%, chegando a 0,68%, e em 2020 a taxa cresceu quase 1 p.p, e chegou a 1,56%, sendo a maior crescimento observado no período monitorado. (Timon, 2021, p. 203)

Nesse sentido, a partir das análises dos planos de educação, isto é, PNE, PEE e PME, percebemos que, entre as metas do município de Timon-MA, somente foram alcançadas as relativas a professores(as) com formação superior que lecionam na área de conhecimento. Isso corrobora o esforço da gestão municipal no que diz respeito à valorização docente. Sobre a meta de elevar o número de professores da Educação Básica com formação de nível de pós-graduação, presente no PNE, no PEE e no PME, os resultados se apresentam de forma tímida. Tais lacunas demonstram como um dos grandes desafios está em ampliar o acesso dos(as) professores(as) aos cursos de formação continuada, o que gera reflexos na melhoria da qualidade da educação.

É importante ressaltar que a formação inicial e continuada proporciona uma ampla diversidade de saberes, de reflexões e, acima de tudo, no desenvolvimento profissional (Sudbrack; Santos; Nogaro, 2018). Para que isso aconteça de modo efetivo, reiteramos a problemática inicial, com os cortes de financiamento provocados pela EC nº 95/2016, a qual gerou impactos em todos os âmbitos, nacional, estadual e municipal, o que implica na oferta, na qualidade, e também na precariedade das condições de trabalho docente, investimento na formação e valorização profissional.

Cabe enfatizar como a formação continuada tem uma grande relevância quando tratamos sobre a temática da educação. Mesmo quando os professores possuem formação superior, enfrentam questões específicas à sala de aula, como dúvidas e inquietações, e esperam encontrar nas formações continuadas aquelas soluções para as problemáticas do dia a dia (Jardilino; Pineda, 2010). Em consonância com esse pensamento, Sudbrack, Santos e Nogaro (2018, p. 11) afirmam que “Os investimentos na formação inicial e continuada, promovem sobretudo, sentido à sua prática e à sua identidade”.

Um dos fatores que identifica o professor é este ter conhecimento, como aponta Nóvoa (2017, p. 5-6): “A nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objeto de apropriação por um sujeito”. Nesse sentido, a falta de investimento em professores(as) da Educação Básica, no que se refere à formação inicial e continuada, traduz-se em uma falha que recai sobre sua prática pedagógica. Não obstante, vemos que estes ainda são culpabilizados pelos resultados que são apresentados nas avaliações externas. Destarte, é necessário priorizar que seja garantida a oferta de formação continuada, para “possibilitar a (re)construção da identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, para que esses possam servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula” (Sudbrack; Santos; Nogaro, 2018, p. 11).

Portanto, a partir desse contexto, reafirmamos a luta em prol da garantia dos investimentos necessários ao atendimento das metas e das estratégias do PNE, com vistas a uma política de formação inicial e continuada, que deve ser efetiva e estar articulada tanto com a teoria quanto com a prática, além de levar em conta a valorização docente.

Adiante, analisaremos as metas relativas à *equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente*, nos planos de educação que vimos abordando, PNE, PEE e PME.

Para o monitoramento desta meta no PNE (Brasil, 2022b), utiliza-se um indicador que estabelece a razão entre os rendimentos médios dos profissionais do magistério e dos demais profissionais com a mesma escolaridade. Essa razão é posteriormente multiplicada por 100, para que se tenha o resultado como uma relação percentual entre as duas remunerações médias consideradas. Assim, para que a meta seja alcançada, essa relação percentual deve ser igual a 100%, como no exemplo abaixo:

Figura 9 - Razão entre os rendimentos médios dos profissionais e dos demais profissionais com a mesma escolaridade

$\frac{\text{Rendimento dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica}}{\text{Rendimento dos demais profissionais com a mesma escolaridade}} \times 100 = 100\%$
--

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

No PNE, a Meta 17 apresenta apenas o Indicador 17A, o qual trata da relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com nível superior completo. De acordo com o relatório de monitoramento, a meta não foi atingida, apesar do avanço de 9.9 p.p. O não alcance da meta reflete ainda na ausência de valorização docente necessária para o objetivo previsto pelo PNE, que é de 100%, sendo necessário um crescimento de 17,5 p.p., ou seja, a meta não será cumprida até o fim da vigência do PNE.

Tabela 7 - PNE (2014-2024) – Meta 17

META 17 PNE	ANO 2015	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018	ANO 2019	ANO 2020	ANO 2021
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Equiparação salarial de 100%	72,7%	71,6%	75%	76,7%	78,5%	81,2%	82,5%
-------------------------------------	-------	-------	-----	-------	-------	-------	-------

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

No que tange ao rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica e dos demais profissionais com nível superior completo (em R\$), segundo o Indicador 17A – Brasil – 2012-2021, os dados são:

Figura 10 - Rendimento bruto médio dos profissionais do magistério

Descrição	Anos									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Profissionais do magistério	4.021,29	4.204,24	4.212,36	4.219,21	3.884,10	4.125,12	4.198,71	4.178,72	4.339,73	4.271,03
Demais profissionais	6.164,71	5.960,60	5.973,62	5.804,42	5.427,33	5.499,85	5.477,33	5.320,31	5.347,41	5.175,31
Indicador 17A	65,2%	70,5%	70,5%	72,7%	71,6%	75,0%	76,7%	78,5%	81,2%	82,5%

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

No tocante ao estado do Maranhão, o PPE apresenta como meta a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, respeitando seus direitos previstos legalmente, principalmente em relação ao piso salarial vigente. A proposta pelo PEE fundamenta-se legalmente na LDBEN nº 9394/96, em seu art. 67, e na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, bem como a composição da jornada de trabalho no magistério de 2/3 da carga em efetivo exercício em sala de aula, e 1/3 destinado aos trabalhos de caráter extraclasse, como é apresentado na Figura 11.

Figura 11 - Plano Estadual de Educação (PEE-MA) - Meta 18

UFs	Descrição	Anos									
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
MA	Profissionais do magistério	3.701,52	3.846,65	3.981,52	4.152,51	3.820,66	4.365,25	4.032,87	3.964,65	4.487,02	4.457,67
	Demais profissionais	4.901,76	4.942,92	4.128,02	3.828,28	3.776,69	4.612,57	3.652,39	3.580,28	3.983,95	4.168,12
	Indicador 17A	75,5%	77,8%	96,5%	108,5%	101,2%	94,6%	110,4%	110,7%	112,6%	106,9%

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

Com base nesses dados apresentados pelo Relatório de Monitoramento, percebemos que o estado do Maranhão ultrapassou a meta de 100% prevista, tendo um alcance de 106%, o que se torna uma grande conquista, pois a valorização dos(as) professores(as) é um dos grandes desafios para a melhoria da Educação Básica.

Já no município de Timon-MA, o PME apresenta como sua Meta 17 a de valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de sexto ano de vigência deste plano.

Com base nos resultados alcançados, essa meta superou o previsto, chegando a 115%. Nesse sentido, desde 2016 até o período monitorado, o município de Timon-MA realizou todos os reajustes do piso salarial dos profissionais do magistério previstos em lei federal, que foram concedidos a todos os professores da rede pública municipal de forma linear (Timon, 2021).

Figura 12 - Equiparação média salarial dos profissionais do magistério de Timon

PARTE C	Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de sexto ano de vigência deste plano..										
	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de sexto ano de vigência deste plano.										
	INDICADOR 17 A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período	129%	115%	134%	138%	129%					

Fonte: PME (Timon, 2021).

Os resultados apontados no PNE, no PEE e no PME em relação à equiparação do rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, corrobora o pensamento de Jacomini e Penna (2016), os quais afirmam que embora o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para docentes da escola pública se constitua como um grande avanço, ainda está aquém do desejável, tanto pela categoria docente quanto pela sociedade. Na mesma perspectiva, Oliveira e Araújo Filho (2018, p. 62) declaram que: “O Brasil se encontra entre os países do mundo que pior remunera seus docentes”.

A valorização docente já é preconizada pela CF (1988), quando esta determina que devem ser assegurados planos de carreira, ingresso por concurso público aos profissionais das redes públicas, e piso salarial profissional nacional, definidos em legislação própria. Após muitos entraves em prol da valorização, os profissionais obtiveram uma grande conquista para a carreira docente, a instituição do PSPN por meio da Lei nº 11.738/2008, que torna obrigatório a todos os estados e municípios o pagamento do valor estabelecido, incluindo 1/3 destinado à hora-atividade.

Quanto aos resultados apresentados a respeito do PNE, percebe-se que há ainda estados e municípios que não cumprem a lei do piso, instrumento esse que tem por sua natureza equalizar a educação brasileira, constituindo-se como uma ferramenta necessária para os profissionais da Educação. É o que postulam Teixeira e Nunes (2019a), para quem ainda são muitos os embates para efetivação do piso salarial, conforme meta estabelecida pelo PNE; além disso, “há a inviabilidade de pagamento alegada por alguns estados e municípios, de acordo com cada reajuste anual dado; isto é, gestores de vários estados e municípios brasileiros, sobretudo do Nordeste, alegam falta de recursos para seu cumprimento” (Teixeira; Nunes, 2019a, p. 12).

No âmbito municipal de Timon-MA, a instituição do piso salarial foi garantida dentro do Plano de Carreira criado pela Lei 2.181/2019 (Timon, 2019). É importante frisar que, desde 2016 até o período monitorado, todos os reajustes do PSPN previstos em lei federal foram concedidos, no município de Timon, a todos os professores da rede pública municipal de forma linear, o que explica ascensão do rendimento dos professores em nível municipal. Por sua vez, esse desenvolvimento foi um grande avanço no que se refere ao cumprimento das estratégias preconizadas pelo PNE:

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (Brasil, 2014a, p. 81-82).

Quanto à Meta 18 do PNE, refere-se aos planos de carreira e ao piso salarial para os profissionais da educação pública (Brasil, 2022b). Seu monitoramento envolve a verificação: i) da existência de Plano de Carreira e Remuneração (PCR) para o magistério; ii) do cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que estabelece a aplicação do PSNP como valor mínimo proporcional do vencimento básico para jornada de 40 horas semanais, e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos pelos profissionais do magistério; e iii) da existência de um PCR para profissionais da educação que não integram o magistério. Para o monitoramento da Meta 18, são utilizados 8 indicadores, dos quais analisaremos 6, mais específicos e voltados para nosso objeto de estudo, conforme indicado abaixo:

Indicador 18A: Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais do magistério;

Indicador 18B: Percentual de UFs que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos;

Indicador 18C: Percentual de UFs que atendem ao PSNP.;

Indicador 18D: Percentual de UFs que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério;

Indicador 18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério;

Indicador 18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.;

Indicador 18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP;

Indicador 18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação que não integram o magistério (Brasil, 2014a, p. 82-83, grifo nosso).

Para melhor situar nossa análise, apresentamos abaixo tabela com os percentuais correspondentes aos indicadores.

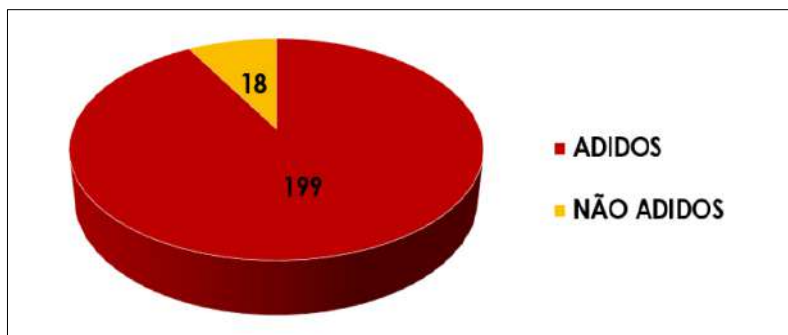
Tabela 8 - PNE (2014-2024) – Meta 18

META 18 PNE 2018							
INDICADORES	18A	18B	18C	18D	18E	18F	18G
%	100%	85,2%	70,4%	81,5%	95,7%	74,2%	74,2%

Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2022b).

Ao analisarmos os indicadores acerca dos planos de carreira e do piso salarial para os profissionais da educação pública, percebemos, no Indicador 18A, que todas as UFs aderiram ao PCR dos profissionais do magistério, mas, quando analisamos no âmbito do município, percebemos que há variações quanto ao cumprimento dessa lei; cabe destacar que realizaremos em momento posterior uma análise em ambos os âmbitos, estadual e municipal.

Nesta mesma perspectiva, cabe levar em consideração o PEE, que trata de assegurar no prazo de cinco anos a elaboração e implantação de planos de carreira, cargos e remuneração (PCR) para os profissionais do magistério da Educação Básica e Educação Superior pública de todos os sistemas de ensino. Tomando como referência o PSPN, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 Constituição Federal, temos a seguinte configuração:

Figura 13 - Adesão dos municípios ao PCR para os profissionais do magistério

Fonte : Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação: 2014-2017 (Maranhão, 2019).

Para essa meta, o estado do Maranhão aderiu ao PCR, porém, ao analisarmos a adesão em nível de município, percebemos que apenas 92% aderiram ao PCR. Com base no relatório do PEE/MA (Maranhão, 2019), outro cenário diagnosticado foi que, dos municípios que possuem planos de carreira e remuneração, considera-se o total de 178 (cento e setenta e oito); dentre esses, 103 encontram-se em processo ou fase de adequação, enquanto 75 ainda a não iniciaram.

Por fim, analisamos a Meta 18 do PME, que trata do PSPN. É importante salientar que, no município de Timon-MA, os profissionais do magistério público municipal possuem plano de cargos e salários desde 2006, por meio da Lei Municipal 13.049/2006, alterada pela Lei Complementar Municipal nº 049 de 27 de fevereiro de 2018 (Timon, 2021). A rede pública municipal cumpre a lei do piso salarial dos profissionais do magistério, e isso inclui o cumprimento da jornada de trabalho do professor, bem como 1/3 da sua jornada para momentos de planejamento, o que se torna um grande avanço para a valorização dos professores(as).

Figura 14- Plano de carreira para o profissional do Magistério de Timon

PARTE C	XVIII-META 18-Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino no município de Timon.										
	<i>Plano de Carreira para o profissional do Magistério.</i>										
	INDICADOR 18 A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista 100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período	100%	100%	100%	100%	100%					

Fonte: PME (Timon, 2021).

A partir dos dados analisados, podemos fazer o seguinte quadro-síntese:

Quadro 4 - Síntese das metas de valorização docente (PNE/PEE/PME)

Meta	Indicador	Brasil		Maranhão		Timon	
		Previsto %	Situação atual %	Previsto %	Situação atual %	Previsto %	Situação atual %
15	15A	100	60,7	100	94,88	100	100
16	16A	50	44,7	40	42,64 ¹⁶	50	41
	16B	100	40	40	32,95	100	48,76
17	17A	100	82,5	100	106	100	115
18	18A	100	100	100	100 ¹⁷	100	100
	18B	100	82,2	-	-	-	-
	18C	100	70,4	-	-	-	-
	18E	100	81,5	-	-	-	-
	18F	100	95,7	-	-	-	-
	18G	100	74,2	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, a partir das análises, é possível constatar poucos avanços no que tange às metas de valorização docente. Nessa perspectiva, para que as metas sejam concretizadas, é necessário um esforço conjunto de todos os entes federativos para superar os desafios, uma vez que “[...] os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública” (Unesco, 2016, p. 27). Nesse sentido, é de suma importância melhorar a gestão e efetivar o compromisso no cumprimento das políticas de valorização docente, inserindo na agenda política a educação como prioridade, bem como dando a devida atenção à destinação de recursos necessários para o desenvolvimento da Educação.

Na próxima subseção, trataremos dos planos de carreira, cargos e salários, com intuito de atender a parte dos objetivos específicos desta pesquisa.

3.3.2 Descrição das ações do Plano de Carreira, Cargos e Salários do município de Timon-MA

Esta seção busca atender ao objetivo específico de descrever ações de valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no

¹⁶ Valor referente somente ao nível de especialização, 42,64%. No que se refere ao mestrado, era de 1,84% em 2015, de 2% em 2016, e de 2,37% em 2017. Quanto ao doutorado, obtiveram-se 0,26% em 2015, 0,27% em 2016, e 0,30% em 2017 (MARANHÃO, 2019).

¹⁷ Valor corresponde à adesão do estado do Maranhão ao Plano de Carreira, Cargos e Salários. Ao analisarmos no âmbito dos municípios do estado do Maranhão, o percentual diminui. Do total de municípios dos 217 municípios do Maranhão, apenas 92% aderiram à rede PCR.

PCCS. Inicialmente, partiremos do contexto relacionado à Constituição Federal de 1988 e a demais legislações e dispositivos legais, para em seguida discorrermos sobre o Plano de carreiras, cargos e salários do município de Timon-MA, estabelecido pela Lei nº 2.181, de 21 de outubro de 2019 (Timon, 2019).

O Plano de carreira, cargos e salário é um dispositivo legal que visa a organização da carreira dos profissionais de Educação. Nesse documento, contempla vantagens no que diz respeito à “questão salarial, como formação inicial e continuada, progressão funcional, remoção, sistema de avaliação e outros pontos inerentes à carreira docente” (Santos; Gomes; Prado, 2022, p. 1013). Portanto, sua elaboração e cumprimento efetivo pode garantir melhorias para os professores(as), contribuindo assim para o avanço da Educação (Santos; Gomes; Prado, 2022).

Nessa perspectiva, a luta pela efetivação desse documento tem sido marcada por grandes resistências por parte dos entes estaduais e municipais, como afirmam Silva e Nunes (2021, p. 1141).

Mesmo com a aprovação da Lei do Piso, ainda não é garantida a efetivação dos benefícios relacionados aos planos de cargos, carreira e remuneração, como se pode observar na tentativa de alguns entes estaduais e municipais em derrubar a referida Lei, sob a alegação de que a mesma pode “quebrar” os estados; no âmbito municipal, desde que essa lei passou a vigorar.

Diante disso, a efetivação desse dispositivo ainda se constitui como um entrave para a política pública de valorização do magistério. Como vimos anteriormente, quando o PNE (2014-2024) estabelece sua Meta 18, refere-se aos planos de carreira e ao piso salarial para os profissionais da educação pública. Ao olhar com mais atenção, vemos que a referida meta ainda não foi alcançada, o que entendemos ter reflexo no avanço em prol de melhorias da educação, visto que é unânime a afirmativa de que a qualidade do ensino nas escolas deve ter reconhecidamente a garantia da valorização dos profissionais da educação, em especial na relação entre a carreira e os salários dos docentes (Silva; Nunes, 2021).

Ainda em 1996, foi criado o Fundef, atualmente substituído pelo Fundeb, criado em 2007, que possibilitou a ampliação de financiamento para toda a Educação Básica. Em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, o Fundeb se constituiu como política de financiamento da Educação Básica permanente (Brasil, 2020b).

O próprio Fundeb realçou a ideia de valorização docente ao determinar, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, a destinação de verbas para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica pública e para a efetiva valorização dos profissionais da

educação, incluída sua condigna remuneração (Brasil, 2020b). Quanto à carreira, o documento traz, em seu Art. 51, a implantação dos Planos de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica por parte dos estados, municípios e do Distrito Federal, de modo a assegurar:

- I - remuneração condigna dos profissionais na Educação Básica da rede pública;
 - II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
 - III - melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
 - IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2020b).

Entretanto, mesmo com a garantia dos recursos do Fundef e Fundeb para a Educação Básica, isso não se configurou em avanços na melhoria salarial, dada a insuficiência de recursos financeiros por parte dos estados para a efetivação desse fim (Castro; Castro, 2017).

Em 2008, por meio da Lei nº 11.738/2008, visando reforçar e concretizar as políticas de valorização docente, foi criado um piso nacional para os professores da Educação Básica (PSPN), visando “a melhoria da qualidade do ensino público por meio da valorização do profissional da educação, garantindo patamares básicos de vencimentos e a destinação de período mínimo de horas dedicado ao planejamento escolar e preparação pedagógica” (Castro; Castro, 2017, p. 173). Posterior a isso em 2009, foram criadas as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública que foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2009b),

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (Brasil, 2009b, p. 1).

Nessa perspectiva, como podemos analisar, buscou-se incluir a valorização docente nas políticas públicas desde a Constituição Federal, o que se deu como forma de melhorar a educação brasileira, cabendo aos estados e municípios garantirem a sua efetivação. No município de Timon-MA, ocorreu um processo similar quanto à criação e reformulação dos documentos que tratam do Plano de carreira, cargos e salário.

No contexto de Timon-MA, a legislação que rege o magistério consiste em planos de carreira que também são denominados pelo município como Estatuto do Magistério. Antes de

discorremos acerca dos documentos municipais, faz-se necessário compreendermos as diferenças entre tais termos. Segundo Sales (2011, p. 1-2),

Entende-se por Estatuto a parte da lei que organiza e disciplina a situação jurídica do Pessoal do Magistério vinculado à Administração Direta e que dispõe sobre os aspectos gerais do Magistério, bem como sobre seus direitos e obrigações. Entende-se por Plano de Carreira ou Plano de Cargos e Salários a parte da lei (capítulo) que define os cargos e as vantagens da carreira do Pessoal do Magistério relacionada às condições de trabalho, valorização profissional, profissionalização, progressão e estrutura salarial da carreira.

Em relação ao município de Timon-MA, o primeiro estatuto foi criado por meio da Lei municipal nº 1.299 de 28 de dezembro de 2004 (Timon, 2004), com o título de Estatuto dos Servidores Públicos do município de Timon, não fazendo referência a Plano de Carreira ou Plano de Cargos e Vencimento.

Em 2006, o documento passou por reformulação, sendo criado, por meio da Lei municipal nº 1.349/2006, o novo estatuto dos servidores que organizou e estruturou o quadro dos profissionais do magistério e dos demais profissionais da Educação Básica pública municipal de Timon, denominando-se também como “Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério e dos demais Profissionais da Educação Básica Pública Municipal de Timon, ou simplesmente Estatuto do Magistério” (Timon, 2006).

Em 2019, esse plano passou novamente por reestruturação, sendo criado por meio da Lei nº 2.181, de 21 de outubro de 2019 o “Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública Municipal de Timon, ou simplesmente Estatuto do Magistério” (Timon, 2019). Percebemos aqui tratar-se de um documento que menciona tanto Plano de Carreira quanto Estatuto para uma única finalidade.

Diante do contexto, discorreremos sobre os elementos que descrevem as formas de progressão (classes e referências), remuneração, bem como os incentivos (gratificações), afastamentos para formação continuada, e jornada de trabalho, como expressos nas Leis municipais nº. 134/2006 e nº 2.181/2019, que tratam do Plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica pública municipal de Timon, ou simplesmente Estatuto do Magistério.

3.3.3 O Plano de Cargos e Salários instituído pelas Leis municipais nº 1.349/2006 e nº 2.181/2019 de Timon-MA

Os estatutos e planos de carreira do magistério público do município de Timon-MA dispõem sobre a progressão em classes e referências. A definição desses termos pode ser localizada na referida lei, ao definir:

CLASSE: identificada por letras em escala que representa ganhos de promoção funcional, para cada um dos níveis verticais de enquadramento dos profissionais do magistério público em razão de sua formação para atuar na Educação Básica;

REFERÊNCIA: subdivisão dos Cargos existentes na Classe, escalonados por algarismos de acordo com o tempo de serviço ou a avaliação de aferição, para fins de progressão horizontal (Timon, 2006).

Tanto a Lei municipal nº 134/2006 quanto a Lei nº 2.181/2019 tratam da progressão de carreira por classe, conforme a titulação e formação acadêmica. Nesse sentido, os dois documentos adotam o mesmo conceito para classe e referência.

Quadro 5 - Quadro de classes

FORMAÇÃO	CLASSE	
	Lei nº 134 (2006)	Lei nº 2.181 (2019)
Habilitação específica do Ensino Médio obtida no 3º ano da modalidade normal	A	A
Habilitação do Ensino Médio, obtida no 4º ano ou 3º ano acrescido de 1(um) ano de Estudos Adicionais	B	B
Habilitação de Ensino Superior em nível de graduação, obtida em cursos de Licenciatura Curta	C	C
Habilitação de Ensino Superior em nível de graduação, obtida em Cursos de Licenciatura Plena	D	D
Habilitação de Ensino Superior em nível de graduação mais certificado de especialização em nível de pós-graduação	-	E
Habilitação de Ensino Superior em nível de graduação mais certificado de título de Mestre	-	F
Habilitação de Ensino Superior em nível de graduação mais certificado de título de Doutor	-	G

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a descrição do Quadro 5, acima, a Lei nº 134/2006 possuía somente as classes A, B, C e D, sendo admitidos profissionais com apenas o nível médio e com Licenciatura de curta duração e Licenciatura plena. As classes referentes a especialistas, mestres e doutores

não se constituam como classes até 2008, de modo que (as)os professores(as) recebam apenas gratificação pela titulação.

Já com a reestruturação da Lei nº 2.181/2019, manteve-se a lógica de progressão, porém, acrescentaram-se as classes E, F e G, referentes a especialistas, mestres e doutores, respectivamente. Embora as classes A, B e C tenham-se mantido como forma de progressão na carreira, o município de Timon-MA estabelece, no Art. 14 da referida lei, que a nomeação para o cargo de professor da Educação Básica se dará exclusivamente mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, não sendo mais permitida a admissão de profissionais com formação de nível médio e Licenciatura de curta duração.

Com a reestruturação do plano, destaca-se também a nova nomenclatura dada às classes de professor, com as respectivas habilitações, que ficam estruturadas em níveis e referências, organizando-se da seguinte forma: I – Classe Inicial – cumprimento de duas referências, I e II; II – Classe Intermediária – cumprimento de duas referências, III e IV; III – Classe Final – cumprimento de duas referências, V e VI. Sobre o interstício da progressão de uma referência para outra, permanecem 5 anos, sendo essa referência composta por uma escala de I a VI, como visto anteriormente; já para a mudança de classe, a progressão continua conforme formação e titulação acadêmica, ocorrendo somente a mudança de nomenclatura. Em síntese:

Quadro 6 - Quadro de progressão

Referências	Tempo de efetivo exercício	Níveis
I-Referência 1	Até 5 anos	I-Classe Inicial – cumprimento de 02 (duas) referências I e II
II-Referência 2	5 a 10 anos	
III-Referência 3	10 a 15 anos	II –Classe Intermediária – cumprimento de 02(duas) referências III e IV
IV-Referência 4	15 a 20 anos	
V-Referência 5	20 a 25 anos	II –Classe Final – cumprimento de 02(duas) referências V e VI
VI-Referência 6	A partir de 25 anos	

Fonte: Elaboração própria.

Na Lei nº 134/2006, o acréscimo entre uma classe e a seguinte era de 12% (doze por cento) do vencimento-base do professor; enquanto isso, para cada referência, o acréscimo era de 5% (cinco por cento) do vencimento-base dos profissionais do magistério e dos demais profissionais da Educação Básica. Já na Lei nº 2.181 de 2019, percebemos um decréscimo quanto à mudança de uma classe para outra, sendo de 10% (dez por cento) sobre o vencimento-base do Professor; quanto à mudança de referência dentro de uma mesma classe, terá um acréscimo de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o vencimento-base do professor.

No tocante ao afastamento, a Lei nº 2.181/2019 assegura ao servidor estável o afastamento do exercício do cargo efetivo para participar em programa de pós-graduação *stricto sensu*, em área afim da educação, em instituição de ensino superior no país, sem prejuízo da remuneração. Quanto à gratificação, na Lei nº 2.181 de 2019, caso os professores possuam certificados de curso de Especialização para atuação na Educação Básica, o aumento corresponde a 10% (dez por cento) sobre o vencimento-base; para professores que possuírem certificados de curso de Mestrado, a gratificação corresponde a 20% (vinte por cento) sobre o vencimento-base; e para os professores que possuírem certificados de curso de Doutorado, 30%.

Diante dessas descrições acerca do afastamento para estudo em ambas as leis, percebemos a valorização docente sendo assegurada aos profissionais de educação, tal qual ideia já estabelecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 206, que define boas condições de trabalho e de planos de carreira e remuneração que contemplem piso salarial profissional, bem como meios para sua constante formação e capacitação.

Na LDBEN nº 9.939/1996, em seu art. 67, é realçado que, ao definir que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, devem ser-lhes assegurado, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o seguinte:

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996a, p.48-49).

Sobre remuneração, ambos os planos apontam para o vencimento nunca inferior ao estipulado pelo Piso Nacional do Magistério, proporcional à carga horária exercida, e gratificações. Também ocorre assim quando se trata do vencimento-base, sobre os quais as leis mencionam que não poderá ser inferior ao Piso Nacional do Magistério, de modo que os profissionais de educação, além do vencimento, podem auferir: Gratificação de Atividade de Magistério (GAM), a qual nunca pode inferior a 25% (vinte e cinco por cento) do vencimento-base do professor; Gratificação Especial (GE); Gratificação de Função Gerencial (GFG); Gratificação de Supervisão Escolar (GSE); e Gratificação de Coordenação Pedagógica (GCP).

A jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Educação Básica estabelecida pela Lei nº 134/2006 era de 20 (vinte) horas semanais e 40 (quarenta) horas semanais, sendo 80% (oitenta por cento) da jornada de trabalho para o desempenho das atividades de regência de classe e 20% (vinte por cento) de horas atividades, isto é, os professores(as) trabalhavam 4

(quatro) dias em sala de aula e dispunham de somente 01(um) dia para planejamento, sendo este exercido no âmbito escolar. Nesse cenário, compreendem-se por horas-atividades aquelas destinadas ao planejamento de aulas, correção de tarefas dos alunos, reuniões administrativas e pedagógicas.

No período em que ocorreu a implantação da Lei nº 11. 738/2008, que trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, a gestão municipal de Timon -MA, que atuou nesse mesmo período, 2008, optou por não o efetivar, retirando inclusive alguns direitos da categoria sem o conhecimento e participação do sindicato dos(as) professores(as). A efetivação da lei do piso veio a ocorrer somente em 2014, com a mudança de administração municipal, somada à luta do sindicato dos(as) professores(as), que colocou em pauta a questão dos direitos da categoria.

Nesse sentido, a posição do sindicato corroborou positivamente para que a nova gestão municipal revogasse as leis que eram contrárias aos direitos dos docentes. Portanto, desde 2014, com a aprovação da Lei 11.738/2008, os(as) professores(as) usufruem de 2/3 da jornada de trabalho dedicados para atividades de interação com os educandos, e 1/3 da jornada de trabalho destinado para atividades extraclasse, podendo ser cumpridas na escola e/ou a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Com vistas a atender ao objetivo específico de descrever ações de valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no PCCS, foi possível perceber e identificar ações de valorização docente presentes na reestruturação da Lei nº 2.181, de 21 de 2019. No que se refere à progressão, baseada na formação e titulação acadêmica, foi possível evidenciar : i) a efetivação de professores(as) com formação condizente à sua função docente, não sendo mais admitidos professores com formação em nível médio e de Licenciatura de curta duração; ii) criação das classes especialização, mestrado e doutorado (E, F e G, respectivamente); iii) afastamento para estudo; iv) gratificação por titulação em nível de especialização, mestrado e doutorado; v) a aprovação da Lei 11.738/2008, que trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério, destacando-se a divisão da jornada em 2/3 e 1/3, como indicado acima. Porém destaca-se a redução quanto aos percentuais de mudança de uma classe para outra, caindo de 12% para 10%, e de referência de 5% para 2,5%.

Dessa forma, as descrições até aqui realizadas nos permitem afirmar que há ações e avanços no tocante à carreira docente dos(as) professores(as) do município de Timon-MA, o que demonstra o compromisso da gestão municipal e a atuação do sindicato na luta pelos

direitos da categoria e pelo compromisso com a educação e com os profissionais que nela atuam.

4 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIMON-MA

A qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2012)

A cidade de Timon foi originada a partir da povoação de terras que limitavam São José das Cajazeiras. Esse pequeno povoado, mais tarde, foi elevado à categoria de vila, através do Decreto nº 50, de 22 de dezembro de 1890, assinado pelo então primeiro vice-governador do estado do Maranhão, o bacharel José Vianna Vaz. A partir de então, o povoado passou a ser chamado Vila de Flores, tendo seus limites discriminados um ano depois por José Vianna Vaz através do Decreto n.º 61, de 2 de fevereiro de 1891.

Situada à margem esquerda do Rio Parnaíba, tendo como divisa leste, do lado do estado do Piauí, a cidade de Teresina, faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (Região Metropolitana de Teresina). A cidade de Timon está a 426 km de São Luís por rodovia e, em linha reta, apenas 322 km. A cidade possui uma área de 1.743,228 km², e sua densidade demográfica é de 74,7 hab/km² (Timon, [20--]).

O município de Timon-MA atualmente conta 15 creches que atendem tanto a crianças de 2 e 3 anos, quanto a parte da pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos. Quanto à pré-escola, há no município 48 pré-escolas, que atendem às crianças de 4 e 5 anos, que estão distribuídas em EMEFs e EMEIs.

Tendo explanado brevemente as características do campo de estudo, reiteramos o problema que norteou a presente pesquisa: *como a valorização do trabalho docente reflete na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA?* Diante disso, o objetivo é investigar a valorização do trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA, no período 2014-2022. Para compreendermos tal dimensão, o ponto de partida foi as concepções dos(as) professores(as) da Educação Infantil, de modo a investigarmos como os reflexos das políticas de valorização docente incidem sobre sua prática pedagógica, isto é, quais as condições de trabalho estão sendo asseguradas, qual a remuneração (o que compreende planos de carreira e salário), e como se tem garantido a formação continuada e a prática docente.

Quadro 7 - Objetivos e instrumentos para coletas de dados

OBJETIVOS DA PESQUISA	FONTE	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil	Professores e secretário de educação	Entrevista
Descrever ações sobre valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS)	Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS), Diário Oficial, site da prefeitura, secretário de educação	Análise documental e entrevista
Analisar as políticas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país e município, no período 2014-2022	Documentos oficiais municipais e nacionais	Análise documental

Fonte: Elaboração própria da autora.

Uma vez que o objeto de estudo é a valorização do trabalho docente na Educação Infantil, a pesquisa tem sua origem nas inquietações e experiências da autora como professora da Educação Infantil, que, ao longo de sua trajetória na educação pública, enfrentou desafios, questionamentos e reflexões acerca da prática pedagógica foram emergindo com o tempo de vivência e com condições de trabalho que a cercavam. Para chegarmos ao objetivo, a investigação desenvolveu-se em 5 (cinco) Escolas Municipais de Educação Infantil no município de Timon-MA, sendo estas, pré-escolas, com período de realização no segundo semestre de 2023. O número total de entrevistados foi de 09 (nove), sendo: 07 (sete) professores(as) efetivos(as) municipais que lecionam em turmas de 2º período: o secretário de Educação; e a presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon (SINTERPUM); totalizando 09 (nove) participantes. Ressaltamos que a delimitação de participantes da pesquisa passou por reajustes quanto ao quantitativo, pois anteriormente se tratava de 10 (dez) entrevistados, mas devido à limitação e disponibilidade de professores(as) efetivos(as) que atendessem aos critérios de participação, esse número foi diminuído.

Sobre esta pesquisa, cumpre ressaltarmos que é de natureza qualitativa, contando com os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada; e análise documental. Já como procedimentos para análise de dados, optou-se pela Análise de Conteúdo.

A seleção das pré-escolas seguiu alguns critérios importantes, dentre estes: a pré-escola deve ser prédio oficial do município, ter turmas de 2º período, e ter professor(a) efetivo que esteja no mínimo há cinco anos em efetivo exercício na Educação Infantil. Anteriormente, havia-se estabelecido a seleção de quatro pré-escolas, no entanto, ao irmos a campo, constatamos que poucos professores(as) atendiam aos critérios estabelecidos por esta pesquisa. Nesse sentido, ampliou-se a seleção para 5 (cinco) pré-escolas, com quantitativo de 7 (sete) professores(as).

A partir da seleção das cinco pré-escolas, foi possível dar início à coleta de dados junto aos(as) professores(as) da Educação Infantil. Nesta etapa, foi apresentada a temática da pesquisa e o roteiro da entrevista semiestruturada; tais perguntas foram compostas de um roteiro livre, com questões abertas (Apêndices B, C e D). Para a captura/registo das falas dos(as) participantes, utilizamos aparelho de gravação, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo após a coleta das entrevistas, partimos para a transcrição dos depoimentos, que possibilitou extrair das falas dos participantes as categorias centrais que foram utilizadas para explicar tal fenômeno. Para análise de dados, foi aplicada a técnica de análise categorial segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

As perguntas foram organizadas nas categorias: valorização docente; formação continuada; condições de trabalho; e prática pedagógica. Tais perguntas tiveram a finalidade de alcançar um dos objetivos específicos propostos por esta pesquisa: Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil. É válido ressaltar que as entrevistas concedidas pelos(as) participantes são de suma relevância, uma vez que se trata de vivências pessoais e subjetivas acerca das percepções sobre a valorização do trabalho docente na Educação Infantil. Nesse sentido, esta pesquisa é de:

caráter essencialmente interpretativo, em que os pesquisadores estudam coisas dentro dos contextos naturais destas, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin, 2018 apud Gil, 2021, p. 2).

Por isso mesmo, é imprescindível considerar como as falas dos(as) participantes carregam consigo emoções, frustrações, certezas e expectativas. Desse modo, as questões

analisadas nesta pesquisa retratam a subjetividade em torno da realidade social vivenciada pelos(as) docentes e refletida em seus depoimentos.

Neste capítulo, apresentamos os resultados do estudo de campo e análise a partir das falas dos(as) entrevistados(as), com o intuito de buscar compreender como a valorização do trabalho docente reflete na prática pedagógica dos(as) professores(as) timonenses, bem como relacionamos as falas dos(as) participantes às políticas públicas de valorização docente, considerando o que propõe a legislação em nível nacional e municipal.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa, contou com os seguintes participantes:

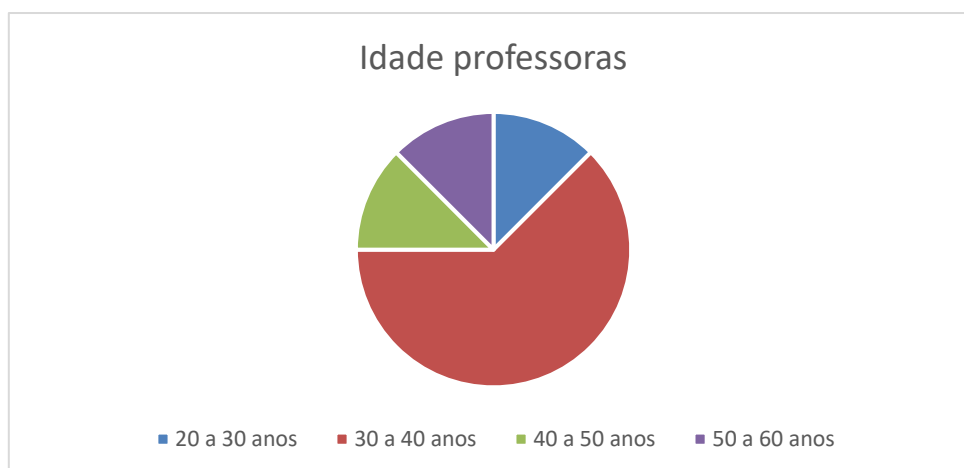
Quadro 8 - Participantes da entrevista

ENTREVISTADOS	QTDE	LOCAL	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Secretário de Educação	01	SEMED	Entrevista semiestruturada
Professores(as) efetivos(as) da Educação Infantil	07	Pré-escolas	Entrevista semiestruturada
Presidente do sindicato	01	SINTERPUM	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaboração própria.

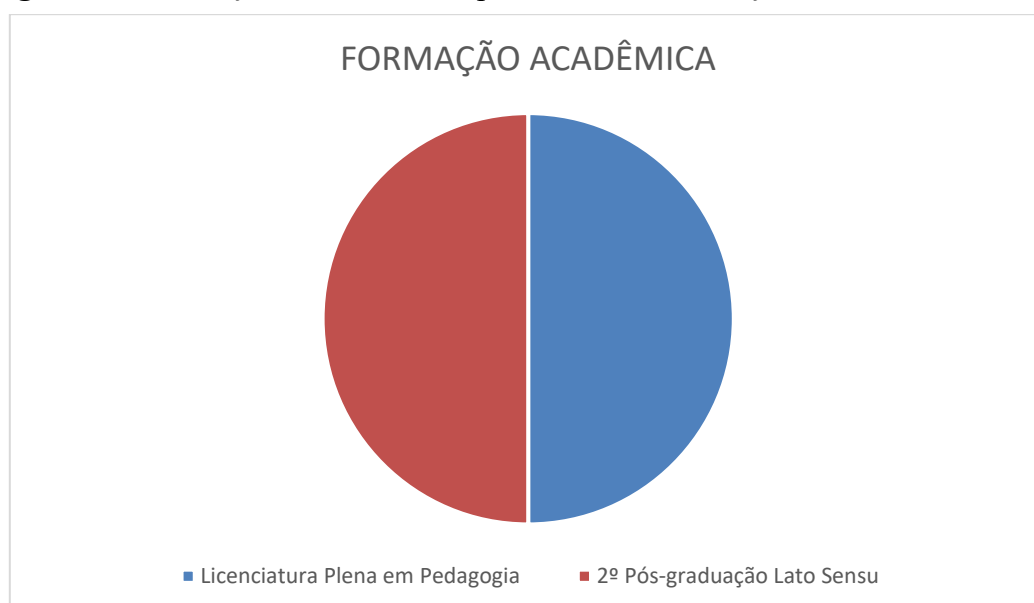
Por questões éticas, para a coleta das entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A identificação dos(as) professores(as) foi feita por códigos alfanuméricos, *P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7*. Quanto ao secretário de Educação e a presidente do sindicato, estes estão identificados pela sigla, *S.E.* e *P.S.*, respectivamente.

No tocante à idade dos(as) professores(as) entrevistados(as), a maioria tem entre 30 e 40 anos, sendo todas as participantes do sexo feminino. Nesse sentido, esclarecemos que, a partir daqui, este trabalho se refere ao docente no feminino por se tratar apenas de profissionais do sexo feminino, portanto, faremos uso do termo predominante: professoras da Educação Infantil.

Figura 9 - Idade das professoras da Educação Infantil entrevistadas

Fonte: Elaboração própria.

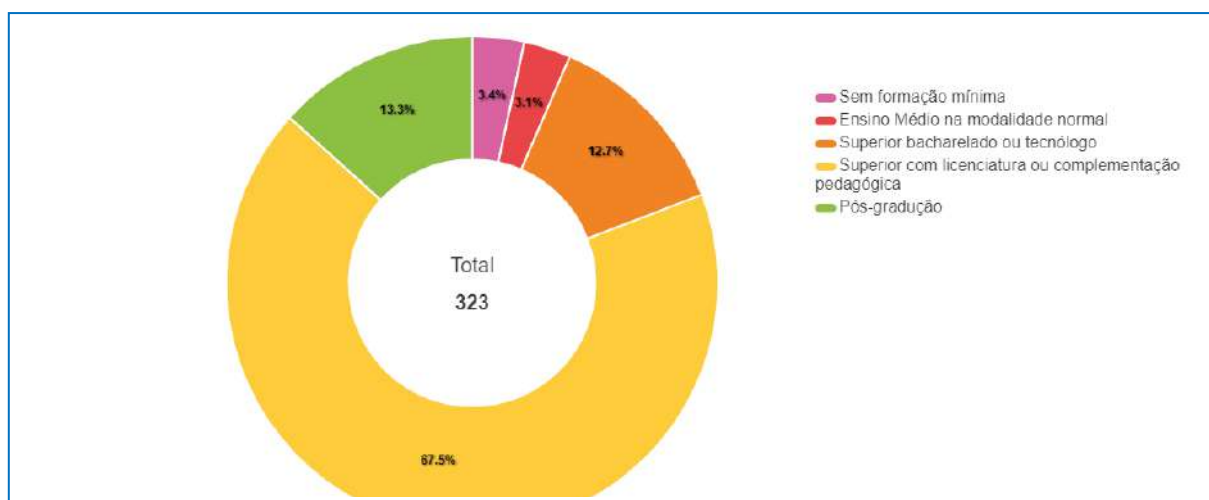
Com base nos dados relativos ao perfil de idade das professoras, pode-se verificar que esse fator é de suma importância para a construção dos dados acerca da temática em estudo, sobretudo, acerca da experiência em sala de aula. Nesse sentido, 04 (quatro) professoras estão entre 30 a 40 anos; 01(um) entre 20 a 30 anos; 01(um) entre 50 a 60 anos; 01(um) entre 40 a 50 anos.

Figura 10 - Formação acadêmica das professoras da Educação Infantil entrevistadas

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à formação acadêmica das professoras efetivas atuando nas turmas de 2º período, elencamos a formação em nível de graduação e pós-graduação. Do total, 7 (sete) professoras possuem graduação em nível de Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*.

Figura 11 - Número de docentes segundo nível de formação



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP: 2020 (Brasil, [20--]).

Analisando a formação acadêmica das professoras entrevistadas, podemos dizer que o quadro de professores nas instituições de Educação Infantil possui um nível de qualificação adequado, atendendo ao que preconiza a LDBEN nº 9.394/1996. Porém, ao analisarmos o contexto geral da Educação Infantil do município de Timon-MA, percebemos que ainda há professores sem uma formação mínima adequada que atuam em creches, pré-escolas e pré-escolas unificadas.

De acordo com dados da Secretaria de Educação (SEMED), o município de Timon-MA atualmente conta com 1.083 professores(as) com vínculo efetivo e 689 professores celetistas¹⁸, incluindo cuidadores. Esses profissionais celetistas estão distribuídos em creches, em turmas de maternal, que atendem crianças de 2 e 3 anos, com professores(as) HPs e professores titulares de turmas. É interessante notar como, quando se trata de creches em que há turmas de crianças de 2 e 3 anos, não há professores(as) efetivos(as) lotados nessa etapa da Educação Infantil, ao

¹⁸ Celetistas são aqueles professores de contrato temporário.

passo que tais vagas são reservadas apenas para lotação de professores(as) de caráter temporário, o que acaba causando a alta rotatividade e descontinuidade do trabalho educativo.

Quanto ao tempo de serviço das professoras entrevistadas, 6 (seis) possuem entre 5 a 10 anos de trabalho docente na Educação Infantil, e apenas 1 (uma) está há 21 anos atuando como docente. Através das entrevistas, o critério tempo de serviço proporcionou o compartilhamento de concepções e experiências acerca das políticas públicas de valorização docente que ocorreram entre 2014 e 2022. Ressalte-se que todas as professoras das instituições de Educação Infantil selecionadas cumprem a jornada de trabalho de 40 horas semanais e atuam nas turmas de 2º período, com crianças de 4 a 5 anos de idade.

As 5 (cinco) pré-escolas escolhidas são prédios oficiais do município. Desse total, 3 (três) possuem infraestrutura padronizada, contendo salas de aulas com tamanho padrão, janelões, ar-condicionado, ventiladores, sala para professores, cantina, refeitório, pátio, brinquedoteca, espaços livres, diretoria, secretaria, banheiros para as crianças e para os funcionários, e estacionamento. As demais pré-escolas não usufruem de infraestrutura padrão, tendo sala de aulas pequenas, ausência sala de professores, banheiros inadequados para professores, ausência de refeitório e espaços livres, entre outros. No que concerne à gestão escolar das pré-escolas, das 5 (cinco), apenas 2 (duas) diretoras possuem vínculo efetivo, sendo as demais diretoras e supervisoras profissionais contratadas.

No tocante aos demais entrevistados, o secretário de Educação do município de Timon-MA possui formação em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, com Mestrado em Matemática, atuando como professor no município de Timon desde 1993, e como secretário de Educação desde 2020. Já a presidente do SINTERPUM é funcionária pública desde 1994, possuindo formação em Licenciatura Plena no Ensino da Matemática e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Está à frente do sindicato há mais de 20 anos.

4.2 Vozes dos(as) professores(as) da Educação Infantil timonenses acerca das políticas e do trabalho docente

A partir dessa seção, serão abordados e explanados os dados obtidos com a análise das entrevistas. As categorias que emergiram com as falas dos participantes entrevistados construíram um corpus, que tomou forma a partir da frequência dos temas nas respostas dos indivíduos a cada pergunta. O conteúdo resultante da análise das 9 (nove) entrevistas foi classificado em três categorias temáticas distintas, a saber: 1) valorização; 2) prática

pedagógica; e 3) gestão escolar. Nesse sentido, as análises buscam responder ao objetivo da pesquisa: Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil.

4.2.1 Valorização

A primeira categoria identificada recebeu o nome de Valorização, por tratar da remuneração e formação continuada das professoras. Três temas foram identificados nesta categoria, quais sejam: remuneração; recompensa por resultados; e formação continuada.

Em *Remuneração*, quando indagadas se a remuneração passou por um processo de valorização ou desvalorização dentro do recorte temporal de 2014-2022, todas as entrevistadas afirmaram que a remuneração docente passou por um processo de valorização. As professoras destacaram ainda como o fato de terem uma boa remuneração se deve ao reconhecimento por parte atual gestão municipal em relação ao trabalho realizado pela categoria. Ainda sobre as observações das entrevistas, foi possível perceber em 5 (cinco) professoras – P1, P2, P3, P4 e P5 – a frequência da palavra *satisfação* e uma postura de convicção em suas declarações. Já as professoras P6 e P7 afirmaram satisfação, porém, destacaram que a remuneração poderia ser melhor, por motivos de muitas demandas e cobranças.

A explicação para tal valorização está na seguinte assertiva: os(as) professores(as) muito têm feito para que o município alcance as metas; nesse sentido, é dever da gestão municipal “reconhecer” os professores(as), cumprindo com piso salarial. Vejamos o que afirmam os participantes da pesquisa:

[...] é...a nossa prefeita... a gestão municipal, ela sempre pagou o piso [...] então, essa questão de salário, de remuneração, nós estamos dentro do piso, não temos nem a mais e nem a menos (P1)

Me sinto satisfeita, graças a Deus! (P2).

Sim, me sinto satisfeita nesse quesito (P3).

[...] hoje eu já ganho o dobro! A quem atribuo? Eu vejo que a gestão atual cumpriu as demandas federais, as leis, né... os reajustes. Da minha entrada até aqui não houve descumprimento, né, veio a lei do aumento, eles cumpriram a primeira vez... e houve esse aumento, houve esse cumprimento direitinho (P4).

Pode ser melhor, pode? (risos)

A gente sempre espera sempre melhor, mas estou satisfeita (P6).

Com base nas entrevistas das professoras, podemos analisar que a remuneração passou por um processo de valorização no período de recorte de 2014 a 2022. Ao olharmos o contexto da gestão municipal, Timon retratava em anos anteriores uma situação de extrema precariedade no que se refere às condições de trabalho e à remuneração. Segundo P3, professora do município desde a década de 1990, houve um cenário de desvalorização, marcado por atrasos dos pagamentos, precárias condições de infraestrutura, creches sediadas em casas e galpões alugados, além do alto índice de professores(as) terceirizados.

Com base nas análises das entrevistas, a mudança de governo municipal entre os anos de 2013 para 2014 foi fator positivo para a categoria, especialmente em relação a reorganização da remuneração dos(as) professores(as), promoção de concursos públicos, e exigência mínima de formação mínima para atuar na Educação Básica.

[...] no começo nós éramos muito desvalorizado mesmo. Não tinha, os governos não se preocupavam com isso, até atrasavam... passava de até 3 meses sem receber. Se não fosse nossa família, não sei nem o que seria de nós. Mas outros governantes foram entrando, né, e viram que tinham que se preocupar com isso, com a valorização, com a remuneração pra gente desse nosso salário. Então de uns tempos pra cá, a gente não tem problema mais com isso. Graças a Deus (P3).

Já sob o olhar da presidente do SINTERPUM, a remuneração passou por avanços e conquistas para a categoria. Tal ideia vai ao encontro da fala da professora P3, ao afirmar que:

[...] depois que foi implementado o piso, a questão da hora-atividade a gente atribui à luta do sindicato, à cobrança (P.S.).

[...] a valorização engloba a questão de salários, de hora atividade que é o momento que o professor tem de preparar.... quando eu ingressei aqui não tinha isso, a luta dos professores, a luta era sempre pra o momento de preparar a atividade ser remunerado, porque quando trabalhava semana toda, eu teria que preparar a aula sábado/domingo ou no contraturno, e aí depois nós tínhamos 20%, que dava um dia. Depois da lei do piso, na época a prefeita Socorro, ela não chegou a implementar. Foi essa luta. E aí foi quando o prefeito Luciano, em 2012, chegou, e a secretaria de Educação que é atual prefeita, daí a gente colocou de novo na mesa, e aí a gente conseguiu. E hoje nós temos um terço pra preparar atividade, o piso (P.S.).

Conforme aponta a presidente do sindicato, mediante lutas em prol da categoria docente e da criação do plano de carreira, a lei do piso veio ser cumprida somente com a mudança de gestão municipal, em 2012. Tal conquista representou avanços e melhorias para os(as) professores(as), além de ser garantido em lei o direito a 1/3 de hora-atividade, a progressão na carreira, bem como o cumprimento do piso salarial nacional em sua forma integral. No ano de 2023, foi concedido o maior reajuste salarial desde o ano de 2014, sendo 33,24% a maior correção salarial feita à categoria desde o surgimento da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, como apresenta a Tabela 9.

Tabela 9 - Vencimento docentes do município de Timon

Piso Nacional Docentes 20h	Vencimento docentes de Timon-MA 20h	Piso Nacional Docentes 40h	Vencimento docentes município de Timon-MA 40h
R\$ 1.922,81	R\$ 3.116,25* *Reajuste de 62% acima do piso nacional	R\$ 3.845,62	R\$ 5.249,27 *Reajuste de 37% acima do piso nacional

Fonte: SINTERPUM (2023).

Sobre as políticas de valorização do município de Timon, o secretário de Educação reforça grandes conquistas, destacando a reformulação do Plano de carreira, cargos e salários do magistério público e reforçando a importância do diálogo com o sindicato da categoria:

Primeiro teve a criação do Plano de Carreira. Ele sim é muito importante! Quando fala assim, cumprir o piso, você vai olhar para quem ganha menos e colocar aquele valor. Então eu tenho que valorizar não só piso, mas a carreira toda. Participei como professor da questão da implantação do Plano de Carreira, então, a partir de quando tem o plano de carreira, a gente conseguiu vincular dentro do Plano o vencimento inicial, com todos os outros vencimentos, então a gente garantiu essa valorização. Mesmo com a reformulação, a gente continua garantindo, certo? Então, hoje no município de Timon não tem um professor que ganha o piso, Timon poderia pagar menos, era só ajustar quem ganha menos na base, e isso não vem sendo feito. A prefeita vem dando esse aumento. Então é uma valorização que foi feita através do plano, e como diálogo com o sindicato. A gente tem muito diálogo com o sindicato, que é importante. Quando a gente tem um sindicato da categoria que senta pra conversar, é mais fácil de conquistar as coisas. Até porque eu, como professor efetivo, e a prefeita também, a gente tem muito cuidado, porque a gente faz parte da classe (S.E.).

O fortalecimento e participação do sindicato na luta pela valorização docente permitiu avanços e consolidação dos direitos da classe. Nesse sentido, os resultados mostram a valorização em termos de remuneração como fator importante para a carreira docente, dado que:

A remuneração também representa um aspecto fundamental do perfil profissional nas redes de ensino, e demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada, ou seja, revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor (Carissimi; Trojan, 2011, p. 61).

Nesse sentido, a partir das falas das professoras, observamos que a valorização do trabalho docente deve partir de uma remuneração digna e justa, ou seja, a remuneração ainda é vista como um fator relevante de valorização docente.

Embora sejam percebidos avanços no que se refere à remuneração, as professoras destacam como a valorização ultrapassa a questão salarial, pois, segundo elas, abrange outros aspectos, tais como: condições de ambiente adequado, formação continuada e autonomia, o que

corroborar a definição apontada pela literatura, quando se define que a valorização abrange as dimensões tanto objetivas, como carga horária, piso salarial profissional, planos de carreira, formação e condições de trabalho, quanto subjetivas, que engloba o sentimento de pertencimento e reconhecimento social (Leher, 2010).

Bom, a valorização docente engloba o contexto todo geral, né. Engloba essa questão de formação continuada, questão salarial... então tudo isso é um conjunto de coisas que faz com que a gente seja valorizado no dia a dia (P1).

Valorização docente (pensativa) contempla várias coisas, né. Quando a gente fala em valorização, a gente vai pensar na remuneração do professor recebe, se é justa... se... mas assim, existem outras coisas também. Eu acho que... eu penso que pequenos detalhes também... é... fazem parte dessa valorização, como, por exemplo, você ter condições digna de trabalho, autonomia [...] (P4)

De modo similar, Teixeira e Nunes (2019b, p, 197) apontam que a valorização docente: “só será de fato efetivada se sustentada pelo tripé: sólida formação inicial e continuada; condições dignas de trabalho, incluindo reduzida jornada de trabalho; e, remuneração justa com evolução na carreira”. Para as professoras da Educação Infantil, faz-se necessário que a oferta da formação continuada, recursos e o ambiente de trabalho estejam em boas condições de infraestrutura para que se sintam valorizadas, conforme aponta P2: “*porque se você não tem uma boa estrutura de trabalho, é um lugar que às vezes não sente, às vezes, nem vontade de tá ali, bem... naquele lugar... então, tem que ter estrutura, é... tem que ter a formação, que é bem importante*”. A fala da professora P2 corrobora o pensamento de Cericato (2016), quando afirma que, mesmo que o professor seja um profissional habilitado e capacitado, as condições de trabalho devem se constituir como um dos pilares essenciais para que o professor possa exercer sua profissão.

No que tange à segunda temática elencada na categoria valorização, *recompensa por resultados*, vemos que surgiu com maior frequência nas falas das professoras da Educação Infantil. As mesmas revelaram que o aumento da remuneração ocorreu por conta dos resultados que o município de Timon vem apresentando nas avaliações externas.

[...] quem acompanha a prefeitura sabe o quanto o marketing deles é forte com relação aos números, que Timon alcançou o número tal, IDEB, que as escolas tais é a melhor educação do Maranhão, enfim! (P4).

Eu acredito que pelos... pelos dados que estão tendo do município, né, de ter crianças sendo alfabetizadas no... no prazo certo, um prazo ideal, né. É... acredito que foram vendo que a educação foi melhorando. Então se estão tendo números, é... positivos na educação, quem é que está colaborando? (P6).

Esse enunciado ressoa uma preocupação do município de Timon em atingir as metas. Com base nisso, percebemos o reconhecimento por meio da remuneração como forma de incentivo e valorização. A esse respeito, em 2017, foi sancionada a Lei Municipal nº 2.097/2017, que institui o Prêmio Educa Timon, que visa incentivar os professores a contribuírem com a melhoria da qualidade do ensino, no qual são estabelecidas metas e avaliação a serem alcançadas, conforme conta no art. 1º:

Fica instituído, no âmbito do Poder Executivo Municipal, o “Prêmio Educa Timon” para as Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Timon, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade de ensino, por meio do desenvolvimento de sistema de fixação de metas e avaliação de seu cumprimento, destinado aos servidores com vínculo direto com a Rede Pública Municipal de Ensino, que alcançarem ou superarem as metas definidas pelo Ministério da Educação, por intermédio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica / IDEB, e pela Secretaria Municipal de Educação (Timon, 2017b, art. 1).

Do ponto de vista do secretário de Educação, a implantação do Prêmio Educa Timon se deu para incentivar o professor pelo mérito dos resultados dos alunos.

A princípio era pensado só para o Ensino Fundamental, mas hoje já incluímos a Educação Infantil. Penso no que podemos avaliar na Educação Infantil, e foi pensado em uma avaliação de leitura e escrita [...] o SAMET, que a gente pensou colocar a Educação Infantil. Na maioria dos municípios não querem muito essa questão de avaliar a Educação Infantil dessa forma, mas eu já vinha na experiência da Educação Infantil e tava vendo os resultados. Então vamos colocar a avaliação de leitura e escrita. Claro que precisamos melhorar, hoje nós criamos a avaliação de leitura através de um aplicativo (S.E.).

A partir da fala do secretário de educação, percebemos que as crianças de 5 e 6 anos já passam por testes avaliativos de cunho meritocrático, levando professores(as) à competição. De acordo com Ravicht (2011), esse tipo de política leva os professores a desviarem-se do objetivo de aprendizagem, buscando mais caminhos técnicos, que visem o treino e o domínio de métodos para realizarem o teste, do que propriamente a aprendizagem dos assuntos.

Ainda com base nas entrevistas, muitas das professoras não levam em consideração a premiação do IDET, acreditando que o valor recebido é pouco diante da realidade do dia a dia, e sentem-se desvalorizadas por isso. Diante da complexidade de captar a percepção das professoras acerca da valorização docente, é possível inferir que, a partir dos enunciados de que a remuneração é reconhecida pela categoria, ainda está presente em suas expressões um “desestímulo” sobre a atribuição desse reconhecimento salarial com base no ranking do município, pois de fato deveriam ser reconhecidas pela sua competência profissional enquanto docente.

As professoras reconhecem a valorização a partir das legislações, visto que a temática se constitui como um dos fatores de uma educação de qualidade, sendo um dos princípios garantidos na Constituição Federal do Brasil, especificamente, em seu artigo 206, incisos V e VIII.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1988, p.123).

Em consonância com a CF/88, a LDBEN (Brasil, 1996a, p. 46) expressa em seu art. 67 que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público em seu inciso III - piso salarial profissional”. Merece destaque também o PNE, em sua Meta 17, que trata da valorização dos profissionais do magistério, estabelecendo como estratégias: o acompanhamento da atualização do valor do piso nacional para os profissionais do magistério; e o acompanhamento da evolução salarial. A respeito da legislação municipal, o PME de Timon traz, em sua Meta 17, na estratégia 17.10, sobre valorização do professor, o seguinte: “Garantir o valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica do município, bem como assegurar que o reajuste anual seja realizado com base na inflação e no reajuste oficial” (Timon, 2018b, p. 133).

Diante das análises, reafirmamos que vem sendo garantida a valorização salarial dos profissionais da Educação Infantil do município de Timon, conforme os termos da legislação. Pautada nas legislações nacionais, a gestão do município vem cumprindo ações relevantes, a exemplo da criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público por meio da Lei nº 2.181, de 21 de outubro de 2019.

Neste documento, destaca-se a promoção e progressão dentro da carreira, de acordo com o tempo de serviço e qualificação, recebendo o docente uma gratificação a mais, chamada de gratificação por titulação. A gratificação ocorre de acordo com a titularização, sendo: 10% sobre o vencimento-base para os professores que possuírem certificados de cursos de Especialização; 20%, sobre o vencimento-base para os professores que possuírem certificados de cursos de Mestrado; e 30% sobre o vencimento-base para os professores que possuírem certificados de cursos de Doutorado. A existência desse documento qualifica a profissão, fazendo reconhecer a valorização, e permitindo vislumbrar como a ausência de um plano de carreira pode acarretar

a precarização do trabalho docente, além do desprestígio da profissão como aponta Cericato (2016).

Por outro lado, um dos fatores que torna a carreira docente valorizada socialmente ou financeiramente é a questão de a carreira docente ser atrativa, o que vai refletir na oferta de uma educação de qualidade. Nesse sentido, é absolutamente necessária a valorização docente tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos, reconhecendo e garantido aos(as) professores(as) meios de progredirem na carreira e, conseqüentemente, terem melhor qualidade de vida. Na Tabela 10, apontamos a progressão dos vencimentos atualizados, conforme classe e tempo de serviço.

Tabela 10 - Magistério 40h - piso salarial nacional R\$ 4.420,36 (Reajuste de 14,95%) - Timon

Classe D - Licenciatura Plena				
Referência	Vencimento	Gam	Adicional	40 Horas
0 a 5 anos	R\$ 6.723,10	R\$ 1.680,78		R\$ 8.403,88
31 a 35 anos	R\$ 9.009,60	R\$ 2.252,40	R\$ 2.702,88	R\$ 13.964,88
Classe E – Especialista				
Referência	Vencimento	Gam	Adicional	40 Horas
0 a 5 anos	R\$ 7.731,57	R\$ 1.932,89		R\$ 9.664,46
31 a 35 anos	R\$ 10.361,04	R\$ 2.590,26	R\$ 3.108,31	R\$ 16.059,62
Classe F –Mestre				
Referência	Vencimento	Gam	Adicional	40 Horas
0 a 5 anos	R\$ 8.891,31	R\$ 2.222,83		R\$ 11.114,13
31 a 35 anos	R\$ 11.915,20	R\$ 2.978,80	R\$ 3.574,56	R\$ 18.468,56
Classe G – Doutor				
Referência	Vencimento	Gam	Adicional	40 Horas
0 a 5 anos	R\$ 10.225,00	R\$ 2.556,25		R\$ 12.781,25
31 a 35 anos	R\$ 13.702,48	R\$ 3.425,62	R\$ 4.110,74	R\$ 21.238,84

Fonte: SINTERPUM (2023).

É relevante perceber também como o requisito mínimo dos professores (escolaridade mínima) passa a ser o nível superior (Licenciatura Plena), com o afastamento para participação dos professores em programas de pós-graduação, que pode possibilitar a redução da carga horária em 50% para os docentes em regime de 40h/semanais. Conforme Seção II, art. 40:

O servidor estável poderá, no interesse da Administração, e desde que a participação não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para participar em programa de pós-graduação stricto sensu, em área afim da educação, em instituição de ensino superior no País (Timon, 2019).

A partir do exposto acima, os professores da Educação Básica do município de Timon têm assegurados direitos e vantagens para progressão na carreira. Para os profissionais da Educação Infantil, são garantidos os mesmos direitos, conforme é estabelecido pela LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 62, sobre planos de carreira, condições adequadas de trabalho, e tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos (Brasil, 1996a).

É importante ressaltar que a valorização salarial por si só não reflete na prática pedagógica, visto que há outros pilares essenciais que dão condições para que os professores tenham um bom desempenho na prática, conforme Carissimi e Trojan (2011) indicam, ao afirmar que o avanço da educação está relacionada à efetivação das condições digna de trabalho, além da remuneração e formação continuada. Em consonância com esse mesmo pensamento, Hypolito (2012, p. 211, grifo nosso) afirma que:

as condições de trabalho envolvem elementos indissociáveis, como formação, carreira, remuneração e formas de contratação; processos de trabalho, tais quais intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais), condições físicas e materiais de trabalho, dentre outros (Hypolito, 2012, p. 211).

Nessa perspectiva, constatamos que as professoras da Educação Infantil do município de Timon, mesmo sentindo-se satisfeitas no quesito remuneração, consideram-se desvalorizadas quando se trata de reconhecimento do trabalho na prática pedagógica, isto é, são várias as dificuldades que enfrentam no dia a dia, além da falta do olhar sobre o trabalho docente, categoria que iremos discutir mais adiante.

De acordo com o secretário de Educação do município de Timon, a prefeitura tem buscado melhorar a carreira dos profissionais da educação através de investimentos e do cumprimento do Plano de Carreira.

[...] a prefeita, desde quando era secretária de Educação, tem puxado uma bandeira. Claro que o prefeito [refere-se ao prefeito anterior que governou de 2014 a 2018]

apoiou bastante a educação, de que fosse cumprido a Lei do piso [...], e não é só cumprir a lei do piso, mas o Plano de Cargos e Carreira, e aqui o município tem disso. Quando há aumento do piso, então todos esses professores recebem esse aumento proporcional. Tanto que hoje a remuneração do município de Timon, é... dificilmente você vai encontrar outro município que... deve ter, mas qual município que o professor entra pra ganhar o que pagamos atualmente? (S.E.).

Nesse sentido, fica evidente a importância das políticas públicas de valorização docente, pois, quando cumpridas em sua totalidade, as mesmas constituem-se como fatores mais importantes no que se refere às condições de trabalho docente na Educação Infantil, isto é, de nada adianta haver legislações, se não houver de fato a efetivação dessas políticas. No entanto, reiteramos a análise a partir das falas das professoras, segundo as quais houve avanços relativos à remuneração dentro do recorte de 2014 a 2022.

Ressalta-se ainda o compromisso da atual gestão municipal na garantia de políticas de valorização no município de Timon. Nesse sentido, mesmo com a remuneração docente adequada, prosseguiremos nas análises a fim de investigar outros pilares que contribuem para a melhoria da prática docente. Como apontado pela literatura, as condições de trabalho abarcam outros fatores além da remuneração (planos de carreira), envolvendo também a qualidade e a disponibilidade de recursos físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, bem como a oferta de formação continuada (Oliveira; Assunção, 2010).

Quanto à temática *formação continuada*, esta foi mencionada como principal melhoria para a Educação Infantil no que se refere à valorização docente no período 2014-2022. Segundo as professoras da Educação Infantil, a formação continuada ofertada pelo município de Timon avançou e contribuiu para que creches e pré-escolas tivessem uma diretriz curricular, visto que, anteriormente, a Educação Infantil não possuía nenhum documento norteador, ficando por conta de cada creche e pré-escola definir a proposta de conteúdo. Destarte, esse momento de formação é considerado por elas como um momento de aprendizagem e troca de experiências com os seus pares, como expressam em suas falas abaixo:

Quando eu entrei em 2013, como contratada, e em 2014, eu efetivei, desde então a gente ver melhorias. Eu até comentei com algumas professoras que melhorou muito o ensino da Educação Infantil. Comparado a 2013, tinha só o PNAIC também, que era voltado pra questão da alfabetização na idade certa, que era do 1º ao 3º ano, se não me engano, [...]. E as professoras da Educação Infantil, se eu não engano, não tinha nem formação naquele período... [...] Então o conteúdo a gente é que tentava se virar, eu via, porque nas escolas no tempo tinha fundamental e tinha a Educação Infantil. Em 2019, surgiu uma diretriz de conteúdos para nós professores; antes nós tínhamos que ir pra internet procurar assuntos. Então, assim, uma escola dava uma coisa, outra escola dava outra (P1).

Quando eu entrei, em 2014, não tinha muita formação voltada para a Educação Infantil em si, e isso é algo mais recente. Mas eu aprendi muito nas formações, muito

do que aprendi lá eu trouxe para minha sala de aula, e eu vi resultado, surtiu efeito. Então, eu acho muito positivo as formações, eu acho que contribui bastante sim (P2).

Os relatos das professoras expressam a contribuição que a formação continuada ofertada pelo município proporciona para sua prática pedagógica. Conforme aponta Gomes (2020), a formação continuada é um dos pilares mais importantes para o alcance das melhorias na educação, considerando todas as etapas da Educação Básica. As melhorias apontadas pelas professoras na oferta de formação continuada na Educação Infantil corroboram o pensamento de Silva e Cabral (2016, p. 75), para quem “A finalidade principal da formação continuada está em contribuir para a melhoria do ensino na sala de aula [...]”. Ainda segundo as autoras, “deve oportunizar o seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, garantindo aprendizagens mais significativas a seus alunos” (Silva; Cabral, 2015, p. 75).

Portanto, a formação continuada é um processo constante de reflexão e aprimoramento dos saberes necessários para o exercício docente, especialmente em se tratando da Educação Infantil, pois requer um olhar mais atento ao perfil profissional capacitado. Porém, destaca-se o art. 62 da LDB/96, que admite a formação em nível médio magistério, ficando comprometido a qualidade da formação desses profissionais para atuarem nessa etapa da educação básica.

O secretário de Educação aponta a formação continuada dos professores da Educação Infantil como um dos pontos fortes da educação do município. Isso, porque a inserção dos(as) professores(as) nos programas de formação continuada contribuiu para valorização da categoria.

A gente começou aqui sobre a questão da remuneração, mas a gente tem investido muito nas formações. Começamos as formações para o ensino fundamental, e hoje a gente tá fazendo formação para a Educação Infantil. Conseguimos ampliar com os meninos do segundo período de 5 anos, e agora está sendo atendido os de 4 anos e tem ainda formações esporádicas para o pessoal de creche, certo? Mas a gente tá avançando a cada ano também nesse apoio de fazer formação na Educação Infantil e o que gente tem visto é... assim... os professores se sentem acolhidos, até na experiência que a gente tem, é... o professor quando sai da... da universidade, da formação inicial, ele chega e encontra uma realidade completamente... do que eles querem, então essa formação continuada ajuda muito nesse momento de chegar lá e enfrentar, o que eles vão conhecer, e a gente tá vendo os resultados (S.E.).

Os cursos de formação continuada do município de Timon são promovidos pela Secretaria de Educação. A formação tem como objetivo proporcionar alinhamento das diretrizes de conteúdo, bem como compartilhar experiências das professoras, das creches e pré-escolas, momento considerado por elas como aquele para externar as angústias, ideias e, acima de tudo, apropriar-se de saberes que visam amenizar e/ou superar as dificuldades que permeiam a sala de aula.

De acordo com as falas das professoras, a formação continuada ofertada pelo município foi considerada, por unanimidade, satisfatória. As mesmas deixaram em evidência o prazer em participar desses encontros, visto que os encontros norteiam o trabalho das professoras, refletindo assim na prática docente.

De uns tempos pra cá, o município vem se preocupando com isso, né? Então eles oferecem a formação, e é muito boa, pelo menos as que eu tenho lá, as formadoras são bem mesmo capacitadas para desenvolver o trabalho. E isso só reflete de forma significativa no meu trabalho, porque o que eu aprendo lá, eu tento repassar da melhor forma possível, [...] então é bem significativa e isso contribui muito para a aprendizagem das crianças [...] Então, quanto mais eu aprendo, melhor eu vou trabalhar com meus alunos, então é muito importante a formação, é... assim... as formações, não gosto de perder, mesmo que tenha que ser um dia que eu tenha que sair da minha casa, que eu não venha trabalhar. Mas não tem isso, não, eu faço de tudo pra ir pra minha formação, porque lá eles passam conteúdo pra gente bem relevante, né? (P3).

Eu, vejo a formação continuada como, é... como se fosse um suporte né? Em que o professor, pra tá ali, é... renovando suas ideias, vamos dizer assim. Eu falo isso pelo contexto que eu vivo hoje também, né? Eu vejo a formação como algo muito importante para o professor nesse sentido, né? Eu vejo como suporte, eu vou usar essa palavra como principal, por nós termos esse suporte pra as dificuldades que existem. As limitações ainda são muitas, porém, nós já temos um norte, um caminho, nós temos [...] alguns eixos que nos ajudam, né? (P4).

Eu vejo que é excelente, [...] ela proporciona isso. É mensal, a gente faz um encontro com a gente e, fora, o próprio docente procura extra. Mas é um momento que a gente faz reflexão da nossa prática. Eu vejo que é importantíssima essa troca, porque eu vejo que faz essa troca de experiência também, além de tá adquirindo novos conceitos, habilidades. Então é um momento, assim, é indispensável (P5, grifo nosso).

Nas formações, as professoras fala das dificuldades que estão, estamos tendo no dia a dia [...] pra tentar diminuir um pouco das nossas dificuldades, das nossas dúvidas do dia a dia. Então, assim, é muito importante ter essa formação e ter esse contato com os outros profissionais que trabalham na mesma área, né? Porque a gente vai trocando ideias, vai... se ajudando a melhorar ainda mais o... o... a... rotina na sala de aula (P6).

Eu vejo como um auxílio, assim, na prática, um auxílio na prática, é... um conteúdo que a gente não consegue ministrar da melhor forma, não consegue atingir o objetivo de alfabetizar aquela criança, então a formação continuada eu vejo como auxílio. A gente tem aquela troca de ideias e aí... ah! vou usar a outra ideia da professora e tudo! E, dentro da nossa prática, esse auxílio, ele é reconfortante, na realidade... ele é, assim. Tem muita coisa, tem muito material, pra gente tá confeccionando, né? Tem as sugestões, as próprias colegas e, querendo ou não, até mesmo a questão do apoio né? Troca de experiências, “olha, vai dar certo”, “calma, você vai conseguir”, do próprio apoio na formação (P7).

É importante perceber como os encontros de formação estão associados às problemáticas vivenciadas pelas professoras dentro da sala de aula, para que se sintam motivadas a participar dos encontros, caso contrário, as formações seriam apenas meros reuniões, acarretando prejuízos para a aprendizagem das crianças e para o trabalho do(a)

professor(a). Tal pensamento corrobora a pesquisa realizada por Jardimino e Pineda (2010), que retrataram os impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores da pré-escola, apontando a necessidade de uma tendência mais crítica da formação continuada, contextualizando e relacionando a realidade, experiências e conhecimento dos professores(as).

Nessa perspectiva, o sentimento de motivação é percebido nas falas das professoras entrevistadas, ao afirmarem que os encontros melhoram a sua prática em relação a compartilhar experiências, além de promoverem reflexões acerca do seu exercício docente. Destaca-se também a importância da capacitação do(a) formador(a)/mediador(a), que deve ser professor(a) de sala de aula, que tenha domínio da didática, para que possa proporcionar segurança e soluções aos professores. Sobre a importância desse perfil de formador, Cericato (2016, p. 286) aponta que este “deve ser alguém preparado em termos de conhecimentos específicos e didáticos”.

Dada a relevância da formação continuada para a ampliação e ressignificação da prática pedagógica para as professoras, analisamos o relato das professoras P4 e P5, as quais declaram que, embora tenham formação continuada, elas não têm acesso aos recursos pedagógicos necessários para colocar em prática o que é proposto nos encontros de formação:

É algo assim [risos], pra ser bem claro e precisa, como diz, eles (Secretaria) passam a responsabilidade [risos] pro docente. “Olha! Nossa meta é essa”, e a palavra certa mesmo é: se vira! O que eles ainda tão oferecendo são esses encontros de formações de... vamos ser técnicas, né? [...] mas o caminho de como você vai chegar lá, em termos de recursos, das suas habilidades é você mesmo! Cada um por si! (P5, grifo nosso).

[...] voltando aqui para a questão das formações. Nós recebemos esse suporte, com ideias maravilhosas, com métodos maravilhosos para se usar dentro da nossa sala de aula para que a gente consiga atingir é... o objetivo do teste, para que a gente consiga é... melhorar o nível daquela criança, ok? O que que eu não tenho? Material suficiente dentro da escola para executar as ideias. Vamos dizer assim, que eu recebo na formação são recursos maravilhosos, lindos! Que realmente fariam uma diferença na sala de aula, porém, eu não tenho material para executar isso! Eu recebo no grupo da formação inúmeros PDFs, “olha façam isso, lindo maravilhoso!”. É realmente lindo maravilhoso! [reflexão] Mas como que eu vou fazer? Na escola, não tem esse material, o que eu posso fazer eu faço, é... falta esse suporte de material (P4).

Com base no exposto acima, percebemos a ausência de condições materiais para que as professoras executem as aulas a partir das sugestões de recursos apresentadas nas formações. Como mencionam, há falta de materiais simples, como papel, o que acarreta uma baixa qualidade de aula, fazendo as professoras buscarem uma alternativa menos atraente e com pouca intencionalidade. Isso atua em detrimento da prática pedagógica, pois, conforme Vieira

e Baptista (2023), a criação de ambientes permeados por recursos é aquela que estimula “a imaginação e a criatividade das crianças”.

Outro ponto a destacar foi a busca por formação continuada voltada para as especificidades da Educação Infantil, assunto reportado por algumas das entrevistadas. As professoras P1, P4, P5, P6 e P7 afirmam procurar outras formas de se especializar e ampliar os conhecimentos para que possam encontrar soluções enfrentadas no dia a dia. Sobre isso, a professora P3 afirmou que não busca cursos de formação por motivos de estar perto de se aposentar; quanto à professora P2, esta afirma não buscar outras formas de fazer formação continuada, porém, destaca que estuda e cria por conta própria recursos que possam ajudá-la no dia a dia.

Nessa perspectiva, salientamos que a formação continuada se constitui como essencial política de valorização para o exercício docente, principalmente no que se refere a professores(as) da Educação Infantil, em que as especificidades das crianças devem ser priorizadas. Mesmo possuindo formação em nível superior, é evidente o quanto as professoras entrevistadas têm interesse em participar dos encontros de formação, haja vista como esperam que nesses encontros formativos sejam discutidas soluções para as inquietações e problemáticas enfrentadas por elas diariamente, indicando a importância de se refletir sobre a educação, desde o primeiro ano de vida (Jardilino; Pineda, 2010).

Portanto, a partir das falas das professoras, percebemos o sentimento que as conforta ao terem garantida pelo município a formação continuada. Como expuseram em seus relatos, a formação é vista como suporte e/ou auxílio para prática. Isso nos permite compreender que a formação continuada reflete de modo positivo na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, recorremos às legislações em nível nacional, primeiro na figura da LDBEN 9.394/96, que traz, em seu Art. 67, a temática da formação continuada, garantindo o aperfeiçoamento profissional continuado, com licença remunerada e período reservado a estudos, além da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (Brasil, 1996a). De modo similar, destacamos a Meta 16 do PNE, que tem como objetivo a formação em nível de pós-graduação e formação continuada de acordo com sua área de atuação, ao passo que a Meta 18 aponta a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior, bem como realça em sua estratégia licenças remuneradas para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2014a).

Em consonância com a LDBEN e o PNE, o PME do município de Timon-MA traz em sua Meta 16 a formação continuada e pós-graduação de professores, bem como suas estratégias: a oferta permanente de cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação, nas diferentes áreas de atuação (docência, coordenação, direção, administrativos); orçamento anual para qualificação e formação continuada dos profissionais da educação; e licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem perdas salariais aos servidores, como consta no Plano de Carreiras, Cargos e Salários do município (Timon, 2018a).

De modo similar, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil apontam como princípio a formação inicial e continuada, que é fundamental para o exercício docente, constituindo-se como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação (Brasil, 2018a).

Dessa maneira, podemos concluir nessa categoria que, como pilar que sustenta a valorização docente, a formação continuada vem sendo cumprida na legislação municipal e sua oferta tem contribuído para ampliação dos saberes e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. No entanto, quanto aos reflexos dessa formação continuada na prática pedagógica, objetivo a que se propõe essa pesquisa, constatamos que ainda há limitações, como a falta de recursos para materialização do planejamento. Para que tais melhorias aconteçam plenamente na prática pedagógica, é necessária a garantia de boas condições de infraestrutura física e pedagógica, além de profissionais capacitados e comprometidos com a educação, para que assim a aprendizagem dos alunos seja alcançada (Silva; Cabral, 2015).

4.2.2 Prática pedagógica

Denominada Prática pedagógica, a segunda categoria contempla as condições do fazer pedagógico do professor(a) no dia a dia. Dois temas foram destacados, em ordem decrescente da frequência nas falas das professoras: ausência de recursos e infraestrutura; e relação de número de alunos por professor.

O tema de maior frequência nessa categoria diz respeito à *ausência de recursos e infraestrutura*, apontada como fator crítico para prática pedagógica. A disposição desses recursos e as condições de infraestrutura constituem-se como suporte fundamental para o exercício docente na Educação Infantil, já que esses pilares são a base para a construção material do planejamento pedagógico. Exemplos daquilo que falta nesses ambientes são: pincel, papel A4, cartazes, apagadores, brinquedos, espaços, mobília, entre outros. As falas das

entrevistadas desvelam a precariedade desses insumos para exercer simples atividades no dia a dia, como relatam a seguir:

[...] E essa parte de recurso, se eu quero fazer algum painel, tem que tá comprando, ou então nossa gestora pede pra gente pedir com antecedência, que elas vão comprando aos poucos. Mas aqui mesmo na escola não tem, não tem material. Plastificar, então, muito material lúdico, a gente imprime uma vez e plastifica pra gente ficar usando durante o ano, né? Não é só aquele momento... se você quer uma folha mais dura, a gente compra a folha mais dura. Então nosso salário também é investido para criar recurso aqui pra a escola (P1).

[...] poderia melhorar a questão dos recursos. Até mesmo atividade impressa, a gente tem que trazer de casa. Por exemplo, na Educação Infantil, é uma fase que não eu posso simplesmente chegar e botar uma atividade no quadro e esperar que eles façam! Eles tão em fase de aprendizado, então eu tenho que trazer uma atividade impressa porque é muito visual, Educação Infantil é visual, eles têm que ver, por isso a gente usa muito recurso, muita imagem... muita coisa, porque eles têm que ver tudo. (P2, grifo nosso).

[...] agora, com relação a materiais é... sim! Há ainda algumas dificuldades, muitas dificuldades do professor ter que limitar seu próprio trabalho pra adequar a realidade dos materiais que a escola dispõe. Isso é muito ruim, é um problema que a gente enfrenta ainda, infelizmente. Tanto é com relação a materiais, que a gente precisa pra executar uma aula simples, né? Esse ano mesmo a gente tá passando por isso é... materiais simples, é... um papel diferente um...um... é... um material diferente entendeu? Mas que seja simples, e a gente não tem! Então o que o professor faz? Ou o professor traz de casa o que ele tem pra executar uma determinada atividade que ele quer, ou ele vai adaptar a atividade àquela realidade dele, e isso compromete o ensino com certeza (P4, grifo nosso).

[...] essa questão de materiais, ainda tem muito a melhorar, porque tem dias que aqui não tem sabão... sabão para gente lavar as mãos, papel higiênico, que é algo que precisa muito na sala de aula, é... às vezes faltam. Tem muito problema de falta de água também aqui na região, é... então, assim, que são coisas realmente que precisam melhorar, lâmpada nas salas, na minha sala mesmo, acho que só tem uma lâmpada que funciona, e tem dias que a sala tá bem escura... é... às vezes o ar-condicionado dá problema, a gente fica no calor, não te, é... pincel, o básico, né? Então é a gente que tem que providenciar, é... se a gente quiser algo colorido, a gente que tem que trazer. Porque aqui não tem esses, recursos de EVA, impressão colorida, se a gente quiser, é... qualquer coisa assim, mais elaborada, tem que ser por meio do professor, porque na escola não tem! Até fita mesmo às vezes falta. Então assim, até bem complicado, precisa melhorar bastante (P6).

A partir das falas das professoras, é possível analisar um cenário precário quando se trata das condições de acesso a recursos simples para o trabalho docente na Educação Infantil. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998a, p. 68):

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de Educação Infantil.

Segundo o documento, a melhoria da ação educativa não está restrita somente ao uso e disposição desses materiais, porém, cabe ao docente promover um ambiente ativo de aprendizagem (Brasil, 1998a). No entanto, o que percebemos, a partir das falas das professoras, é que há ausência de material e infraestrutura para a materialização do planejamento pedagógico. Segundo as professoras, os custos com esses materiais – que deveriam ser garantidos pelas instituições – saem do próprio bolso. Nesse sentido, observamos os esforços e as dificuldades enfrentadas por elas no dia a dia para que cada criança não seja prejudicada em sua aprendizagem, como expõe a professora P6:

[...] o que nos é ofertado para trabalhar é muito pouco! É muita cobrança para pouco suporte. E se eu não tiro do meu bolso, se eu não invisto... naquilo que me proponho para meus alunos aprenderem, vou ficar esperando a secretaria ficar mandando algum recurso ou alguma coisa? Eles não vão sair do zero. Então é por isso que a gente investe tanto. A gente recebe um salário, mas a maior parte dele a gente devolve [risos] gastando com nossos alunos (P6).

Os dados relatados são um ponto comum percebido nas falas de todas as professoras quando se referem ao pouco suporte recebido. Na categoria anterior, analisamos a satisfação salarial relatada pelas professoras, no entanto, apontamos aqui “o outro lado da moeda”, sobre o qual foi possível constatar os “desabafos” das professoras nos quesitos recursos e infraestrutura, que têm sido insuficientes para que possam realizar com excelência as atividades, brincadeiras, exploração dos espaços, projetos de leitura, brincadeiras ao ar livre, jogos, entre outros. A partir da literatura estudada, reiteramos que a valorização perpassa o sentido da remuneração na categoria prática pedagógica, sendo possível perceber a desvalorização manifesta em condições de trabalho, materiais e recursos pedagógicos.

Sobre o tópico em tela, o secretário de Educação de Timon aponta que essas questões da ausência de recursos requerem um planejamento a partir da realidade das pré-escolas, ressaltando a importância do diálogo que a gestão escolar deve ter com o corpo docente para ouvir as necessidades.

As queixas chegam aqui, como falei, vamos fazer uma reunião e nos entender, como se a escola fosse uma coisa à parte da secretaria, é questão de entendimento. Papel, [...] é uma coisa que não é pra faltar durante o ano. A lâmpada queimada já aconteceu da gente não conseguir ir a tempo, porque a gente tem uma equipe que faz essa manutenção, só que são quase 450 escolas, então queima lâmpada quase todo dia nas escolas, e aí tem a licitação pra empresa. [...] Então essa programação de papel, o que tá faltando pra fazer? Não faça o plano só pra dinheiro que você tem, faz um plano do que você precisa durante um ano. O diretor tem que saber. Eu sei que não é fácil. Na reunião foi dito “faça um planejamento para o ano”. Então é planejamento que precisa melhorar, escola/secretaria têm que ser junto (S.E.).

Ainda com base nas entrevistas constatamos a falta de iniciativa de alguns(mas) gestores(as) no que se refere a buscar materiais, jogos pedagógicos e até mesmo mobília, que ficam estocados na secretaria de Educação, quando muitas vezes os gestores das creches e pré-escolas são convocados para fazerem a retirada.

Já na perspectiva do SINTERPUM, a presidente reafirma:

A questão das condições, como eu te disse, não estão ótimo. O grande problema que nós temos é essa questão de material. Com esses recursos que vêm do governo Federal, as secretarias de Educação jogaram a responsabilidade para as escolas com PDDE. E aí, infelizmente, nós não temos a mesma gestão. A gestão não são iguais, são pessoas, são seres humanos. Nós temos diretoras dedicadíssimas que, inclusive, são conhecidas minha, que eu reclamo porque tira do bolso. Muito professor tira. Quem é professor que diz que nunca tirou? Acho que a gente classifica até como desumano, porque a gente tem um carinho tão grande por essas crianças, a gente quer ver tanta coisa funcionando, e não tem! [...] E aí assim existem gestões que aplicam, que ouve o professor. Eu acho que tem que ouvir o professor. O que que nós vamos fazer com dinheiro? [...] E aí não é um problema só da Educação Infantil, você vê que às vezes você tem carência do pincel, muitas vezes o professor consegue o seu reabastecedor e às vezes a gente tem queixas de direção. Realmente difícil... E aí são todas essas situações... E que eu acho que não resolve nunca! (P.S.).

A partir do exposto acima é de conhecimento do sindicato a precariedade de recursos básicos que são necessários para a prática pedagógica dos(as) professores(as). Essa problemática remete à falta de planejamento e ao gerenciamento de recursos condizentes com as necessidades dos professores; estes, por sua vez, na visão da presidente, ficam omissos e receosos de fazer cobranças. A presidente do sindicato destacou também que os gestores realizam compras desnecessárias, como serra mármore (makita), furadeira, entre outros.

Nesse sentido, diante da problemática de ausência de material, compras desnecessárias, atrasos e falta de compromisso, no fim das contas, a demanda recai sobre aqueles que, de fato, necessitam desses materiais para enriquecer a sua prática pedagógica, isto é, professores e alunos. Para Vieira e Baptista (2023), é preciso garantir às crianças diversas formas de experiência, bem como acesso a materiais e vivências diversificados.

De acordo com o RCNEI, grande marco para o fazer pedagógico dos professores(as), aponta que se devem usar: “Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar” (Brasil, 1998a, p. 69).

Desse modo, os dados evidenciam a complexidade de colocar em prática o que se planeja, visto que a ausência desses materiais implica na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças, como retratam as professoras P3 e a P4:

[...] e realmente falta os recursos chegarem na escola para melhorar o trabalho da gente. Muitas e muitas vezes já coloquei a mão no bolso, né? Já tive que me virar em outras formas para ter materiais para as crianças, porque a gente pede material na escola, “não, não tem!”. Ai, isso aí cansa a gente (P3).

[...] compromete a atividade que você quer desempenhar, e você não consegue. E você vai adaptar. Muitas vezes essa adaptação, ela nem chega pertinho do que você quer, do objetivo, né? Então, isso compromete e isso é um problema que a gente ainda enfrenta aqui, infelizmente. Esse ano aqui tá faltando o básico! Papel higiênico, escova de dente, não veio para as crianças da creche. E quando eu digo o básico é o básico mesmo, e isso impacta nos resultados. Seria muito bom se eu conseguisse executar tudo o que é enviado, nossa! Que ideia legal. Enche os olhos do professor! Com certeza minha turma tinha avançado muito mais. Eu faço o que está na realidade, no meu alcance. Outras coisas que eu poderia também usar, né, seriam ótimos, ajudariam a turma a avançar. Eu sei que minha turma estaria no nível hoje bem melhor do que está hoje, do que eu já consegui alcançar. Mas nos falta esse suporte, material, que a gente não tem pra montar é... os material lúdicos, né? Que nos ajudariam, né? (P4).

Ainda com base na fala das professoras, é possível analisar que falta o básico para realização da rotina pessoal das crianças, como escova de dente e papel higiênico, algo que chama a atenção, uma vez que esses materiais fazem parte de uma rotina permanente das instituições de Educação Infantil. Torna-se então um desafio, pois é no espaço de Educação Infantil, permeado de recursos e equipamentos e materiais didáticos, instalação, mobiliário e decoração – em outras palavras, infraestrutura escolar –, que se promove a interação social entre crianças, adultos e o meio que os cerca (Garcia; Garrido; Marconi, 2017), “contribuindo para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças” (Brasil, 1998a, p. 62).

Segundo as professoras entrevistadas, a falta de livros didáticos e paradidáticos causa limitações na prática pedagógica. Além disso, as professoras mencionam o conteúdo deficiente que é proposto no material em relação ao que é exigido nas turmas de 2º período. Com base na análise das entrevistas, vemos que algumas turmas da pré-escola ficam sem ter acesso aos livros, porque o quantitativo que chega nas escolas é insuficiente. Desse modo, a solução encontrada pelas professoras é o revezamento, ou estas utilizam a fotocópia da página do livro que lhes interessa.

[...] um livro didático adequado pra proposta que eles... é cobrado dentro das metas. Eu vejo que até o próprio livro didático ainda ele, é... na minha turma tem livros, mas na escola não tem. Tem alunos que não receberam, porque ele [é] feito de um quantitativo do ano anterior. Às vezes entra criança e às vezes a gente fica improvisando, aquela coisa de professor, até dizendo que vai chegar (P5).

[...] é livro didático. Não tem, porque não veio a quantidade, porque aqui são 3 turmas de primeiro período, né? E aí só foi o suficiente para 2 turmas. A minha turma ficou sem livro didático, então eu sempre, eu tenho que estar fazendo, elaborando

algumas tarefas pra pedir pra imprimir, pra gente fazer, porque o livro... ou então tem que pedir pra tirar a cópia do livro. Porém, o livro que foi adotado, ele não é... é... um bom livro, porque ele é muito resumido. É só uma letra para fazer um traçado. Então assim, para mim, eu nunca pedi para tirar cópia dele, porque não vale a pena, porque eu vou tirar, gastar uma folha só para criança, traçar uma letra grande e aí... coisa que ele faz em 1 minuto. E o restante das 3:59 de aula? Porque são 4 horas (P6).

[...] Os livros. Inclusive, o que aconteceu... Tem salas que não têm livros, né, eles falaram que a logística da editora, enfim. Deu toda aquela desculpa pra dizer [para o] professor, “você vai ter que se virar”. E a escolas, algumas escolas, com base no que escuto, nas formações, é que algumas escolas não imprime tarefas; na minha imprime. No meu caso, isso não acontece, porque a escola ajuda nessa parte, elas imprime... tudo. Como na minha sala tem livros, elas sempre pede que as minhas atividades não sejam muitas, né, ela precisa dar mais assistência a outra sala do 2º período que não possui livro. Mas o nosso livro também é muito pobre de conteúdo, de... enfim! É complicado nessa parte, porque questão de material vai depender de escola pra escola, né? O que eu escuto muito nas formações, nem pra imprimir não tão podendo, precisam comprar. Eu também levo muito daqui. Se tivesse uma valorização nessa parte pra própria escola, se manter, e manter professores, sem que os professores gastem do seu próprio bolso, né, do seu próprio dinheiro. As ideias das formações não têm como fazer, só se comprar (P7).

Sobre a importância dos materiais e recursos, os Parâmetros Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2018a, p. 64) trazem como princípio “o investimento em insumos pedagógicos e materiais fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer(-se) das crianças”. Essa prescrição é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a). Nesse aspecto, de acordo com os relatos das professoras, a aprendizagem das crianças avança a “passos lentos”, ao mesmo tempo em que as próprias professoras não poupam esforços para que o trabalho aconteça, afirmando ainda que a turma estaria em nível melhor se o município ofertasse os recursos e garantisse um livro didático mais eficiente que as ajudasse na prática pedagógica. Desse modo, a ausência de “ferramentas” para a prática pedagógica causa limitação e impossibilita as professoras de avançar nas metas propostas pelas formações ofertadas pelo município, além de impedir os objetivos do planejamento da prática de acontecerem, pois são as professoras que acabam investindo do próprio salário para adquirir uma parte dos recursos, nem sempre suficiente.

[...] mesmo sem ter alguns recursos disponibilizados pelo município pela Secretaria, mas, é... eu tento sim dar o meu melhor. Até porque, assim, as crianças vêm e esperam isso, não é? Esperam ter uma aula divertida, ter uma sala colorida, ter uma tarefa interessante, que chame a atenção. Então é... eu tenho que dar o meu melhor, principalmente pensando neles, que sai, que sai, às vezes chegam aqui, moram longe, chegam aqui cansados, é... e aí, eu tenho que dar o meu melhor enquanto profissional, independente se tem ou não essa questão. Mas eu pediria é... livro didático, um bom livro didático, melhor do que o que nós usamos hoje, né? Que tem no município... é... além dos livros didático, é... livros de história, de contos, porque eles gostam bastante, precisam de jogos, é... jogos educativos, quebra-cabeça, é... com alfabetos, com sílabas, porque precisa, ajuda muito em nossa prática, é... E além da melhora

da estrutura física, né, da escola... materiais também, impressora colorida, materiais, cartolinas, plastificadora, papel higiênico, porque é muito nariz escorrendo [risos]. Então, a gente precisa do papel para ajudar! Sabão, porque às vezes tem algum imprevisto, e tem que banhar a criança, sabonete. Então acontece bastante (P6).

A fala da professora P6 nos permite analisar o seu desejo por suportes de materiais e recursos para a ajudarem na rotina da Educação Infantil. Sobre isto as normativas são claras, como vemos nas DCNEI (Brasil, 2009a, p. 19):

A efetivação dos direitos para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Segundo Zabalza (1998), o espaço da sala de aula da Educação Infantil, antes de tudo, deve ser atrativo e capaz de estimular as potencialidades e habilidades das crianças. Diante da importância da organização do espaço da sala de aula, vemos como as precárias condições de *infraestrutura* são apontadas como umas das principais limitações da prática pedagógica pelas entrevistadas.

Os relatos das professoras P3, P4, P5, P6 e P7 apontam para a ausência e/ou precariedade de infraestrutura, a exemplo de espaços lúdicos, iluminação, banheiros, biblioteca, sala de brinquedoteca, pátio, espaços livres para as crianças.

[...] e assim, aqui a gente tem a nossa sala, mas você vê aí que o prédio tem as salas, tem as outras dependências, mas não tem assim... uma sala de leitura, uma biblioteca não tem. Porque muitas vezes, já bateram muito nessa tecla querem, porque querem trazer nosso HP na escola e a gente bate na tecla que não, porque se é d'eu vir pra cá, como eu tô bem aqui com você, eu fico na minha casa, porque lá eu vou ter muito mais acomodações em fazer melhor, do que eu tenho que trazer pra eles. E banheiro tem, mas não é lá essas coisas! (P3).

[...] com relação aos espaços, eu acho que... a gente, assim, nós temos na escola, a sala encantada, que chama, né? É uma sala de brinquedos, que minhas crianças não usam porque é uma sala muito pequena, que não suporta as 26 crianças. Ah! Hoje eu tenho somente 22, que é o que geralmente vai, né, então vamos para a sala encantada, também não dá. Os brinquedos que são pra idade da pré-escola, a quantidade é pequena, comparada aos meninos da creche, não posso levar todas as crianças (P4).

[...] nós não temos brinquedoteca, não tem assim um espaço pra levar pro projeto pra incentivar leitura. Tudo isso é feito mesmo no ambiente de sala de aula, né? Até a questão do livro paradidático não tem. Tudo isso a gente faz, porque conhece, tem conhecimento e sabe o quanto aquilo ali é significativo. Mas não temos nada desses recursos na escola, e a questão da ludicidade mesmo! Um plano de aula para a Educação Infantil sabe que é essencial ter a ludicidade no seu plano, você tem que saber que tem que providenciar aquele material. Banheiros apropriados, não temos, e quanto a espaço físico mesmo, até questão pros professores também ainda tá precário...a gente não tem (P5).

Essa questão de espaço e de materiais, ainda tem muito a melhorar porque [...]

lâmpada nas salas, na minha sala mesmo, acho que só tem uma lâmpada que funciona e tem dias que a sala tá bem escura é, às vezes o ar-condicionado dá problema, a gente fica no calor, não tem, é pincel o básico, né?(P6).

Eu não trabalho muito fora, hoje, a gente vai ter uma reunião próxima semana é...sobre a reforma que vai acontecer na escola, provavelmente próximo ano que a gente vai conseguir fazer atividades realmente fora da sala, atualmente não tem como, é complicado, se for época de sol, se for época de chuva pega chuva (P7).

Sobre infraestrutura, trazemos para análise o olhar da presidente do SINTERPUM de Timon-MA. A presidente aponta que ocorreram muitos avanços e conquistas no que se refere a melhorias das condições de trabalho da categoria. Professora efetiva do município de Timon desde 1994, ela aponta algumas conquistas relacionadas à Educação Infantil.

Nós já tivemos sérios problemas aqui, né, a gente considera atualmente como bom, é... se a gente voltar no tempo 10 anos atrás, tivemos situações caóticas onde as escolas de Educação Infantil era galpão, né? As salas não tinham divisórias e depois foi se construindo aumentando essas escolas, ampliando e fazendo essa divisão. Eu creio que aí já seja um ponto de melhoria né, tanto das condições para o professor como para aprendizagem. Nós tivemos também nesse período a questão das creches que ela tem trazido, o espaço físico das creches (P.S.).

No que tange às condições de infraestrutura, os Parâmetros Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2018a) apontam que as instituições de Educação infantil devem assegurar qualidade em vários aspectos: técnicos, funcionais, estéticos e compositivos, com intuito de promover um espaço que contemple a saúde, nutrição, proteção, brincadeiras, leitura, explorações, descobertas, promovendo assim interações com seus pares. Observamos assim que as condições inadequadas de infraestrutura de muitas instituições de educação Infantil podem ferir os direitos básicos das crianças, prejudicando o desenvolvimento integral e social. Contudo, é importante que as atividades sejam atrativas e interessantes para as crianças; além disso as professoras da Educação Infantil devem ter à sua disposição uma variedade de materiais, brinquedos e livros infantis que sejam suficientes (Brasil, 2009a).

Já as professoras P1 e P2 sentem-se satisfeitas com os espaços da pré-escola. A explicação para a satisfação de ambas está no fato de a pré-escola ser recém-inaugurada, possuindo excelente padrão de infraestrutura.

É...Em 2013, eu trabalhava em uma escola que era uma casa alugada. Tínhamos 4 salas... é...mínimas. As salas eram muito pequenas para comportar mais de 20 alunos, então a gente ficava muito... não tinha espaço pra praticamente nada, né? E não tinha, é... pátio, sala de professor, banheiro pra professor. Não tínhamos isso. Hoje em dia, quando mudamos para essa pré-escola [cita o nome da creche], então essa questão da infraestrutura melhorou 100%. Nós temos sala para o professor, nós temos salas confortáveis, salas amplas, salas climatizadas. Então essa questão de infraestrutura, hoje eu sou satisfeita. Tá ótimo. O negócio é só o recurso mesmo [ri alto], mas a questão de infraestrutura, nós temos um pátio enorme, as crianças são

livre para brincar, coisa que na outra não tinha. Era bem restrito, só um quintalzinho. E hoje em dia tá ótimo! (P1).

Aqui nessa creche é uma maravilha [risos], porque, comparada a outra escola que eu tava desde que eu entrei em 2014, eu passei 8 anos na outra escola que eu estava e lá realmente também não tinha estrutura. Não tinha banheiro para professor, não tinha sala de professor. O nosso momento de intervalo era na sala de aula, junto com os alunos. Muitas vezes a gente não tinha nem aquele tempo que a gente que tá ali misturado com os alunos, e não tinha realmente um ambiente bom. Então a estrutura que tem hoje em dia aqui é maravilhosa, comparada a outra escola. No dia que chovia, nem da sala a gente podia sair, porque não tinha cobertura. Então aqui a estrutura é ótima! Na outra escola, até o banheiro a gente tinha que dividir com os alunos. E isso é prejudicial para nossa saúde, porque muitas vezes eu não usava o banheiro. Eu saía na minha casa, usava o banheiro em casa e voltava. Justamente porque é muito chato você ter que dividir com os alunos do banheiro. É aluno ali o tempo todo e muitas vezes nem o direito de poder usar o banheiro você tinha. Então isso é horrível para a gente, para a nossa prática. Eu achava muito chato. Então hoje em dia, o ambiente que tô é uma maravilha (P2).

Os relatos das professoras P1 e P2 demonstram grande satisfação com a infraestrutura da pré-escolas, visto que, anteriormente, as mesmas eram lotadas em escolas que funcionavam em casas alugadas e não possuíam condições básicas de trabalho. Atualmente o município de Timon está em fase de realização de investimentos, construindo e/ou reformando pré-escolas que precisam se adequar ao padrão de infraestrutura estabelecido. Porém, por força política, ainda existem escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que funcionam em associações de moradores do bairro; estas, por sua vez, não contam com investimentos financeiros da prefeitura para melhorar a infraestrutura, contam apenas com recursos financeiros para manutenção simples, reparos, pinturas, entre outros.

Sobre as condições de infraestrutura, o secretário de Educação do município de Timon afirma que a gestão municipal tem procurado melhorá-las, por exemplo, com mais reformas de creches e pré-escolas. Sobre os recursos e materiais ausentes nas pré-escolas, o mesmo afirma que isso ocorre por conta da ausência de planejamento dos gestores da Educação Infantil em diálogo com a Secretaria, conforme afirma:

As escolas de Educação Infantil, elas recebem o PDDE, certo? Tem vários tipos de PPDE e tem o PDDE básico, que é pra fazer essas manutenções (iluminação, troca de lâmpadas, ar-condicionado, entre outros), inclusive, a gente teve reunião com os gestores pra... “o que que tá acontecendo?” A escola fazia seu planejamento e não sentava com a secretaria. Quando a gente via, a escola tava comprando coisa que a secretaria tava comprando. Não, faça o plano e manda pra secretaria, pra ver se a gente consegue isso, porque a secretaria vai observar o que tá podendo comprar, pra não comprar as mesmas coisas. E aí nem a escola tem e nem a secretaria. Então estamos tentando juntar esses setores, porque o PDDE, a gente tem consciência, ele não dá pro ano todo. Então a secretaria precisa desse apoio, mas aí tamo tentando, pensando nessa organização. Até pensei num sistema, que ele tem custo, mas a gente tem o controle maior. Não é porque a gente não confia nos gestores, mas a gente precisa. A rede é grande e precisa de alguém acompanhando em tempo real. São

coisas que precisam ser ajustadas, já tivemos reunião com os gestores para tentar melhorar (S.E.).

A criação do PDDE foi um grande marco e reforço para a autogestão escolar, com objetivo de investimento na melhoria das condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas, incluindo as instituições de Educação Infantil. A ausência de materiais e condições de infraestrutura apontada pelas professoras, além da fala do secretário de Educação, leva-nos a indagar sobre como a gestão escolar dessas instituições de Educação Infantil pesquisadas lida com a administração desses recursos. Isso, porque, embora a SEMED tenha consciência que os repasses são insuficientes para uma demanda anual, o básico é justamente aquilo que não pode faltar. Acreditamos que, com uma boa capacitação dos gestores e planejamento desses recursos alinhado à SEMED, seria dado o primeiro passo para diminuir os transtornos e a sobrecarga sentidos pelas professoras quanto aos gastos com recursos para investir na prática pedagógica.

Ao analisarmos o PNE (2014-2024) em sua Meta 1, que tem como foco o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, verificamos como uma de suas estratégias é a implantação da avaliação com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, além da manutenção e ampliação do número de instituições de Educação Infantil, visando à expansão e à melhoria da rede física. Em paralelo a esse documento nacional, apontamos a Meta 1 do PME de Timon e suas estratégias quanto à Educação Infantil:

1.3) Manter e ampliar a rede pública escolar da Educação Infantil em regime de colaboração com a União, Estado e iniciativa privada, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos regionais e garantindo a aquisição de equipamentos para o funcionamento das mesmas e buscando atender a demanda manifesta (Timon, 2021, p. 12).

Ao analisarmos as metas do PNE e PME, ambos evidenciam em suas estratégias a expansão do número de vagas para a etapa da Educação Básica, bem como a garantia de estrutura física adequada das escolas, material pedagógico específico para o desenvolvimento do trabalho docente. A partir disso, podemos dizer que Timon tem avançado nos anos de 2014 a 2022. Em anos anteriores, muitas escolas e pré-escolas funcionavam em galpões alugados, sendo as salas divididas apenas por uma espécie de compensado. A transição de governo municipal se constituiu como fator importante para essa ampliação do número de escolas e pré-escolas, investindo-se em construção e reformas, embora ainda haja desafios e muito a se fazer, como relatam as professoras entrevistadas.

Diante desse contexto, a realidade vivenciada pelas professoras revela como, no município de Timon, há problemas de condições de trabalho docente na Educação Infantil. Isso se dá porque algumas pré-escolas ainda apresentam infraestrutura física precária, ao passo que outras atendem ao padrão de qualidade, e outras ainda passarão por reformas. Destaca-se a necessidade de melhores espaços físicos e lúdicos para as crianças da pré-escola, para que possam ter garantido seu direito a um espaço de qualidade, e materiais didáticos e paradidáticos de qualidade, pois a ausência desses recursos tem limitado e refletindo negativamente na materialização dos planejamentos das professoras. Dessa forma, espera-se que as prescrições dos documentos elaborados pelo município de Timon sejam cumpridas até o fim de sua vigência. No entanto, é importante que esse processo seja acompanhado pelo Sindicato dos Professores de Timon e pela categoria, para que as soluções para esses problemas possam ser concretizadas.

Adiante apresentamos a temática *Relação de número de alunos por professor*, que se refere ao quantitativo de crianças por professor(a) na Educação Infantil. Nesse tópico, apenas as professoras P2, P3 e P6 relataram que o número de alunos está de acordo com o limite estabelecido pela Secretaria de Educação. Já a professora P5 informa que o quantitativo de alunos de sua turma está adequado, porém, enfatiza a sobrecarga da cuidadora das crianças com necessidade especiais, o que acaba implicando a qualidade do atendimento às mesmas. Como podemos analisar em suas falas:

[...] está bom! É respeitado sim, esse limite de 25 alunos, por turma. Até porque a Educação Infantil necessita muito de uma atenção mais individualizada. Porque tem alunos que às vezes entram no segundo período sem nunca ter estudado, às vezes não sabe nem pegar um lápis. Então é importante observar essa quantidade, porque se colocam muito, porque são crianças pequenas, então é... Não tem como colocar muitos alunos numa turma, porque muitas vezes o professor não dá conta de orientar, porque muitas vezes, o professor tem que orientar individualmente. Então aqui é sim respeitado essa questão da quantidade de alunos (P2).

[...] A quantidade de alunos está de acordo com o tamanho da sala (P3).

Número de alunos graças a Deus tem... tá adequado dentro da lei e tá tendo a cuidadora. É quando a turma tem crianças especiais, aí tem a cuidadora, mas aí não está adequado assim a questão... porque às vezes tem turma com três alunos, até quatro, eu tenho três e só tem uma cuidadora [...] (P5).

Não temos professora auxiliar, só cuidadora dos alunos especiais, e o número de alunos está adequado (P6).

As demais professoras P1, P4 e P7 enfatizam em suas falas a necessidade de uma professora auxiliar nas salas de aula. Segundo elas, a quantidade de alunos reflete na qualidade do ensino, pois cada criança tem suas especificidades, o que requer um atendimento mais

individualizado. Uma das entrevistadas destaca que muitas vezes conta com suporte da cuidadora, no que se refere ao auxílio com as demais crianças da sala de aula, embora não seja sua atribuição. É possível analisar em suas falas que:

[...] porque não temos uma ajuda, uma auxiliar, um apoio que nós temos, o cuidador, quando a sala de aula tem, quando aquela turma tem criança especial. Mas a cuidadora, ela está ali para instruir o aluno, o aluno que precisa, né? Apesar que muitos alunos também têm muita dificuldade no dia a dia. Então realmente, se a gente estivesse, nós tivéssemos um apoio é...na sala de aula para tá auxiliando esses alunos com mais dificuldades, eu acharia assim, ideal (P1).

[...] olha, número de alunos, com certeza, eu acho que é algo que poderia ser revisto, né? a gente sabe que cada município é que define isso, né? E eu acho que deveria ser revisto. Quer continuar com o mesmo número de alunos? Que pra eles é 25 né? Mas, na realidade, não funciona porque eu comecei com 27, uma criança foi transferida, se mudou e saiu agora, então eu tô com 26. Quer continuar com os 25 alunos que eles falam, então vamos colocar uma auxiliar, que o professor precisa, o professor se desdobra em executar o planejamento, em coisas básicas, que eu acho que o professor não precisaria se preocupar (P4).

[...] as salas também, não são grandes, né, ainda são pequenas, a minha [risos] é pequena, eu tenho... são vinte alunos, não são muitos, entre aspas, então a minha sala é bem pequena, bem apertada, ela não é grande [...] eu tenho a acompanhante, a A.T., que fica com eles, mas, assim, eles são meus! [riso] Mas não dou a responsabilidade pra ela, porque de fato não é, né? Então eu tento fazer a questão da leitura todos os dias, tenho muita ajuda da A.T.; em muitos momentos ela faz um papel de auxiliar, não de A.T. mesmo, mas de auxiliar. Ela fica com a turma quando pego no individual (P7).

Diante deste contexto, percebemos que apenas a P4 está com a turma acima do limite estabelecido¹⁹, enquanto as P2, P3 e P6 não relatam queixas e não mencionam necessidade de auxiliar, as demais contam com o limite dentro do esperado, porém, ressaltam a necessidade de auxiliar em sala de aula para que pudessem ofertar um atendimento individualizado de qualidade. Segundo o RCNEI/1998:

Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interagem de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor. A razão adulto/criança, porém, não pode ser um critério isolado. Mesmo quando as

¹⁹ De acordo com o edital de matrícula (2023) do município de Timon-MA, o limite permitido é de no mínimo 20 alunos e no máximo 25 alunos em se tratando de pré-escola.

proporções acima indicadas são respeitadas, há de se considerar que grupos com muitas crianças e muitos professores não resolvem as necessidades de um trabalho mais individualizado e cria um ambiente inadequado (Brasil, 1998a, p. 72).

Ainda sobre a análise das entrevistas, as professoras relatam a sobrecarga, pois, mesmo que o número de alunos esteja dentro do esperado, elas se desdobram para ter que dar conta de ações simples do dia a dia, como recorte e colagem, organização das crianças em sala de aula, suporte com as atividades, observação de crianças que precisam de mais atenção, entre outros. A presença de uma segunda professora contribui na organização da sala de aula e pode prevenir inclusive possíveis acidentes, já que as crianças da Educação Infantil, isto é, em creches e na pré-escola, necessitam do acompanhamento do adulto em suas necessidades biológicas. Essa possibilidade também poderia ajudar o professor(a) titular, que muitas vezes se arrisca a deixar as crianças desacompanhadas para poder realizar tais ações simples, destacamos aqui que isso vai contra ao que determina o ECA, o direito das crianças à segurança. Nas falas das professoras, podemos verificar como é crescente o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, algumas das quais apresentam laudos, ao mesmo tempo em há aquelas crianças que ainda estão sem laudo médico, mas que precisam ser encaminhadas para um acompanhamento multiprofissional específico – ainda assim, as dificuldades e/ou a falta de aceitação por parte das famílias dificultam a superação de tais desafios.

O município de Timon divulga ano a ano o edital de matrícula onde estabelece a organização de número de alunos por turma. O quantitativo de alunos estabelecido no edital é assegurado somente para as escolas que apresentam salas de aula padrão no município, isto é, as escolas que não apresentam o padrão adequado deverão adaptar-se ao quantitativo, conforme a necessidade.

Tabela 11 - Número de alunos por turma na Educação Infantil em Timon

Etapa da Educação Básica	Número de alunos
Creche - 02 anos	Mínimo de 15 e máximo de 25 alunos
Creche -03 anos	Mínimo de 20 e máximo de 25 alunos
Pré-escola	Mínimo de 20 e máximo de 25 alunos

Fonte: Edital de Matrículas de 2023 (Timon, 2023).

Acerca do agrupamento ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006c) apresentam o seguinte:

[...] 8.4. A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (Brasil, 2006c, p. 35-36).

A proposta de números de alunos por professor(a) também é evidenciada no art. 25 da LDBEN, ao apontar: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” (Brasil, 1996a, p. 20). No que diz respeito ao PME do município de Timon, o documento traz como estratégia da Meta 2 a garantia do quantitativo de alunos por professor, de forma a valorizar o trabalho docente, a qualidade da aula e, conseqüentemente, da aprendizagem (Timon, 2018a).

Mediante a análise das legislações, a relação de número de crianças por professor nem sempre é cumprida pelo município de Timon, embora o edital de matrícula sugira 1 (um) professor para cada 25 crianças no caso de pré-escola. Na realidade, de acordo com as entrevistas com as professoras, esse número chega a ultrapassar o limite estabelecido. É importante ressaltar que, em conformidade com o limite de alunos por turma proposto pelo município, existe a necessidade de uma professora auxiliar em sala de aula devido às dificuldades apresentadas anteriormente – salas pequenas, número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidade de acompanhamento individual, espaços lúdicos da pré-escola que não comportam todos os alunos, dificuldade em acompanhar as crianças em suas necessidades biológicas, entre outros.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), salas superlotadas refletem na qualidade do ensino, visto que dificultam o acompanhamento individual dos alunos. Para Corrêa (2002), o número de alunos deve ser levado em consideração, já que as crianças e professores(as) precisam ter seus direitos garantidos, no que se refere à garantia de boas condições de trabalho e de aprendizagem.

Portanto, a análise das entrevistas realizadas com as professoras de Educação Infantil corrobora o exposto por Assunção e Oliveira (2009) e Corrêa (2002) sobre o quantitativo de alunos por turma, uma vez que salas muito cheias não permitem às professoras alcançarem seus objetivos, refletindo negativamente sobre o avanço da aprendizagem das crianças. Mesmo diante de problemas enfrentados pelas professoras, como apontado anteriormente, como a falta de recursos pedagógicos, ausência de infraestrutura, falta de auxiliar em sala de aula, entre

outros, as professoras mantêm-se comprometidas com a educação das crianças, ao passo que se espera que as metas estabelecidas pelas legislações possam de fato ser concretizadas.

4.2.3 Gestão escolar

A terceira categoria identificada recebeu o nome de Gestão escolar, tratando da relação entre os gestores e supervisores no que diz respeito ao suporte pedagógico e às cobranças feitas às professoras da Educação Infantil. Nessa categoria, pode-se perceber que o papel da gestão e supervisão escolar são de suma importância, visto que, em meio à ausência de condições básicas de trabalho para as professoras, cabe a elas exercerem a missão de parceria e suporte pedagógico. Nesse sentido, elencamos três temáticas a saber: *suporte*, *cobranças* e *saúde*.

A temática *suporte* surgiu com maior frequência, enquanto algumas professoras afirmam ter auxílio da gestão – aqui se inclui o supervisor escolar – no acompanhamento pedagógico. Em seguida, a temática *cobranças* foi atribuída pelas professoras, de modo unânime, à Secretaria de Educação do município de Timon (SEMED). Por fim, a temática *saúde* está relacionada às condições de trabalho e às cobranças por parte da Secretaria para o cumprimento das metas.

As professoras P1, P2, P5 e P6 afirmam ter acompanhamento pedagógico da gestão, de maneira que o auxílio da gestão na prática pedagógica é considerado por elas satisfatório, visto que as gestoras prestam auxílio relativo àquelas crianças com dificuldades de aprendizagem. As professoras declaram ainda que usufruem do Horário Pedagógico (H.P) na escola e fazem desse momento um alinhamento das propostas pedagógicas, das dificuldades a serem superadas, e apontam caminhos para a superação dos problemas do dia a dia. Ressaltam também como há um sentimento de reconhecimento por parte da gestão quanto às conquistas alcançadas pelas professoras.

[...] a nossa supervisora ela é muito parceira, não só a supervisora como a gestora também é muito parceira. A tia [cita o nome da gestora], ela que é gestora titular, ela acompanha, ela é, assim... ela sabe da dificuldade de cada aluno, ela sabe que aquele aluno é fulano de tal, tem dificuldade tal, e sempre se propõe a tá ajudando o professor. A professora [cita o nome da supervisora], ela é do mesmo jeito que nossa gestora, ela faz o possível e o impossível pra nos dar suporte. A gente tem esse apoio muito grande dos gestores. Então nessa parte eu me sinto satisfeita. [...] Elas sempre deixa o professor a vontade nessa questão de entrega de planejamento, [...] Só que a gente senta pra ver o que vai acontecer naquele mês. [...] Então, a gente sempre tem encontros é... mensais... e assim, que elas têm alguma coisa pra tá passando pra gente, a gente senta pra conversar. E principalmente nos nossos HPs, né? Professores

efetivos têm os HP que os contratados celetistas também têm, 1 dia de HP. E é nesse momento que a gente se senta para falar, nossas frustrações, é... nossas conquistas. "Seus objetivos estão sendo atingidas? Metas?". Então a gente conversa muito na, geralmente, no HP (P1).

[...] elas sempre buscam saber como é que a gente está em sala de aula, quais são as dificuldades que a gente tá tendo, naquilo que ela pode ajudar, que elas podem ajudar. Porque aqui, a direção, a supervisão da escola, elas são muito parceiras nesse sentido de buscar saber como é que tá, de buscar ajudar quando é necessário. Então a gente tem sim esse acompanhamento, essa preocupação de como é que a gente tá na sala de aula, se a gente tá necessitando de alguma coisa. Inclusive, é por isso que tem esse reforço pra justamente nos ajudar, porque tem coisas que, muitas vezes os alunos têm que ter esse acompanhamento mais individualizado. Então a gente não dá conta de tantos; elas nos dá esse suporte (P2).

O suporte pedagógico, ele existe, e aqui na escola ela é bem flexível. Vejo as meninas, são bem compreensíveis, assim, em termos de ajudar [...] Eu me sinto bem acolhida nesse sentido, porque elas sentam e nos ajudam a trilhar. [...] Além de sentar, né, pra poder colocar as estratégias, até elas mesmos se dispõem, se disponibiliza de tirar aquelas crianças que dão como uma necessidade de fazer... A gente chama que é o reforço, né? "Professora, pois coloque aí, faça a lista aí! Quais são as crianças que você vê que está precisando mais?". Aí todo dia ela tira ali, 30 minutinhos, 1 hora, para poder estar ajudando com esses alunos, graças a Deus dando esse suporte (P5).

[...] nós temos a supervisora, a diretora também é muito acessível. Então, sempre que a gente tem alguma dúvida, questionamento, cobrança também, porque eu cobro bastante [srsrs] é... então eu recorro a elas. E aí a gente busca dar suporte para sanar os problemas da melhor maneira possível. Então, assim, elas são bem acessíveis, a gente tem reunião de planejamento, a gente planeja algumas atividades, vê os nossos problemas, as dificuldades que a gente tá tendo, e procuro passar tudo pra elas. [...] Agora elas colocaram o projeto pra pegar os alunos que estão mais lentos, que têm mais dificuldades, né? E aí elas pegam eles pra fazer um reforço aqui e também, quando chega o período dos testes, final do mês, elas estão sempre ajudando pra que a gente consiga desenvolver o teste da melhor maneira possível, né? Porque são muitas crianças, e é um vai e vem, porque o teste tem todo um critério de tá num espaço silencioso... então elas sempre ajudam na organização pra gente conseguir desenvolver a... o... que é pedido (P6).

Tradicionalmente, a literatura aponta como atribuição do diretor escolar apenas a concepção de administração. Segundo pontua Meneses (1972, p. 192): “De modo mais amplo possível, podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim”. Nesse sentido, não podemos separar o administrativo do pedagógico, visto que os mesmos estão vinculados, como afirma Paro (2015, p. 25):

Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há mais nada administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser o administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que se deve servir.

O fato de o diretor escolar estar na posição de liderança não o impede de participar do pedagógico. Dias (1967) afirma que o diretor escolar não é apenas um administrador, mas

também, acima de tudo, um educador. Com base nisso, a atuação do diretor escolar na parte pedagógica contribui positivamente para o bom funcionamento da escola e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, afinal, “ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola. Não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos” (Paro, 2015, p. 27). Com base nas entrevistas, ficam evidentes a atuação e preocupação do diretor e do supervisor escolar em termos de suporte ofertado às professoras da Educação Infantil, da flexibilidade, da parceria, e do sentimento de reconhecimento que impulsiona uma maior valorização do trabalho docente no ambiente escolar.

No tocante às professoras P3, P4 e P7, a partir de suas falas e expressões, foi possível perceber um sentimento de solidão relacionado ao suporte pedagógico. As professoras relatam que, de fato, há alinhamento do planejamento escolar, considerado por elas um momento de expor as angústias e dificuldades. Porém, asseveram que a supervisão acaba não cumprindo com as ações estratégicas, isto é, não dão de fato o suporte necessário quanto às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, motivo pelo qual acabam por se sentirem sozinhas e sobrecarregadas no fazer pedagógico.

É assim, filha, supervisor a gente tem na escola, né, [...] Então supervisor a gente tem, e às vezes a gente precisa que até, assim, né? que... tipo... meus alunos estão com dificuldades, né? E aí ficam dizendo, “não nós vamos fazer isso, vai fazer aquilo”... e a gente não vê acontecer nada disso, né? Vamos tirar da sala, vamos fazer um reforço... a gente não vê. Dizem que vão fazer, mas não faz. É tudo por conta mesmo do professor. Mas a gente vem pra escola, a gente senta, a gente conversa, eu mostro as minhas dificuldades... eu falo das minhas angústias, a gente faz o planejamento, aí é como eu tô lhe dizendo, não nós vamos fazer dessa forma, mas não acontece (P3, grifo nosso).

[...] a questão do reforço escolar, que eles falam muito que a supervisão tem de fazer, foi feito lá no início durante um tempo, mas depois, por questão de compromisso, um dia na secretaria, não conseguiram fazer mais. Então a gente já tá [há] algum tempinho sem, né? Mas existem esse alinhamento, e as cobranças, sim! Eles [referindo-se à Secretaria de Educação] falam muito da questão: “Ah! O supervisor tem que ser seu aliado nesse trabalho, a ponto de tirar dois dias na semana para pegar quatro, cinco crianças que têm dificuldades maiores pra levar pra sala e ajudar o professor nesse reforço”, vamos dizer assim! E isso não acontece por vários motivos: primeiro, o supervisor, ele tem que sensibilizar com isso, né? Em ser o aliado do professor pra ajudar. Isso não acontece, primeiro, porque, ele não tem tempo, é muitas vezes, como falei, ele não é sensível a isso. Enfim, é... outra coisa também, né? não temos esse suporte de fora também da sala de aula. Muitas vezes eu não consigo executar atividades que seriam interessantes pra aquela turma por que sou sozinha na turma, né? 26 crianças (P4, grifo nosso).

[...] há acompanhamento pedagógico. Assim, o acompanhamento pedagógico é mais pra alterar a rotina, as atividades, mas não tiram da sala de aula [...] é mais um “vamos lá, vai dá certo!” (P7).

Como abordado anteriormente, a atuação do diretor e supervisor escolar teve seu papel ressignificado. Isto é, se eram relacionados apenas à concepção de inspeção, a partir de estudos passam a ser articuladores colaborativos, ocorrendo assim uma aproximação entre sua atuação e as questões pedagógicas (Domingues, 2014). No entanto, o supervisor escolar ainda é malvisto como aquele profissional que fiscaliza e impõe cobranças, conforme aponta Domingues (2014, p. 101-102): “os diretores são considerados como parceiros no trabalho de acompanhamento pedagógico [...]. No entanto, os supervisores não são tão bem lembrados como parceiros de trabalho escolar [...] sua ação está associada à inspeção, à aprovação ou cobrança [...]”. Esse contexto corrobora o exposto pela entrevistada P4:

A cobrança, ela, eu vou falar da minha realidade aqui, a cobrança existe, porém, eu tenho esse, vamos dizer assim, um alinhamento com a supervisão, né? Eu consigo passar pra ela, “olha, a realidade da minha turma é essa”, eu sei que a secretaria tá impondo isso, isso e isso. Mas vamos lá, vamos adequar aqui pra realidade da nossa turma (P4).

A partir da análise das falas das professoras P1, P2, P5 e P6, percebemos que é estabelecida uma relação de parceria. Entretanto, nas demais, P3, P4 e P7, é percebido um sentimento de ausência de sensibilização por parte dos supervisores quanto ao suporte necessário para o trabalho docente, o que acaba gerando um sentimento de desvalorização e implicações para o sucesso da prática pedagógica das professoras.

Consideremos a Lei Municipal nº 2.181, de 21 de outubro de 2019, que dispõe sobre a reestruturação e organização do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Timon. A própria lei estabelece a seguinte atribuição do supervisor, conforme o art. 9º inciso I: cabe ao supervisor prover meios de assegurar a recuperação dos alunos de menor rendimento, com objetivo da melhoria do ensino; além de propiciar condições de formação continuada para os professores. Quanto às atribuições do diretor escolar, o documento aponta somente atribuições de ordem administrativa em relação à coordenação do corpo escolar.

A partir disso, percebemos que, no cotidiano das pré-escolas pesquisadas – com destaque para as de P1, P2, P5 e P6 –, o papel exercido pelas diretoras e supervisoras está para além de questões administrativas e fiscalizadoras. Em outras palavras, mesmo exercendo tarefas burocráticas, tanto a diretora quanto a supervisora atuam diretamente no pedagógico, promovendo o bem-estar docente e o sentimento de valorização dentro do espaço escolar.

Esses fatores acima expostos incidiram em outra temática, *cobranças*. De acordo com a análise das entrevistas, a cobrança foi atribuída por unanimidade à SEMED de Timon, como podemos perceber nas falas abaixo:

[...] só que a gente sabe que lá (Secretaria de Educação) o supervisor é muito cobrado. Como ele é muito cobrado lá, eles cobram a gente demais dentro da escola, né? Então, é assim, um cobrando o outro. E isso às vezes até atrapalha, porque querem que a gente dê um resultado X (P3).

Como houve aumento do piso, as exigências dobraram! Então, “Ah mas você recebe bem! Você não pode reclamar!”. Houve uma valorização de uma parte, mas é... você não pode mais reclamar do seu trabalho. Houve essa desvalorização dentro do nosso papel, quanto professor, né? Sala de aula... a sobrecarga, as exigências, elas dobraram. E aí, como houve remuneração e tudo, é como se a gente não pudesse reclamar! (P5).

Quanto à cobrança, eu atribuo essa cobrança à secretaria. Eu não atribuo essa cobrança de fato, porque os supervisores já são cobrados (P7).

As professoras da Educação Infantil expressam em suas falas o desconforto por serem cobradas. Segundo elas, as exigências estão relacionadas aos resultados de alfabetização que as pré-escolas devem alcançar no decorrer do ano, com as turmas de 2º período, o que acaba contrariando a finalidade da Educação Infantil. As exigências partem da própria rede, ficando clara uma “hierarquização”, em que a secretaria cobra os diretores, que cobram os supervisores, que cobram os professores(as), que, nas suas precárias condições de materiais e recursos, buscam alcançar os resultados (im)postos pelo município, como expresso nas falas de P1 e P2.

Então ele não tem que sofrer tanta pressão no 2º período, Então, tanto o professor como o aluno tão sentindo tanta pressão porque eles têm, que precisam, necessitam sair lendo no 2º período...e o professor é que lute (P1, grifo nosso).

Então é por isso que a cobrança é muito grande, porém, o que nos é ofertado para trabalhar é muito pouco! É muita cobrança para pouco suporte (P2, grifo nosso).

[...] só que eles querem resultados, não tem negócio de dizer “porque num conseguiu”, não (P5).

Como mencionado anteriormente, o município de Timon tem avançado em seus índices educacionais, atingindo o primeiro lugar do estado do Maranhão nos anos iniciais e nos anos finais. Os resultados são, a princípio, reflexos de investimentos através de programas de alfabetização, na etapa do Ensino Fundamental, por meio do programa Educar Pra Valer (EPV), que foi adotado pelo município de Timon desde 2019, em parceria com Fundação Lemann. O programa tem como objetivo erradicar o analfabetismo das crianças e adolescentes, e, conseqüentemente, melhorar os índices de desempenho e qualidade do ensino. A parceria do programa com o município atende a alunos e professores do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental; além disso, contam com todo apoio de material didático, simulados, aulas extras, além de formações internas e externas, entre outros.

No tocante à Educação Infantil, percebemos que essa etapa ainda carece de suporte que atenda às expectativas de melhoria quanto às condições que auxiliariam o(a) professor(a) em sua prática pedagógica. Segundo as professoras, as mesmas recebem apenas formação mensal, que, embora sejam encontros para ampliar saberes, traz como pano de fundo as técnicas de como preparar as crianças do 2º período aos testes de leitura, que ocorre mensalmente.

Sobre esse tipo de avaliação, vemos que é realizada somente para as turmas de 2º, sendo feita por meio de um sistema de aplicativo padronizado pela rede, cujo objetivo é fazer a criança ler 29 palavras em 1 minuto. Ao término da leitura a criança é classificada de acordo com seguinte escala: NL (Não Leitor), é atribuído à criança que não conseguiu ler nenhuma palavra; L1 (Leitor 1), criança que lê de 1 a 9 palavras por minuto; L2 (Leitor 2), criança que lê de 10 a 19 palavras por minuto, L3 (Leitor 3), criança que lê 20 a 29 palavras por minuto. Ainda conforme as professoras, ao final do ano, as crianças passam pela avaliação final; caso atinjam as metas estabelecidas, o corpo docente, incluindo gestão e supervisão, ganha a premiação financeira.

Para a professora P7, a política de premiação adotada pelo município de Timon, o IDET, avaliação utilizada para definir o Prêmio Educa Timon, que bonifica os professores e impacta na melhoria da qualidade de ensino, é uma iniciativa que causa competição entre os professores, desmerecendo aqueles que também fizeram o melhor possível dentro das suas condições.

[...] o que existe é só uma competição dentro da rede. “Aquele professor que conseguiu alfabetizar a turma do 2º período é o melhor professor! Palmas!... Mas os outros que tentaram, não!”. Então acho que poderia ter [...] é... isso, assim, porque as exigências realmente dobraram, a gente não pode mais contar com a família; se contar com a família, a gente não tá conseguindo. Na realidade, acontece até a questão do adoecimento do professor nesse momento né? Ai já não sei se a gente pode atribuir a valorização dessa forma (P7, grifo nosso).

A fala da professora corrobora o pensamento de Oliveira (2019), ao afirmar que premiação acirra a fragmentação e a competição. Ademais, a falta de apoio relatada pela professora P7 expressa a solidão relacionada à ausência da família no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando ela afirma que não pode contar com a família, revelando um certo receio de ser vista como incapaz. Ao final de tudo, alguém deve ser responsabilizado, conforme aponta Carvalho (2018) quando indica que as pressões superiores acabam por culpar os gestores; estes, os professores; e estes acabam culpando a família.

Além do cenário precário de condições de trabalho no que tange às infraestruturas físicas e pedagógicas, as professoras sofrem ainda com as exigências para o alcance das metas, podendo ser penalizadas ou bonificadas, como desvelam as falas de P4 e P6:

[...] as cobranças existem. A gente sabe que grande parte dessas cobranças, elas são, elas, por conta dos números, né? (P4).

[...] porque, tá faltando recurso. Não tem o pincel? Não. Não tem previsão da Secretaria mandar um pincel? Então a gente vai lá na... compra pincel, porque a gente precisa desse material para trabalhar. Então, eu não deixo afetar, né? Porque o resultado precisa aparecer no final. Se no final do ano e a turma não atingir a meta de leitura, né, meta esperada, é... mas por quê? Não, não tinha pincel! “Poxa, professora”. Aí a culpa é da professora, viu? Então, assim, tem que fazer de tudo pra... pra... atingir essa meta. Porque, se não, a culpa é da professora! (P6, grifo nosso)

Tal pensamento está em consonância com Carvalho (2018), cuja perspectiva sugere como os resultados acabam gerando uma falsa aparência, porque, no final das contas, tudo só será “números”.

Ainda com base na avaliação na Educação Infantil, as professoras demonstraram resistência quanto à forma de avaliar as crianças, visto que algumas ficam ansiosas, inseguras e nervosas ao serem expostas ao ato da avaliação. As entrevistadas relatam ainda como a forma de avaliar na Educação Infantil é mais “complexa” do que a forma de avaliar no Ensino Fundamental, ponto contrário ao que é proposto nas DCNEI (Brasil, 2010), as quais apontam que: “a investigação e o acompanhamento para promoção de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, indicando a realização de múltiplos registros, “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29).

O teste é cronometrado, a criança tem uma quantidade de palavras que é apresentado pra ela e que ela precisa ler em 1 minuto. Então, em 1 minuto que vai ser contabilizado quantas palavras aquela criança consegue ler. E, assim, esse método acaba comprometendo muito, por quê? Tem muita criança que fica ansiosa, nervosa. Um minuto é pouco tempo! Aquele teste não determina aquela realidade daquela criança. Eu tenho várias crianças que são ótimas, que leem ali 30 palavras daquelas se ela sentar ali comigo, porém, em 1 min ela não consegue. O objetivo do teste para que a gente consiga é melhorar o nível daquela criança, ok! Porém, eu tenho 26 crianças em sala de aula, cada uma com uma realidade diferente, o que que eu não... a questão dos testes, né? Vamos dar o exemplo aqui do teste. Já é algo mesmo tendo né, ali as suas limitações, mesmo tendo as suas... não concordo 100% do teste. Tenho material suficiente dentro da escola para executar as ideias? Vamos dizer assim que eu recebo na formação, são recursos maravilhosos, lindos! (P4).

Outro ponto destacado pelas professoras é que tais exigências devem-se a uma nova postura que o município vem adotando para a Educação Infantil. Sobre a temática, o secretário de Educação afirma ser positiva a realização de investimentos na formação continuada, visto

que a leitura e a escrita já estão sendo priorizadas nesta etapa da Educação Básica. Segundo o entrevistado, os resultados já estão sendo alcançados.

[...] cada dia, inclusive, a gente fez uma proposta aqui que os meninos da educação, com esse início da alfabetização, não é brincar, educar também, escolarização também. E hoje os meninos da Educação Infantil, foi colocado uma meta que gente tá vendo que vai acontecer, porque tem que iniciar esse processo de alfabetização na Educação Infantil (S.E.).

As professoras P2 e P4 acreditam que há uma cobrança exagerada para que, desde cedo, a Educação Infantil tenha domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, como abordam:

Só que, hoje em dia eu acho que já tá havendo uma mudança de mentalidade com relação a isso. Está tendo a compreensão de que a Educação Infantil é a base. Então não tem como ele não desenvolver no fundamental algo que ele não desenvolveu na Educação Infantil. Então, acho que já tá havendo essa mudança, e já tá, sim, havendo essa valorização da Educação Infantil como base, para que a criança possa avançar. Então, acho que por isso tá tendo essa cobrança muito exagerada na Educação Infantil. Eu vejo, assim, é... uma cobrança muito grande, que até a forma de avaliação é diferenciada, porque o teste de leitura eles têm que ler dentro de 1 minuto, são níveis L1, L2, L3... e a meta para a educação Infantil é ler até 30 palavras em 1 minuto. Sendo que no Ensino Fundamental é diferente! É se a criança ler uma letra, uma sílaba, uma palavra, e não é por minuto como é na Educação Infantil (P2, grifo nosso).

O município já vê a Educação Infantil como suporte necessário para a criança adentrar no ensino fundamental, né, eu vejo que já existe essa preocupação é... de trazer a criança para o mundo da leitura com mais... é... precisão [...] (P4).

Já para a professora P1, sua fala revela que a Educação Infantil recebe menos investimento do que o Ensino Fundamental, sendo possível perceber a necessidade de suporte pedagógico às professoras para que se alcancem os resultados:

E hoje o Ensino Fundamental tem que educar para valer, que é só do 1º ao 5º ano, né? Na Educação Infantil, nós não temos, além da formação continuada, que [é] aquela que a gente vai uma vez no mês para ver os conteúdos, ver a questão das experiências das outras professoras. Só isso que nós temos, nós não... nenhum programa que venha de fora, que tenha contemplado a Educação Infantil. Realmente, a gente tem essa necessidade, porque no educar pra valer você vê que é uma estrutura pra você trabalhar em sala de aula, ter aquele objetivo definido; na Educação Infantil, não. Você usa aquele conteúdo, cada professor usa sua metodologia, cada professor usa seu planejamento, e você se vira lá na sala de aula. [...] E esses últimos 2 anos, 3 anos... a gente tá tendo muita pressão, por cima de pressão, que o aluno tem que sair lendo, aquele aluno já tem que saber ler no 2º período. Nós fizemos um teste, assim, que começa o ano e aquele aluno já tinha que saber alguma coisa (P1).

Nesse sentido, o contexto revela muitas exigências quando se trata da Educação Infantil, em razão de essa etapa vir sendo cada vez mais alfabetizada precocemente. Cabe aqui mencionar que não nos opomos a tal iniciativa, no entanto, não podemos deixar de mencionar que sejam garantidos os direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Em seu Artigo 9º, as

DCNEI apontam os eixos estruturantes que devem nortear a prática pedagógica, que são as interações e a brincadeira, que promovem vivências e apropriação de conhecimentos por meio de suas ações e interações, quer com seus pares quer com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Portanto, as brincadeiras e as interações devem ser priorizadas na infância, para que as crianças possam se desenvolver integralmente por meio delas.

Outro tema em destaque nesta categoria diz respeito à *saúde*, apontada como um fator relacionado ao trabalho docente, na medida em que a questão da saúde dos(as) professores(as) tem-se constituído como um dos grandes problemas na carreira docente. Dentre os problemas de saúde relatados pelas professoras, os principais seriam os que afetam a voz, instrumento de trabalho essencial do(a) professor(a), conforme destacado pelas professoras P1, P4 e P6. Já a professora P2 destacou o problema de visão como questão de saúde relacionada ao trabalho. Por fim, as professoras P5 e P7 relataram ter problemas de depressão e Síndrome de Burnout.

[...] no dia a dia com criança pequena, a gente tem que tá falando sempre, tem que tá. Minha voz já é alta, então eu falo praticamente gritando. Não é porque eu esteja gritando com aquela criança, né? É porque meu tom de voz já é alto. Então eu geralmente todo ano eu preciso só de uma fono mesmo. Então, questão de saúde, tenho problema nas cordas vocais, tem um calo nas cordas vocais (P1).

[...] porque quando eu entrei aqui, a minha visão era ótima. E aí vai, acho, que só por conta de estar muito usando o computador, essas coisas aí vai apertando (P2).

Sim [risos]. Minha gargantinha. Eu tô com uma turma muito, muito difícil esse ano. E aí eu já, eu atribuo meu problema de saúde a isso, porque é a primeira vez (P4, grifo nosso).

[...] problema de rouquidão, porque como a gente passa tarde, eu passo a tarde inteira falando, às vezes tenho que falar mais alto, porque pela quantidade de crianças pelo choro de um... então, rouquidão é o que mais me afeta, problemas de garganta (P6, grifo nosso).

Quando indagadas sobre questões da saúde relacionadas ao trabalho docente, a saúde vocal foi um dos principais problemas apontados pelas professoras P1, P4 e P6, corroborando o pensamento de Frota (2022, p. 76), para quem “A voz, instrumento de trabalho do professor, [...] tem sido um dos motivos do mal-estar docente”. Sobre esse tópico, Araújo (2008) aponta como a saúde vocal é um dos principais problemas entre os docentes, com destaque para a rouquidão, em função do uso excessivo da voz, e calo nas cordas vocais, causado pelo uso inadequado.

Diante desses problemas apontados pelas professoras entrevistadas, vários fatores podem contribuir para desencadear prejuízos à saúde vocal. Ao analisarmos os relatos,

destacamos o *excesso de alunos e turmas difíceis*, algo que condiz com as tendências mapeadas na literatura, especificamente sobre as condições de trabalho como principal influenciador para o adoecimento docente, contemplando-se também a saúde vocal (Spitz, 2009; Frota, 2022). Se considerarmos a postura adotada pela professora P6, que afirma precisar aumentar o tom de voz por conta da quantidade de crianças e pelo choro de outras, vemos que esse gesto, tal qual indica Araújo (2008, p. 1236), leva os docentes a elevarem seu tom de voz como “hábito [que] provavelmente é utilizado para demonstrar firmeza [...] aos alunos e para vencer a competição sonora do ruído ambiental”.

De modo similar, Borges (2020) associa o adoecimento da categoria docente às condições de trabalho, com especial ênfase na ausência de materiais e recursos pedagógicos, na infraestrutura adequada, e no excesso de alunos por turma. Ainda segundo a autora, essas configurações acerca das condições de trabalho

foram historicamente construídas, sendo produto de uma sociedade que preconiza uma gama de políticas públicas educacionais implementadas de acordo com os interesses do capital, sem levar em consideração os seres humanos concretos que trabalham e lutam pela escola pública brasileira (Borges, 2020, p. 96).

Tais problemas têm suas origens na década de 1990, quando o trabalho docente foi inserido dentro do novo modelo de gestão empresarial. Esse novo cenário tornou o trabalho educativo objeto de reengenharia pelos homens de negócio e seus intelectuais (Vieira, 2004). Para Martins *et al.* (2014), esse controle acabou atingindo professores e professoras, tirando sua autonomia e sua capacidade de concepção e, no limite, podendo atingir sua integridade física e emocional e levar ao adoecimento.

Sobre as análises das demais professoras, P5 e P7, as mesmas discorrem sobre os problemas associados a depressão e Síndrome de Burnout, como relatam:

[...] o primeiro é ansiedade. E antes da pandemia mesmo, eu fiquei assim... não quis reconhecer, mas eu fiquei depressiva mesmo. Eu cheguei até pensar em desistir, porque foi um ano assim, muito difícil. E eu me cobro, eu sou uma pessoa... eu tinha... um... olhado... tudo acontece aqui dá certo, né? E eu via que a coisa era muito focada, professor, aqui, ele, fardo você ter que carregar ele, meu Deus. E não está dando certo. E tentava de um jeito, de outro, e eu me sentia só, de certa forma. E aí foi onde eu reconheci que eu estava doente, doente, bem mais da doente, que eu pensei mesmo de entregar (P5, grifo nosso).

[...] eu tenho transtorno de ansiedade e ainda tô procurando fazer os acompanhamentos com o psiquiatra, porque eu acredito que já esteja chegando ao limite de um Burnout e... preocupa, né? E isso, são muitas exigências, e... a gente não pode, pra eles é falar da união, escola, família. A gente não pode falar, porque é nossa responsabilidade, [...] então até aí tudo bem, mas que, poderia haver de fato uma preocupação com a gente, professores, muitas preocupações com os alunos. E está certo, não está errado. A educação, ela precisa ter qualidade e tudo, mas, pra ela ter

qualidade, nós temos que ter saúde, *porque somos nós que estamos em sala de aula, acontece e está acontecendo, né? A preocupação é tanta... eu tenho ansiedade, insônia...* (P7, grifo nosso).

A síndrome de Burnout, segundo Frota (2022), é apontada como um dos responsáveis pelo mal-estar docente na atualidade. A partir das falas das professoras P5 e P7, podemos analisar um fator que contribui para o desenvolvimento dos problemas de saúde mental, as cobranças (im)postas para seu trabalho docente, ao apontarem ser “*fardo você ter que carregar ele [...] e eu me sentia só*” (P5), ou que “[...] *são muitas exigências [...]*” (P7) – declarações que nos levam a pensar sobre a desvalorização docente das professoras da Educação Infantil. Ainda segundo a professora (P7), [...] “*a educação, ela precisa ter qualidade e tudo, mas, pra ela ter qualidade, nós temos que ter saúde*”. Essa última fala nos chama atenção em razão de as professoras estarem desassistidas pelo município, e isso impacta no desempenho dessas profissionais e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Assunção e Oliveira (2009, p. 367) apontam justamente as conseqüências do processo de intensificação do trabalho docente:

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Sobre a falta desse olhar para a saúde mental das professoras de Timon, voltamos aqui a analisar o PME do município. A Meta 17, que trata sobre a valorização dos profissionais da educação, também traz em suas estratégias 17.7: “Potencializar ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção, atendimento à saúde e à integridade física, mental, emocional e social dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional” (Timon, 2021, p. 138). A estratégia analisada ainda se encontra em andamento, o que requer uma maior intensificação das ações e uma urgente priorização da divulgação e efetivação das estratégias. Há um órgão responsável por essas ações de prevenção e pelo atendimento à saúde do(a) professor(a) no município de Timon, que é o Núcleo de Apoio ao Educando/Programa Saúde na Escola (NAE/PSE).

Quando perguntamos às professoras da Educação Infantil se há serviços de assistência à saúde docente no município, as professoras afirmaram desconhecer qualquer tipo de serviço dessa natureza, de modo que acabam recorrendo a serviços particulares para poder tratar da própria saúde.

Na visão do SINTERPUM, as políticas de prevenção à saúde docente do município de Timon são tímidas e não “saem do papel”. A mesma aponta que tem crescido o número de professores(as) que deram entrada em licença por vários motivos de saúde.

Hoje nós temos uma situação de saúde, muitas licenças, muito afastamento, e a gente sabe que a profissão de professor é uma profissão que as doenças são inúmeras. A saúde do professor, ela tem de vários tipos, eu já me afastei por questão de problemas nas cordas vocais. A gente vê fibromialgia, uma série de doenças em que precisa se afastar, questão psiquiátrica. E a gente tem todo um contexto de mundo, um contexto também de pós-pandemia. Daí nós temos essa situação de muitos afastamentos. Houve essa questão de colocar psicólogo, assistente social, né, tudo no leque da educação. Hoje você vê alunos indisciplinados... indisciplina, esta coisa terrível. Os pais não controlam, faz é dizer ao professor que, se eu puder fazer. E aí o professor não pode... professor até tenta, e aí ele adocece. E o resumo disso tudo é realmente não tem um acompanhamento, nem com aluno. A gente vê aquelas maquiagens, mas no fundo não tem, e muito pior para o professor. E por aí vai adoecendo (P. S., grifo nosso).

Em contrapartida, na entrevista com o secretário de Educação (S.E.), o mesmo afirmou que há ações voltadas para assistência dos profissionais como um todo, conforme consta no PME. Porém, destaca que as políticas de prevenção à saúde docente ainda estão aos poucos sendo expandidas pela rede municipal.

Com a pandemia, muitos problemas afloraram, muitos problemas. A gente tem um grupo que é NAE, então a gente conseguiu ampliar mais duas psicólogas. E a ideia é fazer esse atendimento. Além disso a gente conseguiu uma parceria com o centro Lemann, é... a implantação do programa “Eu posso te ouvir”. Então ele tá atendendo a algumas escolas, a gente conseguiu, junto com a justiça, apresentar alguns projetos que já foi colocada em uma escola para ser ampliada logo, logo que tava tendo uma formação pra justiça restaurativa, certo? Então ele foi implantado lá na escola [cita o nome da escola]. A ideia é estar expandindo nas escolas, então a gente tem que formar uma rede, porque a educação não tem condição de ter todos os atendimentos. É uma rede educação, saúde e assistência social. Então a ideia é a gente ir identificando os casos, o que a educação pode tá acompanhando, vai acompanhando; mas aqueles a gente já vai encaminhando para os setores certos. Então a ideia é montar essa rede de atendimento, entendeu? Não só pra os professores, mas de todos os profissionais e alunos, porque a gente sabe que tem muito aluno com problemas, principalmente com questão de drogas, o que acaba afetando o emocional dos alunos e professores (S.E.).

Nesse sentido, percebemos que há ações e estratégias asseguradas aos professores(as) no PME e reafirmadas pelo secretário de Educação, porém, na visão do SINTERPUM, tais políticas são meramente uma “maquiagem”, o que acaba deixando os(as) professores(as) desamparados. Conforme foi possível analisar, a partir das falas das professoras, há o desconhecimento desses programas e projetos, o que nos leva a concluir que falta ampliação da divulgação e efetivação dessas ações. Embora avancem a passos lentos, é preciso colocá-las como prioridade de caráter urgente, além de ser imprescindível a adoção de um olhar mais de

perto, como o diagnóstico *in loco*, a fim de dar uma assistência mais efetiva no que se refere às necessidades dos(as) professores (as).

Portanto, os achados da pesquisa revelam que as precárias condições de trabalho docente, tais como excesso de alunos, condições de infraestrutura das salas de aula e cobranças por resultados, acarretam prejuízos à saúde emocional e física das professoras, impactando no seu desempenho da prática pedagógica. Tornou-se evidente que, no trato do cuidado e prevenção à saúde dos profissionais de educação, as políticas públicas do município de Timon não chegam ao seu conhecimento, sendo necessários uma maior divulgação e um diagnóstico dos problemas que afetam o trabalho docente.

Findada a análise dos resultados, o Quadro 9, abaixo, recupera os objetivos específicos elaborados para a realização desta pesquisa, apresentando as evidências de seu cumprimento.

Quadro 9 - Objetivos específicos e evidências da pesquisa

Objetivos específicos	Evidências
Identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil	i) Para o bom desempenho da prática pedagógica, é necessário haver condições de infraestrutura; ii) a ausência de recursos pedagógicos limita a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem das crianças; iii) as professoras alcançariam melhor desempenho da sua prática se houvesse mais suporte financeiro e pedagógico; iv) a ausência de condições para o trabalho docente na Educação Infantil causa impacto na saúde das professoras (por meio de excesso de alunos, tamanho inadequado das salas, falta de auxiliar, falta de políticas efetivas de prevenção à saúde docente); v) a formação continuada é um fator positivo para a melhoria da prática docente; vi) todas essas condições refletem na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.
Descrever ações sobre a valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS)	As ações de valorização docente presentes no PCCS de Timon-MA estão descritas da seguinte forma: i) a remuneração das professoras da Educação Infantil do município se constitui de vencimento acima do piso nacional, além de Gratificações de Atividade de Magistério (GAM); ii) a gratificação por titulação é de 10% para professoras(as) especialistas, 20% para professores(as) mestres, e 30% para professores(as) doutores(as); iii) há afastamento para participação em programa de pós-graduação stricto sensu, no país, sem prejuízo na remuneração; iv) a jornada de trabalho dos profissionais do magistério corresponde a 20 horas semanais de trabalho e 40 horas semanais de trabalho, das quais 2/3 da jornada de trabalho dos professores da Educação Básica deverão ser para atividades de interação com os educandos, e 1/3 da jornada de trabalho deverá ser para atividades extraclasse, a serem cumpridas na escola e/ou a critério da Secretaria Municipal de Educação; v) no contexto do estudo, todos esses indicadores estão garantidos às professoras da Educação Infantil do município de Timon-MA.
Analisar as políticas públicas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país e município, no período 2014-2022.	i) No contexto do estudo, constituíram-se como referência para análise das valorização docente do campo em estudo o PNE, o PEE-MA e o PME de Timon, além dos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, como RCNEI, DCNEI, PNQEI e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil; ii) os resultados apontam poucos avanços no Planos de Educação; iii) quanto às condições de trabalho em nível municipal, que se constituem como pilares da valorização docente, as pré-escolas ainda carecem de melhorias físicas e pedagógicas; iv) todos esses fatores precarizam o desempenho na prática pedagógica dos docentes.

Fonte: Elaboração própria.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu alcançar os objetivos estabelecidos, concretizando assim o objetivo geral, isto é, investigar a valorização do trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA, no período de 2014 a 2022. Além disso, permitiu-nos desvelar a percepção dos participantes acerca da temática da valorização docente e sobre como esta tem sido desenvolvida na Educação Infantil. Assim, as presentes considerações pretendem apresentar uma síntese dos resultados da pesquisa realizada, bem como indicar as contribuições acadêmicas, as limitações e as sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Síntese dos principais resultados

Este estudo teve como objetivo geral, investigar a valorização do trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica na Educação Infantil no município de Timon-MA no período de 2014-2022. Como resultado, apontam-se os seguintes avanços no período de 2014 a 2022 no que se refere às políticas de valorização docente: i) satisfação das participantes da pesquisa quanto à remuneração; ii) oferta de formação continuada aos docentes, de modo a refletir positivamente na carreira das professoras; iii) atuação efetiva da gestão municipal de Timon-MA; e iv) o papel do sindicato na luta pela garantia desses direitos da categoria, sobretudo, em relação à remuneração e à formação continuada.

No entanto, especificamente sobre os reflexos na prática pedagógica, foco do objetivo específico I – identificar, na prática pedagógica, os reflexos da valorização do trabalho docente na Educação Infantil –, foi constatado o seguinte: i) ausência de condições necessárias para o trabalho docente, o que impacta negativamente na prática pedagógica; ii) infraestrutura física comprometida; iii) falta de materiais e recursos pedagógicos (jogos, cartazes, brinquedos, entre outros), sendo muitos desses custeados financeiramente pelas próprias professoras da Educação Infantil; iv) precariedade de espaços físicos das pré-escola (brinquedoteca, biblioteca, áreas livres para prática de atividade lúdicas, entre outros), mesmo diante do direito das crianças a um espaço de qualidade e a exploração deste por meio do brincar e vivenciar com seus pares as mais diversas possibilidades.

Nesse sentido, uma vez constatada a carência dessas condições nas EMEIs, somos levados a concluir que há reflexos negativos devido à limitação das condições mencionadas para a prática pedagógica das professoras. Isso, porque as professoras acabam não colocando em prática as atividades propostas pelo Centro de Formação Continuada do município. Nesse

sentido, as professoras têm limitada possibilidade de idealização do planejamento pedagógico, o que, por sua vez, também tem impacto na aprendizagem das crianças. Constatamos ainda que as professoras necessitam de espaços adequados para brincadeiras livres com as crianças, salas de leituras, e livros didáticos e paradidáticos condizentes com a faixa etária, pois a falta destes limita a exploração e criatividade do professor no cotidiano com as crianças da Educação Infantil. Outros fatores percebidos foram a necessidade de professor(a) auxiliar em sala de aula, bem como maior parceria da gestão e supervisão escolar no que diz respeito ao suporte para a turma. Portanto, a falha na oferta destes condicionantes certamente limita o trabalho docente, causando um sentimento de desvalorização e, conseqüentemente, de sobrecarga.

Para a consecução do objetivo específico II – descrever ações de valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon-MA, presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS) –, foi possível perceber e descrever ações de valorização docente presentes na reestruturação da Lei nº 2.181/2019. A respeito da progressão, baseada na formação e titulação acadêmica, foi possível evidenciar: i) a efetivação de professores(as) com formação condizente à sua função docente, não sendo mais admitidos professores com formação em nível médio e de Licenciatura de Curta Duração; ii) criação de classes para especialização, mestrado e doutorado (E, F e G, respectivamente); iii) afastamento para estudo; iv) gratificação por titulação em nível de especialização, mestrado e doutorado; v) aprovação da Lei 11.738/2008, que trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério, destacando-se 2/3 da jornada de trabalho dedicados para atividades de interação com os educandos, e 1/3 da jornada de trabalho destinado para atividades extraclasse. Porém destaca-se a redução quanto aos percentuais de mudança de uma classe para outra, caindo de 12% para 10%, e de referência de 5% para 2,5%.

Dessa forma, as descrições apresentadas nos permitem afirmar que há ações e avanços no tocante à carreira docente dos professores(as) do município de Timon-MA, o que demonstra o compromisso da gestão municipal e a atuação do sindicato em prol da luta pelos direitos da categoria, pelo compromisso com a educação e com os profissionais que nela atuam. Portanto, conclui-se que há satisfação por parte das entrevistadas quando se trata da garantia desses direitos para carreira docente.

No objetivo específico III – analisar as políticas públicas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país, estado e município, no período de 2014-2022 –, realizou-se a validação das metas que tratam da valorização docente presentes no PNE, PEE e PME. Nesse sentido, concluímos que:

- i) tanto o PME quanto o PEE destacam em seu teor políticas públicas de valorização docente, em consonância com o PNE, a partir do qual foi possível analisar os respectivos indicadores;
- ii) com as análises dos planos de educação, PNE, PEE e PME, percebemos sobre a Meta 15 que foi alcançada no município de Timon-MA, uma vez que diz respeito a professores(as) com formação superior que lecionam na área de conhecimento – fenômeno que corrobora o esforço da gestão municipal para garantir a valorização docente;
- iii) sobre a Meta 16, voltada para elevar professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, os documentos analisados essa meta de forma tímida, de modo que tais lacunas demonstram ser um dos grandes desafios ampliar o acesso dos(as) professores(as) aos cursos de formação continuada, o que gera reflexos na melhoria da qualidade da educação. Portanto, ao analisar os referidos documentos, constatamos avanços incipientes nas metas de valorização docente em nível nacional (PNE), mas avanços positivos em nível municipal (PME), isto é, em Timon-MA, o campo em estudo;
- iv) no tocante à Meta 17, destacam-se os resultados apontados no PNE, no PEE e no PME para a equiparação do rendimento médio ao de demais profissionais com escolaridade equivalente – embora este se constitua como um grande avanço, ainda está aquém do desejável; destaca-se aí a estagnação da Meta 17 no PNE, ao passo que, no PEE, há alcance da meta projetada, ultrapassando o previsto de 100%, com um alcance de 106%, em 2021, o que se torna uma grande conquista, para a valorização dos professores(as); já no município de Timon-MA, os resultados do PME apontam para a superação da meta prevista, chegando a 115%; nesse sentido, desde 2014 até 2022, o município de Timon realizou todos os reajustes do piso salarial dos profissionais do magistério previstos em lei federal, que foram concedidos a todos os professores da rede pública municipal de forma linear;
- iv) por fim, a Meta 18 dos planos refere-se aos planos de carreira e ao piso salarial para os profissionais da educação pública, sendo constatada a adesão em nível nacional a essa meta, porém, quando a verificamos em nível de município, percebemos que há variações quanto ao cumprimento dessa lei; vemos que o estado do Maranhão aderiu ao PCR, no entanto, ao analisarmos a adesão por parte dos municípios, percebemos que, do total de municípios dos 217 municípios do Maranhão, apenas 92% aderiram à rede PCR; sobre o PME, no que se refere ao plano de carreira para o profissional do

magistério de Timon, os profissionais do magistério público municipal possuem Plano de Cargos e Salários desde 2006, por meio da Lei Municipal 13.049/2006, alterada pela Lei Complementar Municipal nº 049, de 27 de fevereiro de 2018; constamos então que o município cumpre a Lei do Piso Salarial dos Profissionais do Magistério, e isso inclui o cumprimento da jornada de trabalho do professor, bem como 1/3 da sua jornada para momentos de planejamento, indicando também um grande avanço para a valorização dos professores(as).

Posteriormente, analisamos no PME as ações voltadas para prevenção de saúde docente. Constatamos uma fragilidade nas políticas de prevenção de saúde dos profissionais da educação da rede. Embora sejam garantidas na legislação, essas ações ainda se apresentam de forma lenta e são desconhecidas pelas professoras entrevistadas. Em conjunto, esses fatores causam um sentimento de sobrecarga e adoecimento das professoras, por motivo das falhas relacionadas a condições de infraestrutura, relação de número de alunos por turma e cobranças por resultados na Educação Infantil.

No entanto, mesmo que essas garantias em prol da valorização docente constem na legislação, é necessário ainda acompanhar, cobrar e fiscalizar os gestores municipais quanto ao cumprimento de tais as estratégias. Sabemos o quanto ainda há lutas a serem travadas para que de fato a valorização docente seja concretizada no município de Timon, visto que há ainda creches e pré-escolas que carecem de padrão adequado de infraestrutura, recursos pedagógicos, entre outros. As creches, embora não possuam caráter obrigatório, é direito garantido o acesso às condições de infraestrutura, bem como profissionais qualificados.

Desse modo, fazemos eco à literatura aqui mobilizada, segundo a qual, para ocorrer efetivação da qualidade da oferta da Educação Infantil, o município deve equiparar as instituições de Educação Infantil, oferecendo ao profissional qualificado a possibilidade de usufruir de boas condições de trabalho, remuneração, carreira, formação continuada, parceria do diretor e supervisor escolar nas questões pedagógicas, prevenção e assistência à saúde do professor(a), além de condições materiais e pedagógicas, para que se possam garantir os direitos das crianças da Educação Infantil a um ambiente digno de qualidade.

Desta forma, tem-se o cumprimento do objetivo geral, respondendo à problemática da pesquisa, visto que a oferta da formação continuada e remuneração estão garantidas pelo município de Timon, ainda que essas garantias por si só não completem os pilares de valorização docente. Ao analisarmos os reflexos na prática pedagógica, percebemos falhas quanto à oferta das condições de trabalho docente, as quais limitam o desempenho e idealização

do planejamento das professoras, causando sobrecarga e, conseqüentemente, reflexos negativos para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, reiteramos que, para que a valorização docente aconteça em sua plenitude, é necessário o cumprimento de outros pilares por parte do município, tais como condições de trabalho docente, infraestrutura, recursos pedagógicos e atenção à saúde docente.

5.2 Contribuições acadêmicas

Desde o seu referencial teórico até a apresentação dos resultados, a presente pesquisa contribuiu para os estudos na área das políticas públicas educacionais, preenchendo uma lacuna identificada na própria literatura, uma vez que não houve estudos que considerassem os reflexos da valorização docente na prática pedagógica de professores na Educação Infantil no município de Timon-MA.

Ademais, o estudo explorou o PME de Timon-MA, que pode ser objeto de mais investigações no âmbito acadêmico, pois é a principal política educacional que rege o município. Por fim, o estudo evidenciou a relevância da valorização docente na Educação Infantil, que é pouco tratada no município de Timon-MA, que ainda carece de muitos investimentos, estudos e pesquisas. Cabe aos professores(as) da Educação Infantil a mobilização e atuação plenas nas pautas e discussões que envolvem a categoria, para que assim possam sair do senso comum e estabelecer embates e reflexões acerca das políticas públicas de valorização dentro município.

Destarte, gestores municipais devem considerar em seus documentos o cumprimento dos direitos dos(as) professores(as), em especial da Educação Infantil, etapa essa que ainda precisa atender a um padrão de qualidade. Assim, é necessário considerar as vozes dos professores(as), bem como os PNQEI/2018 e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil/2009 no esboço de suas ações para uma Educação Infantil de qualidade e a valorização docente.

5.3 Limitações e recomendações para estudos futuros

No que concerne às limitações e recomendações para estudos futuros, esta pesquisa consiste em um primeiro esforço no sentido de averiguar as políticas de valorização docente, bem como os reflexos na prática pedagógica dos(as) professores(as) da Educação infantil. Dito isto, tem-se a primeira limitação, que é a dificuldade de localizar professoras efetivas e com

tempo de serviço dentro do recorte temporal feito, o que fez decrescer o número de participantes estabelecido por esta pesquisa. Outra limitação deve-se à escassez de dados e informações por parte da Secretaria de Educação do município, visto que, na transição de governo, tais informações não foram armazenadas em arquivo de computador.

Para estudos posteriores, sugerimos que as investigações abranjam os docentes do Ensino Fundamental e as políticas de alfabetização do município de Timon-MA. Sugerimos ainda estudos voltados para a atuação do sindicato nas políticas públicas de valorização docente, além de estudos sobre a formação de professores(as) no município de Timon-MA. Por fim, apesar das limitações apresentadas, o principal objetivo deste estudo foi alcançado, desvelando os reflexos da valorização docente na prática pedagógica na Educação Infantil.

6 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO DA PESQUISA

Ao apresentarmos o produto técnico tecnológico, pontuamos a relevância e a contribuição da pesquisa para a comunidade escolar, no sentido de promover atividades para sanar ou minimizar uma problemática encontrada ao final do estudo. Nessa perspectiva, contribuímos também para o avanço científico e social na área da Educação, conforme a Portaria Normativa CAPES/MEC n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Desse modo, pretendemos realizar um *Curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente*, que objetiva propor capacitação e discussões juntamente aos(as) professores(as) da Educação Infantil, com a finalidade de fomentar conhecimento e compreensão acerca da política de valorização do trabalho docente.

O documento está estruturado em 4 módulos temáticos. No primeiro módulo, discorremos acerca da *Evolução histórica*, e em seguida sobre a *Educação Infantil no Brasil*, com o intuito de viabilizar compreensão a respeito do processo de conquista dessa etapa no seu contexto histórico. O segundo módulo, *A Educação Infantil no contexto da legislação e o Perfil do(a) educador(a) da Educação Infantil*, contemplará aspectos sobre as políticas de Educação Infantil e o perfil docente necessário para atuar nessa etapa da Educação Básica. No terceiro módulo, *Currículo da Educação Infantil e o Processo de avaliação na Educação Infantil*, estabelecemos concepções sobre o currículo e os objetivos da avaliação na Educação Infantil. Por fim, o último módulo contempla a *Proposição de curso de formação para professores(as) da Educação Infantil* nas categorias: formação continuada, carreira, condições de trabalho, lazer e saúde docente.

Ademais, a construção deste documento pretende possibilitar reflexão e acesso a conhecimentos necessários para a identidade e valorização docente, bem como contribuir para a formação continuada desse profissional em relação ao tema em questão.

Esperamos que os entes federados possam repensar e priorizar em suas agendas políticas a importância da efetivação plena dos direitos relacionados às condições de trabalho docente, para que assim possamos alcançar uma educação de qualidade. Nesse sentido, recomendamos o compartilhamento das experiências, fruto das vozes de professores(as), a fim de servir de auxílio no processo de organização e planejamento das políticas públicas de valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, T. M. *et al.* Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1229-1238, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BALL, J. S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA M. C.; BERNARDI L. S. Formação continuada na Educação Infantil: a escola é o lócus. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, set./dez. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-16.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. LDA, 1994.
- BORGES, K. P. **Trabalho, precarização e adoecimento docente**. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 3.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CEB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006c. v. 1.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006d.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. Brasília, DF: MEC, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação:** Caderno de Orientações. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015a.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015c.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016.** Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Senado Federal, 2016a.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Estabelece a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 577, de 27 de abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019c.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2020a.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2022, aprovado em 9 de agosto de 2022.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília- DF: MEC/CNE, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. *In*: INEP. **Censo Escolar**, [online], [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar> Acesso em: 20 nov. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, K. P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRITO, V. L. A. O Plano Nacional de Educação e o ingresso dos profissionais do magistério da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 1251-1267, 2013.

CAMPOS, M. I. F. Políticas Públicas de Educação Infantil: cenários e implicações. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; CAMPOS, M. I. F.; GIL, M. O. G (Org.). **Políticas públicas de Educação Infantil**. Petrópolis: CAPES/CNPq, 2021. p. 19-45.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 9-22, 2018.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, K. P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-19.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 57-69, dez. 2011.

CARVALHO, M. P. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 187–207, nov. 2018.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. *In*: CABRAL NETO, A. *et al.* (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 115-141.

CASTRO, S. F.; CASTRO, U. S. Planos de Carreira do Magistério Público Estadual do Piauí: rumo à valorização docente. *In*: CAMARGO, B. R.; JACOMINI, A. M (Org.). **Valorização docente na Educação Básica: análise de planos de carreira**. Curitiba: Appris, 2017. p. 171-183.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na CF e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

COSTA, M. A.; COUTINHO E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633- 1652, out./dez. 2018.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014.

DELGADO, G.; NASCIMENTO, G.; SILVA, R. M. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o Marxismo: Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 15, p. 335-358, 2020.

DEMIER, F.; HOEVELER, R. **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DIAS, J. A. **O magistério secundário e a função de diretor**. 1967. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 7, p. 1-17, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FROTA, D. L. **Saúde do professor: uma análise sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2022.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do Grande ABC paulista. **Holos**, Natal, v. 1, p. 139-154, 2017.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri :São Paulo: Atlas, 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GOMES, A. O. Processo Ensino e Aprendizagem: reflexões necessárias para uma prática exitosa. In: DUARTE, A. L. C. (Org.). **Formação de professores**: contextos e vivências. São Luís: EDUEMA, 2020. p. 13-34.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

HYPOLITO Á. L. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, A. D.; VIEIRA, F. L. (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012. p. 211-229.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 35, p. 517-534, 2015.

HYPOLITO, Á. L. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Homepage. In: IBGE. **IBGE**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2(80), maio/ago. 2016.

JARDILINO, J. R. L.; PINEDA, T. F. G. A Formação Continuada de docentes da Educação Infantil no tatame educacional. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 122–133, jan./jul. 2010.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG /FaE /NETE, 2007.

KUHLMANN JR., M. J. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-8.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2006.

LINO, L. A. Formação de Professores. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H

(Org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 54-56.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MARANHÃO (Estado). Governo do Estado. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Plano Estadual do Maranhão. São Luís: Assembleia Legislativa do Maranhão, 2014.

MARANHÃO (Estado). Governo do Estado. **Caderno de orientações pedagógicas: Educação Infantil**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

MARANHÃO (Estado). Governo do Estado. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação: 2014 – 2017**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

MARCH, C. A contra-reforma do Estado Brasileiro e seus efeitos no trabalho em saúde nos serviços públicos. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n.1, p. 175-186, 2011.

MARTINS, M. F. *et al.* O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.

MASCARENHAS, G. Para PGR, ‘escola sem partido’ é inconstitucional e subestima alunos. *In: FOLHA DE S. PAULO. Folha de S. Paulo*, [on-line], 20 out. 2016. Educação. Disponível em: <http://bit.ly/2dICgQH>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MAUÉS, O. Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 20, n. 6, p. 74-93, 2004.

MELLO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. Caminhos da Educação Infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, e019031, 2019.

MENESES, J. G. C. **Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1972.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. *In: EDUCABRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, [on-line], 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/> Acesso em 03 nov 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

MONLEVADE, J. A. C. **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) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAIS, E. M.; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 4, n. 31, p. c25900, 2021.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

MOURA, A.; CRUZ, A. G. As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 7, n. 12, p. 1-19, 2022.

NASCIMENTO, F. L. *et al.* Implicações e desafios das reformas Educacionais para a Formação, Didática e a Profissionalidade do Professor. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45156-45175, maio. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-8.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Pública Educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ARAÚJO FILHO, H. Meta 17 - Valorização dos professores. *In*: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H (Org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 60-63.

OLIVEIRA, M. E. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo. Editora Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

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, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, p. 483-491, set./dez. 2015.

RAVICHT, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS BRUNO, D. J. A Oferta da Educação Infantil em Condições de Qualidade no Contexto no Novo Fundeb. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 14, p. 1-18, 2022.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco**: concepção e características no discurso discente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SALES, L. C. O impacto da lei do piso no plano de carreira do magistério público do município de Teresina. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, I. M.; GOMES, E. P. S.; PRADO, E. C. Planos de carreira e valorização docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1011-1029, set./dez. 2022.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, D. L. O. M.; CABRAL, O. D. L. C. **Formação continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola**. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156, maio 2021.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da Educação Básica do sudeste goiano. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 11, n. 2, p. 1-17, 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, P. R. A influência antidemocrática nas políticas educacionais brasileiras entre 2016 a 2018:(des) rumos da educação. **Concilium**, v. 22, n. 5, p. 897-911, 2022.

SPITZ, C. **Para não calar a voz dos professores: um estudo das desordens vocais apresentadas pelas professoras da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1-18, fev. 2018.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 22, p. 1-16, 2019a.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 195-212, abr./jun. 2019b.

TIMON (Maranhão). **Lei Municipal nº 1.299, de 28 de dezembro de 2004**. Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Timon. Timon: Prefeitura Municipal, 2004.

TIMON (Maranhão). **Lei Municipal nº 1.349, de 6 de fevereiro de 2006**. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Timon e dá outras providências. Timon: Prefeitura Municipal, 2006.

TIMON (Maranhão). **Lei Municipal nº 1.964, de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Timon: Prefeitura Municipal, 2015a.

TIMON (Maranhão). **Decreto nº 042, de 30 de junho de 2015**. Institui o Fórum Municipal de Educação (FME). Timon: Prefeitura Municipal, 2015b.

TIMON (Maranhão). Prefeito Amigo da Criança e Selo Unicef mostram avanços nos indicadores da educação de Timon. *In: TIMON. Prefeitura Municipal*, [on-line], 22 jun.

2017a. Disponível em: <https://timon.ma.gov.br/site/?p=27347> Acesso em: 20 jun. 2023.

TIMON (Maranhão). **Lei Municipal nº 2.097, de 06 de novembro de 2017.** Institui o Prêmio Educa Timon, para as Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Timon. Prefeitura Municipal, 2017b.

TIMON (Maranhão). **Lei municipal nº 1.246, de 12 de setembro de 2018.** Altera metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, anexo único, da Lei Municipal nº 1964, de 17 de junho de 2015. Timon: Prefeitura Municipal, 2018a.

TIMON (Maranhão). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação: 2016-2017.** Timon: Prefeitura Municipal, 2018b.

TIMON (Maranhão). **Lei Municipal nº 2.181, de 21 de outubro de 2019.** Dispõe sobre a reestruturação e organização do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Timon e dá outras providências. Timon: Prefeitura Municipal, 2019.

TIMON (Maranhão). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação: 2018-2020.** Timon: Prefeitura Municipal, 2021.

TIMON (Maranhão). **Edital de Matrículas e Calendário.** Timon: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

TIMON (Maranhão). Prefeitura de Timon. Homepage. In: TIMON. **Prefeitura de Timon**, [online], [20--]. Disponível em: <https://timon.ma.gov.br/site/> Acesso em: 20 nov. 2022.

VIEIRA, E. *et al.* As políticas públicas para a educação infantil nos municípios do território sul da Bahia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, México. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Rede Estrado, 2016.

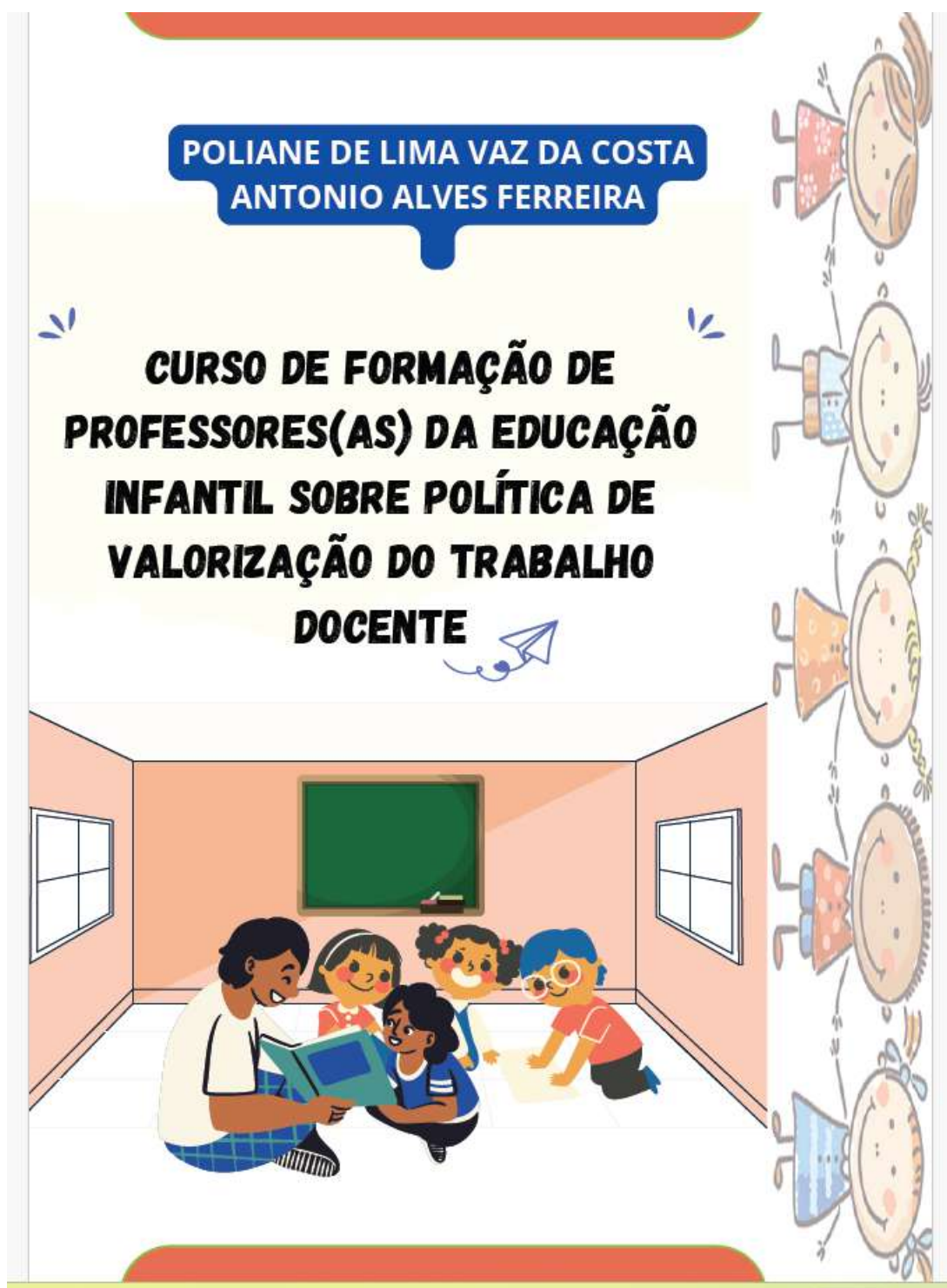
VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade.** Pelotas: Seiva, 2004.

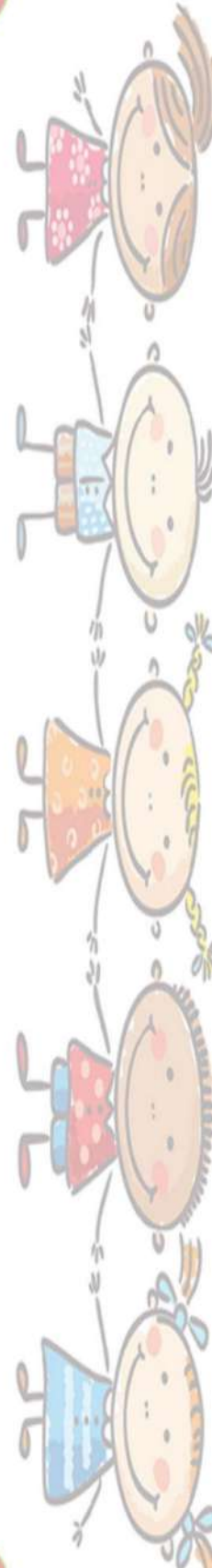
VIEIRA, L. F.; BAPTISTA, C. M. **Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2023.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE A - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE POLÍTICA
DE VALORIZAÇÃO DOCENTE**





POLIANE DE LIMA VAZ DA COSTA
ANTONIO ALVES FERREIRA

**CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE POLÍTICA DE
VALORIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE**



Sumário

1. Apresentação.....	05
2. Introdução.....	07
3. Plano de Curso.....	11
4. Módulo I: Evolução na Educação Infantil e A Educação Infantil no Brasil.....	13
5. Módulo II: A Educação Infantil no contexto da legislação e o Perfil do educador da Educação Infantil.....	15
6. Módulo III: Currículo da Educação Infantil e o Processo de avaliação na Educação Infantil.....	20
7. Módulo IV: Condições de trabalho docente na Educação Infantil e Proposições de formação e de valorização do profissional da Educação Infantil	26
8. Formação inicial e continuada	31
9. Carreira	31
10. Condições de trabalho	32
11. Lazer.....	32
12. Saúde docente	32
13. Para finalizar.....	34
14. Referências	37

ELABORAÇÃO

Poliane de Lima Vaz da Costa.

ORIENTAÇÃO

Antonio Alves Ferreira.

APOIO

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

FICHA CATALOGRÁFICA

C837c Costa, Poliane de Lima Vaz da

Curso de formação de professores(as) da educação infantil sobre política de valorização do trabalho docente [recurso eletrônico] / Poliane de Lima Vaz da Costa – São Luís: [s. n.], 2023.

PDF (37 f.) : contém il. color.

Orientação de : Antonio Alves Ferreira.

Apoio : Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Livro eletrônico elaborado como Produto Educacional de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

1. Educação infantil. 2. Valorização docente. 3. Formação para professores. 4. Condições de trabalho - docente. I. Ferreira, Antonio Alves. II. Título.

CDD 372

Emanuele Alves Araújo CRB 3/1290

SÃO LUÍS|2024



1. Apresentação

O presente documento, intitulado **Curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente**, objetiva propor capacitação e discussões juntamente aos(as) professores(as) da Educação Infantil com a finalidade de conhecimento e compreensão acerca da política de valorização do trabalho docente.

Este documento é fruto das vozes dos(as) professores(as) da Educação Infantil e oriundo da pesquisa de mestrado da autora, cujo objeto de estudo são os reflexos da valorização docente na Educação Infantil no município de Timon-MA. Ao longo da coleta de dados no campo empírico, no qual os(as) participantes estavam imersos(as), constatarem-se lacunas em relação aos pilares que sustentam a temática de valorização docente.

A proposta do curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização docente está articulada à luz de teóricos da área, bem como às legislações e documentos norteadores como: Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018), entre outros.

O documento está estruturado em IV módulos temáticos. No primeiro módulo, discorreremos acerca da *Evolução histórica* e em seguida sobre a *Educação Infantil no Brasil*, com o intuito de viabilizar compreensão a respeito do processo de conquista dessa etapa no seu contexto histórico. O segundo módulo, *A Educação Infantil no contexto da legislação e o Perfil do(a) educador(a) da Educação Infantil*, contemplará aspectos sobre as políticas de Educação Infantil e o perfil docente necessário para atuar nessa etapa da educação básica. No terceiro módulo, *Currículo da Educação Infantil e o Processo de avaliação na Educação Infantil*, estabelecemos concepções acerca do currículo e os objetivos da avaliação na Educação Infantil e, por fim, o último módulo contempla *proposição de curso de formação para professores(as) da Educação Infantil* nas categorias: Formação continuada, Carreira, Condições de trabalho, Lazer e Saúde docente.

Ademais, a construção deste documento pretende possibilitar reflexão e acesso a conhecimentos necessários para a identidade e valorização docente, bem como contribuir para a formação continuada desse profissional sobre o tema em questão.



2. Introdução



A temática sobre valorização docente tem se constituído como fulcral entre estudiosos e pesquisadores da área educacional, devido à sua complexidade no que se refere às condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Nesse sentido, o que se evidencia, a partir dos estudos, são as condições precárias de trabalho que afetam não só o exercício docente, mas também o processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Diante dessa problemática, pretendemos aqui *propor um curso de formação para professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente*, com a finalidade de promover capacitações e discussões juntamente a esse público com vistas ao conhecimento e compreensão da política de valorização do trabalho docente, mais especificamente, na Educação Infantil.



ISTO É ...

Aspectos que envolvem:

- **Remuneração;**
- **Formação;**
- **Condições humanas e materiais;**
- **Saúde mental e física.**



Entendendo que esses pilares podem ser refletidos na prática pedagógica e, assim, contribuir com o processo de desenvolvimento pleno daqueles que fazem parte do centro da aprendizagem, as crianças.

3. Plano de curso



DOCENTES

Professor Antonio Sousa Alves, Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará–UFPA. Professor do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil. E-mail: antonio.alves@uemasul.edu.br

Professora Poliane de Lima Vaz da Costa, Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa de Gestão Educacional e Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGE, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora da Rede Municipal de Educação Timon–MA. E-mail: polianeelima7@gmail.com



PÚBLICO-ALVO

I – Professores(as) da Educação Infantil.



OBJETIVOS

I - Apresentar o contexto histórico acerca da Educação Infantil;
II - Discorrer acerca das políticas públicas de Educação Infantil e sobre como se constitui o perfil docente para essa etapa da educação básica;

Plano de curso



III - Compreender a organização do currículo e a configuração da avaliação na Educação Infantil;

IV - Apresentar proposições de formação e de valorização do profissional da Educação Infantil, contemplando os pilares Formação continuada, Carreira, Condições de trabalho, Lazer e Saúde docente.



METODOLOGIA

I - O Curso será organizado em 4 módulos, sendo 5h/a cada, totalizando 20h/a;

II- Os encontros acontecerão de forma presencial.



ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS

Módulo I : A Evolução na Educação Infantil e A Educação Infantil no Brasil;

Módulo II: A Educação Infantil no contexto da legislação e o Perfil do educador da Educação Infantil;

Módulo III: Currículo da Educação Infantil e o Processo de avaliação na Educação Infantil;

Módulo IV: Condições de trabalho docente na Educação Infantil e Proposições de formação e de valorização do profissional da Educação Infantil.



AVALIAÇÃO

Diálogo e participação dos docentes nas rodas de conversas.

MÓDULO I

Seção I – Evolução na Educação Infantil

A partir desta seção, discorreremos acerca do contexto e da evolução histórica da Educação Infantil, compreendendo as concepções e conquistas asseguradas a essa etapa da educação básica.

O EDUCAR E O CUIDAR ...

(...) se configuram hoje como atos indissociáveis, mas, historicamente, nem sempre foi assim. O reconhecimento das especificidades da infância decorreu de um longo processo marcado de precariedade que, ainda hoje, precisa ser superada. **Historicamente, a educação da criança ficava sob a responsabilidade da família.**

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A concepção de criança ganhou dimensão com os estudos do francês Philippe Ariès (1978), considerado pela literatura como uma grande fonte pioneira acerca da Infância.

Para Kuhlmann Jr. (1998), é preciso reconhecer a condição de infância que é ser criança, respeitar suas especificidades, compreendê-las como produtoras da história.



Segundo Paschoal; Machado (2009, p. 79):

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Nesse sentido, com a inserção das mães operárias no trabalho fabril, surgiu a necessidade de elas deixarem seus filhos sob o cuidado de outras mulheres que vendiam seus serviços de abrigo e cuidado. As atividades estavam voltadas para cantos e memorização, isto é, nesse período não havia atividade com fins pedagógicos.

PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES NO BRASIL

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico (Paschoal; Machado, 2009, p. 81).

Seção II – A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, no Brasil, foi marcada por muita precariedade, visto que o atendimento a crianças em creches ou instituições de Educação Infantil no Brasil, até meados do século XIX, não existia (Oliveira, 2011).

Após um longo período de lutas e movimentos, foram criados nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro os primeiros jardins de infância, sob cuidados dos órgãos privados.



Somente alguns anos depois surgiram os primeiros jardins de infância públicos voltados ao atendimento de crianças dos estratos sociais mais baixos.

1922

Ocorreu, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, momento marcado por discussões em torno da educação moral e higiênica, bem como a regulamentação do atendimento às crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância (Oliveira, 2011).



1923

Diante de fortes movimentos de lutas sindicais e operárias em prol de melhores condições de trabalho, bem como a luta por instalações de creches e salas para que as mães trabalhadoras pudessem amamentar seus filhos, foi regulamentada a instalação desses espaços próximos ao ambiente de trabalho (Oliveira, 2011).

1932

Surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a educação como função pública, ensino ativo, laico, gratuito e obrigatório (Oliveira, 2011).



Oliveira (2011, p. 93):

Os jardins de infância foram ora confundidos com salas de asilo francesas, ora entendidos como início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas em caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.

É a partir dessa ideia que a Educação Infantil passou a ser vista como uma educação voltada para o assistencialismo e compensatória às crianças de camada social mais baixa. Nesse período, a promoção de um ambiente voltado para o ato de educar ainda era considerada uma meta distante (Oliveira, 2011).

MÓDULO II

Seção I – A Educação Infantil no contexto da legislação

Nesta seção, o principal objetivo é compreendermos o percurso de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

1980

Movimento de diferentes setores da sociedade em prol do direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento.

1988

Criação da Carta Constitucional de 1988, considerado um grande marco na afirmação dos direitos da criança.

1990

Outro documento legal de grande relevância, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, bem como o reconhecimento e a valorização da Educação Infantil, etapa da educação básica.

1996

Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN -9.394/1996 que realça a necessidade de educar as crianças desde cedo, bem como a obrigação do papel do estado quanto à oferta da Educação Infantil.



1998

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, o documento "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (Brasil, 1998) com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

2001

Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) que estabelece metas quanto à oferta e ao atendimento à Educação Infantil.

2006

Foi criado o documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006).

2007

Criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância).

2007

Criado o Fundeb pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, vigência 2007-2020. Posteriormente, foi aprovada a lei nº 14.113, de 25/12/2020, novo fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

2009

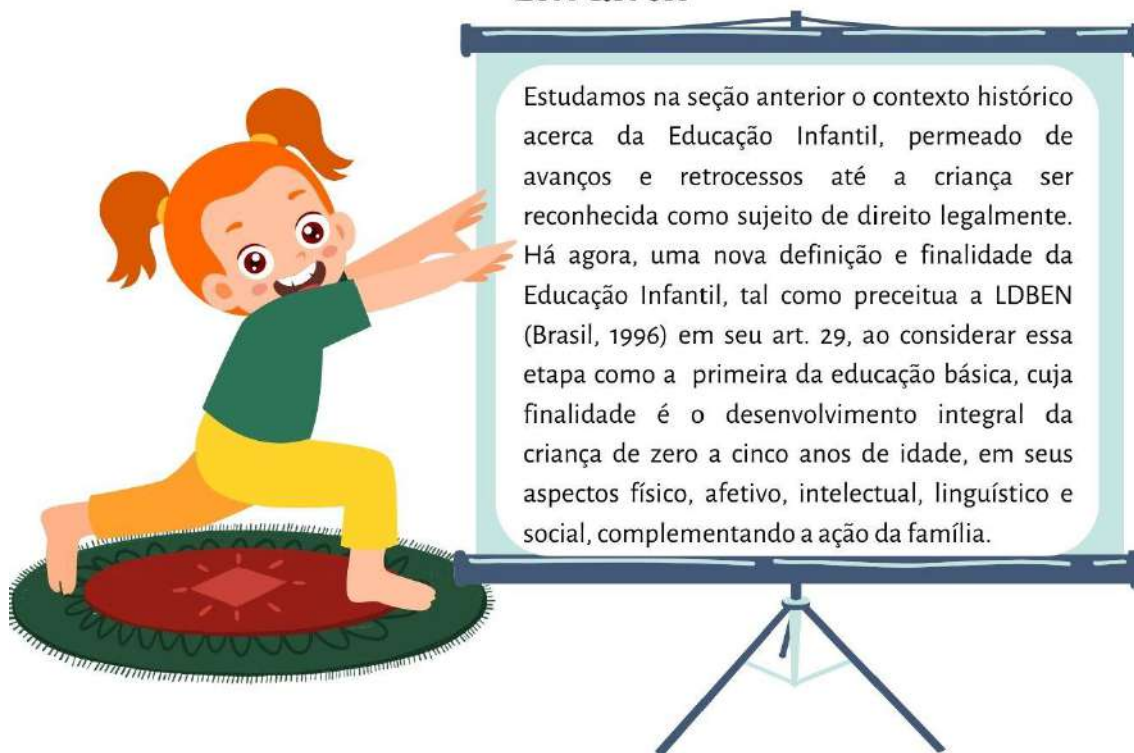
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).



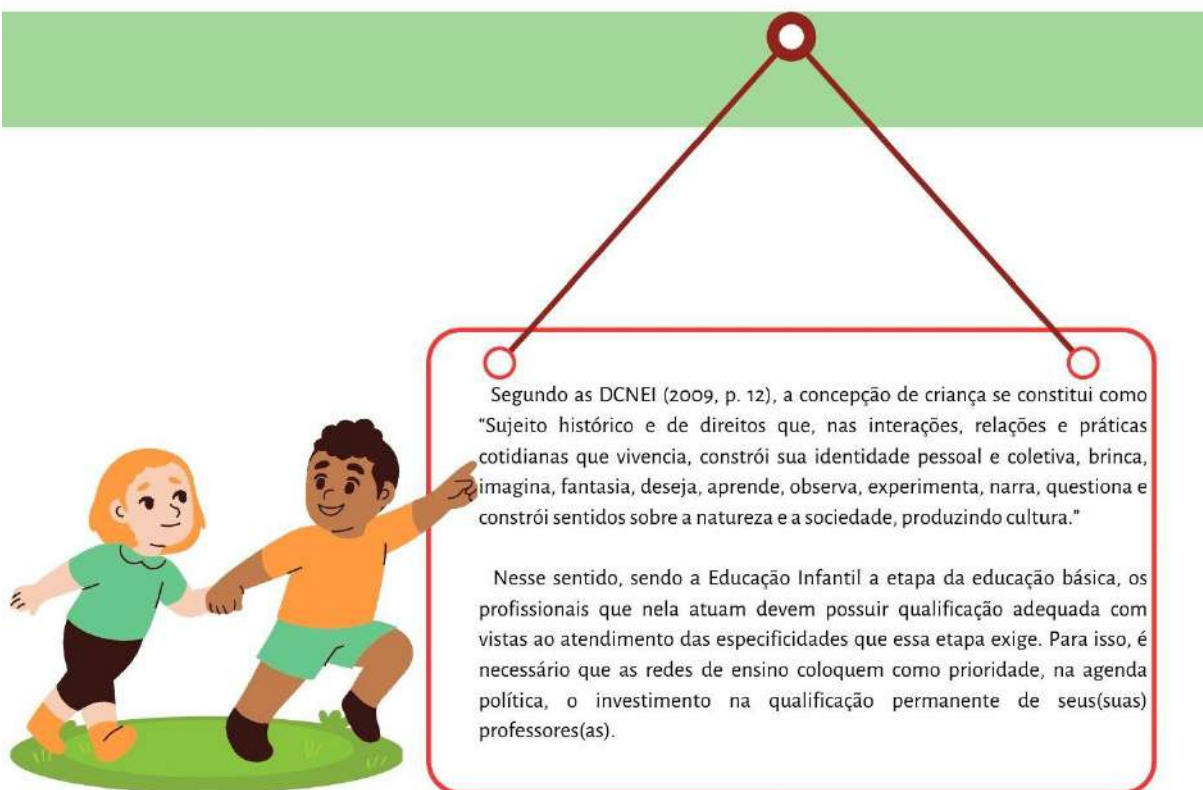


Diante disso, percebemos os grandes avanços no que se refere ao contexto legal sobre a inserção da criança como sujeito de direito.

Seção II – Perfil do educador da Educação Infantil



A partir do contexto estudado na seção anterior, passamos agora a compreender a Educação Infantil e o novo perfil de professor/a a ser exigido, devido às especificidades e peculiaridades das crianças. O cuidar e o educar passam a ser considerados prioridades e atos indissociáveis (Oliveira, 2012). O educar envolve cuidados, brincadeiras e, ao mesmo tempo, aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades infantis, de ser e estar com seus pares.



Em face a essas exigências, a legislação passou a estabelecer novas formas de admitir os(as) professores(as) para essa etapa de escolarização básica.

Segundo a LDBEN (Brasil, 1996), em seu Art. 62:

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).



MÓDULO III

Seção I – Currículo da Educação Infantil

Neste módulo, nosso trabalho será refletirmos acerca da concepção de currículo na Educação Infantil e do processo avaliativo, compreendendo como se constituem e suas respectivas finalidades.



Como vimos anteriormente, o processo de concepção de criança passou por um processo de configuração ao longo do tempo. Também compreendemos por meio das DCNEI (Brasil, 2009) que as crianças são sujeitos de direitos e que se desenvolvem nas múltiplas interações que experimentam no mundo social.

Nesta direção, é importante refletirmos como deve ser constituído o currículo na Educação Infantil, considerando suas especificidades. No entanto, a concepção de currículo nessa fase de escolarização instiga vários debates entre profissionais que atuam na área.

Segundo Oliveira (2011),

Muitos educadores e pais, receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido muito criticadas, defendem que essa etapa escolar não deveria estar envolvida com a questão de currículo. Esse termo, em geral, está associado a certo percurso de escolarização vivido no Ensino Fundamental e norteado por práticas reconhecidamente fragmentadas e restritivas, bem como centradas na ideia de disciplinas, de matérias escolares.



Ao tratarmos currículo na Educação Infantil, nas DCNEI (Brasil, 2009), ele é concebido como:

“Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.”



Compreendemos a importância de um currículo centrado na criança, considerando suas especificidades e formas de desenvolvimento. Ressaltamos a importância da organização curricular articulada aos campos de experiências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), conforme apontam Faria; Salles (2012, p. 167) ao proporem a organização do currículo baseada em “aspectos que envolvam o mundo social, pessoal e cultural, bem como a linguagem e artes, e a matemática, considerando que este leque esteja aberto a novas possibilidades”.

Seção II – Processo de avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil deve ser constituída por meio de diversas formas de registros, de modo a possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo das crianças, bem como fortalecer o vínculo entre família e escola (Neves; Moro, 2013).

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS?

O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) define que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

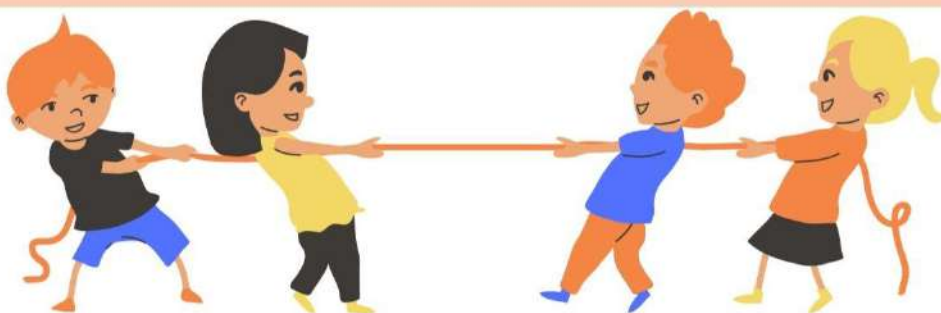
Como aponta a LDBEN 9.394 (Brasil, 1996), a avaliação na EDUCAÇÃO INFANTIL deverá ser utilizada como instrumento de registro acerca do desenvolvimento da criança, e não para controle e seleção.



AINDA SOBRE OS DOCUMENTOS NACIONAIS...

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reafirmam, no Artigo 10, a perspectiva apresentada no RCNEI (Brasil, 1998, p. 29), no qual "as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação".

O QUE E COMO REGISTRAR?



Para Neves; Moro (2013, p. 285-286),

Não há um modo padrão de registrar, de documentar; assim como não há um registro ou uma documentação padronizados. Esses/as procedimentos/ferramentas oportunizam a autoria do trabalho, a partir da sua visibilidade e da reflexão sobre as práticas em um processo dialético que, simultaneamente, resulta da prática e a realimenta.



Nesse aspecto, as DCNEI (Brasil, 2009) orientam que a avaliação contemple ações de observações críticas sobre as brincadeiras e interações, utilização dos diversos meios de registros. Além disso, que seja uma continuidade do processo de aprendizagem (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); realizada em documentação específica e garanta à família o conhecimento sobre o trabalho da instituição e acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a respeito da não retenção, nessa etapa de escolarização.



Portanto, destacamos a importância da avaliação na Educação Infantil considerando esses direitos e o desenvolvimento integral das crianças, “tais direitos incluem a consideração da infância como essencial à formação humana, em que a aprendizagem e a construção de habilidades e capacidades corporais, sociais, afetivas, cognitivas, políticas e éticas são fundamentais” (Neves; Moro, 2013, p. 298).

“Não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” (Hypolito, 2012, p. 227).



MÓDULO IV

Seção I – Condições de trabalho docente na Educação Infantil

Sobre o trabalho docente

Refere-se a uma classe que abrange os indivíduos da esfera educativa. De acordo com Oliveira (2010, p. 1),

Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes: - os professores, educadores, monitores, estagiários; - diretores, coordenadores, supervisores; orientadores, atendentes, auxiliares,

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.

De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Elementos constitutivos do trabalho docente

Mediante as partilhas até aqui apresentadas, fica evidente que para ocorrer a valorização docente é necessário garantir as condições de trabalho, como apontam a literatura: Oliveira; Assunção (2010), Carissimi; Trojan (2011), Vieira; Oliveira (2013) e Piolli (2015).

A avaliação dessas condições do trabalho docente envolve considerar, nos sistemas escolares, estrutura física das unidades educacionais; as normas que organizam a dinâmica das interações na instituição; os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades; as condições de emprego – cargo, função, vínculo de contratação, carga horária de trabalho, remuneração, plano de carreira, formação continuada, como também a experiência relacional entre os sujeitos docentes (Vieira; Oliveira, 2013).

No tocante à Educação Infantil

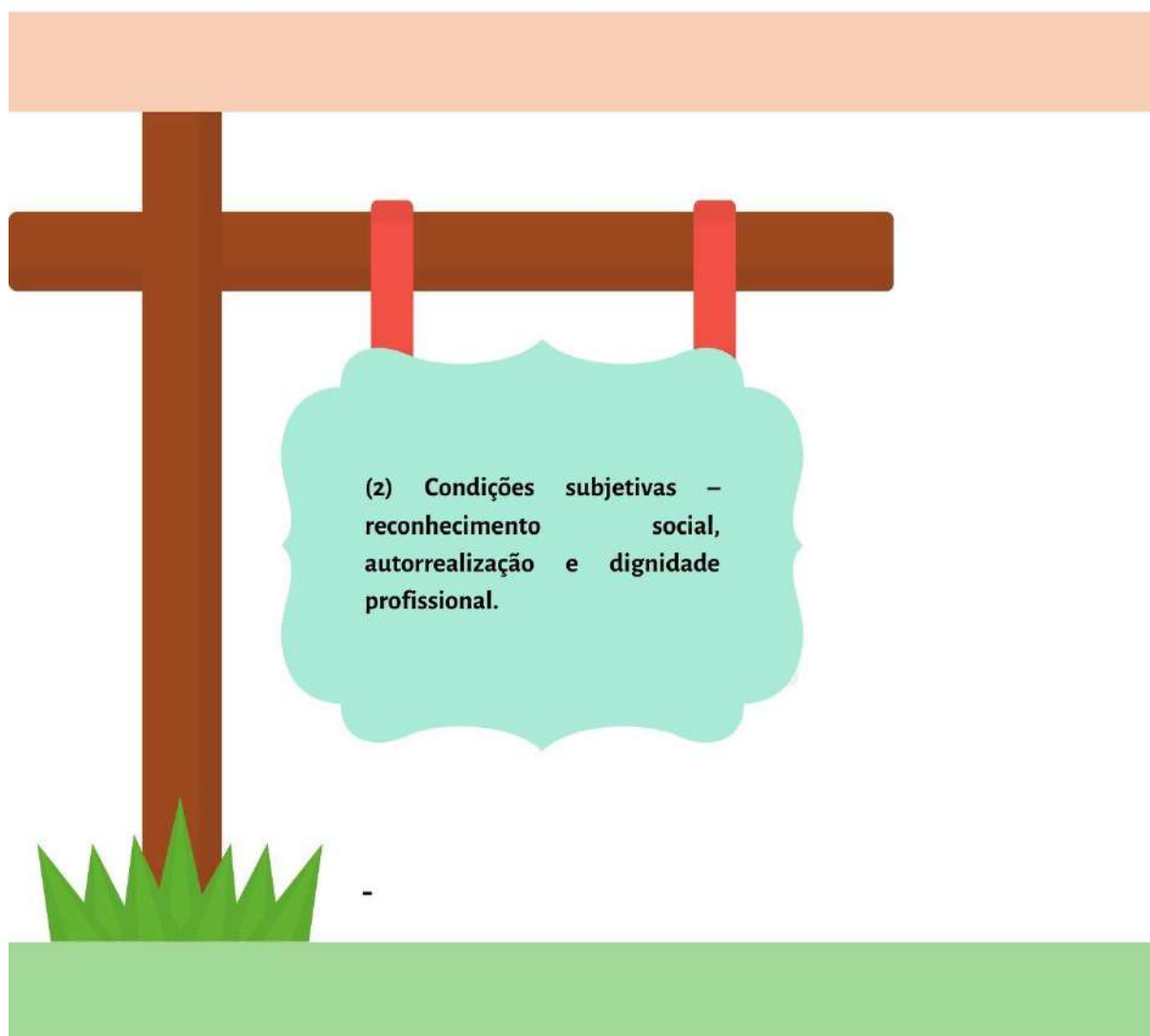
Nesse sentido, as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade (Vieira; Oliveira, 2013, p. 133).

Valorização docente

A valorização docente refere-se ao reconhecimento do exercício desse profissional. Para que isso ocorra, de fato, é necessária a garantia de remuneração digna, progressão na carreira, formação continuada, condições físicas e materiais para a prática pedagógica. Segundo Leher (2010, p. 1), essa valorização abrange as seguintes dimensões:



(1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho.



Diante do exposto até aqui, percebemos, portanto, que sem as condições necessárias para o exercício docente, a prática pedagógica fica comprometida no que se refere à intencionalidade educativa.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir (...)



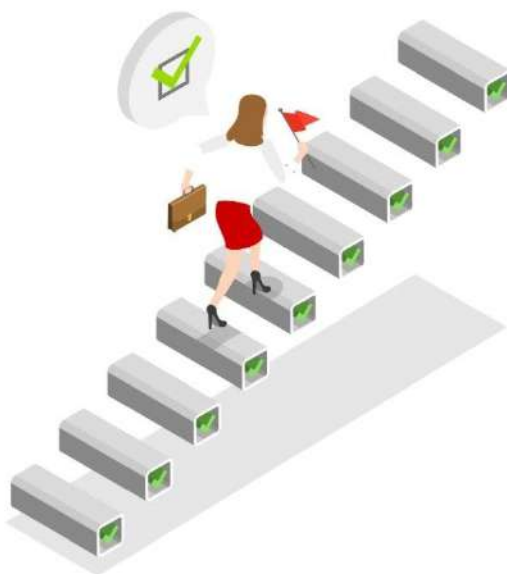
Seção II – Proposições de formação e de valorização do profissional da Educação Infantil

8. Formação inicial e continuada

A formação inicial e continuada estão expressamente amparadas em legislação. Portanto, profissionais bem formados e com qualificação contínua são pilares essenciais para a oferta de uma educação de qualidade.



9. Carreira



É imprescindível melhoria nas condições salariais e de carreira dos professores. Embora se constitua ainda como desafio a ser alcançado, o cumprimento disso pelos entes municipais e estaduais estimulará a promoção de um ensino de qualidade na Educação Infantil.

10. Condições de trabalho

O investimento nas condições de infraestrutura física contribui para o bem-estar docente, bem como para a garantia dos direitos das crianças a gozarem de espaços com padrões de qualidade.



11. Lazer



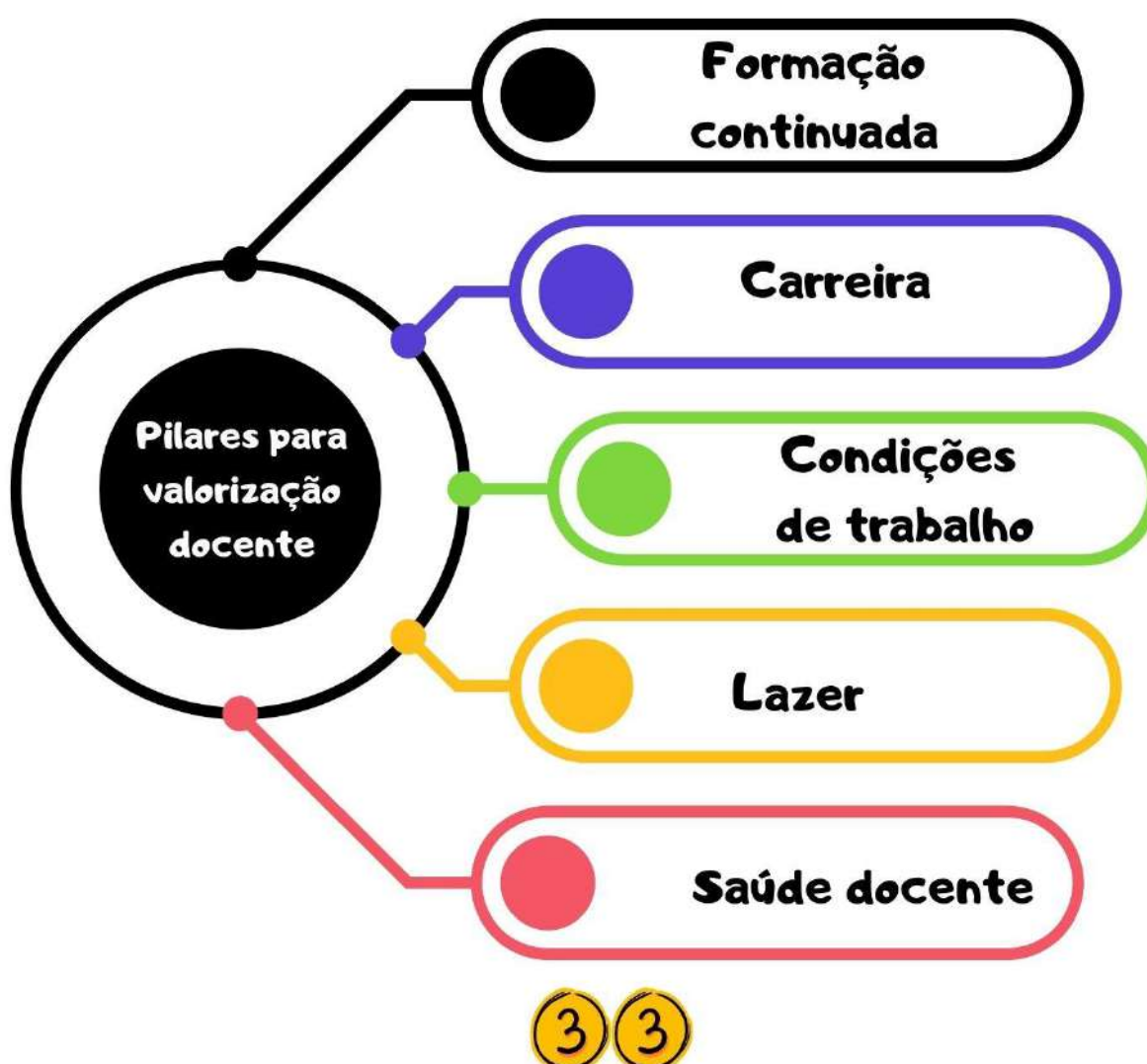
Valorizar ações de lazer e bem-estar junto à equipe docente, nos espaços escolares, são condições indispensáveis ao bom desempenho da prática pedagógica.

12. Saúde docente

É necessário e imprescindível que gestores(as) municipais e estaduais priorizem o bem-estar docente, no que se refere à prevenção de doenças e à promoção de saúde mental e física, uma vez que as causas mais comuns estão relacionadas à precarização das condições de trabalho e à ausência da efetividade das políticas públicas voltadas para saúde dos profissionais da educação.



Considerando os aspectos objetivos e subjetivos das condições de trabalho docente que podem se manifestar na prática pedagógica dos(as) professores(as), reiteramos aqui a importância de garantir e respeitar os pilares apresentados.





Como anteriormente mencionado, o presente documento "Curso de formação de professores(as) da Educação Infantil sobre política de valorização do trabalho docente" é fruto da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UEMA, cujo objetivo, dentre outros, é o de contribuir com discussão, reflexão e proposição de curso a ser realizado pelo município e gestão escolar acerca da valorização docente.

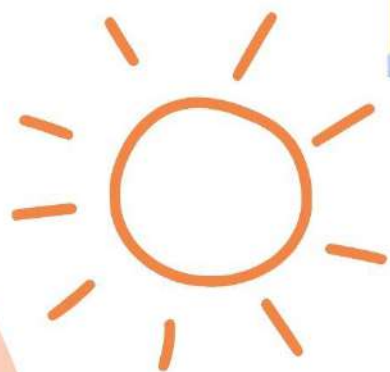
Reiteramos que este documento foi fruto das vozes dos(as) professores(as) da Educação Infantil sobre os reflexos da valorização docente na Educação Infantil, no município de Timon-MA. Dessa forma, o estudo do qual ele resultou contribuiu para preencher lacunas existentes quanto às condições de trabalho.



Portanto, que as contribuições aqui compartilhadas possam ressignificar a importância do reconhecimento e da valorização de professores(as) em suas condições objetivas e subjetivas. Ou seja, que contemplem aspectos como remuneração, formação, condições humanas, físicas e materiais, visto que esses pilares podem repercutir na prática pedagógica e contribuir para o desenvolvimento pleno daqueles que fazem parte do centro da aprendizagem, as crianças.

Esperamos que os entes federados possam repensar e priorizar em suas agendas políticas a importância da efetivação plena dos direitos relacionados às condições de trabalho docente, para que assim possamos alcançar uma educação de qualidade.

Recomendamos o compartilhamento das experiências, fruto das vozes de professores(as), a servir de auxílio no processo de organização e planejamento das políticas públicas de valorização dos(as) professores(as) da Educação Infantil.



REFERÊNCIAS

ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília- DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. v.I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/Public_MEC_WEB_ISBN_2019_003.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, p. 57-59, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FARIA, V. L. B. D.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** 2ed. São Paulo: Ática, 2012.

HYPOLITO Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, A. D.; VIEIRA, F. L. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente [CD-ROM].** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, p. 272-302, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2022.

OLIVEIRA D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente [CD-ROM].** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, F. J.; MAUÉS, C. O. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, A. D.; VIEIRA, F. L. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2012.

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, v. 1, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 483-491, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/p6t67VdCjYSVYrHWxp6vXg/L/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125>. Acesso em: 04 set. 2022. 2022.



SOBRE OS AUTORES

Poliane Lima de Vaz da Costa



Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia-NEPED. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2014). Possui especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Educação Sinapses. Pós-graduanda em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. É professora efetiva pela prefeitura municipal de TIMON-MA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED. Já esteve como coordenadora na Educação Infantil e Ensino Fundamental em escola pública do Município de Timon-MA.

Antonio Alves Ferreira

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2015). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela UFPA (2011). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo (2005). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2004) e Graduado em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão-CEFET (2004). É Diretor Acadêmico da UNISULMA. É professor Adjunto III da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL atuando na Graduação. É professor do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Pesquisador associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPEd. Líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia-NEPED. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional; Administração e Gestão de Sistemas Educacionais; Gestão Escolar; Controle Social; Financiamento da Educação; Economia e Educação; Direito e Políticas Educacionais; Teoria do Estado.





Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Clique na imagem com botão direito, no QR Code abaixo, ou no link que segue para acesso ao material na íntegra: <https://heyzine.com/flip-book/f74bb4bc5c.html>



APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES SOBRE CONCEPÇÃO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

- 1- Em sua opinião, o que é valorização docente?

FORMAÇÃO CONTINUADA

1. O que você pensa sobre formação continuada na Educação Infantil? E qual a importância da formação continuada para sua prática pedagógica? Busca cursos de formação continuada? Por quê?
2. O município oferta formação continuada? Se sim, a formação continuada atende às suas necessidades em sala de aula? Em que sentido? Se não, por quê?
3. Pelo tempo de docência na Educação Infantil no município de Timon-MA, como você avalia a oferta da formação continuada no município de Timon-MA? Quais avanços e/ou retrocessos é possível perceber?

REMUNERAÇÃO

1. Para você, o seu salário, desde seu ingresso no município como professora, passou por um processo de valorização ou desvalorização com o passar dos anos? Qual sua análise de 2014 a 2022?
- 2- Se passou por um processo de valorização salarial, a que/m você atribui essa valorização? Por que essa valorização salarial ocorreu?
- 3- Qual análise você faz do seu salário hoje, enquanto professora da rede municipal da Educação Infantil de Timon-MA? Sente-se satisfeita com a valorização no quesito Remuneração?

CONDIÇÕES DE TRABALHO

- 1- Em sua opinião, o que é valorização docente? Se sente valorizada em sua profissão na Educação Infantil?
- 2- Como você avalia as condições de trabalho docente na Educação Infantil no município de Timon-MA? É possível perceber avanços quanto à valorização docente?
- 3- Em sua opinião, quanto às condições de trabalho na Educação Infantil, o que poderia melhorar? Espaços livres, números de alunos, materiais didáticos, sala de aula? Se sim, Explique.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1- Quanto à prática pedagógica, há alguma limitação por conta das condições de trabalho. Por exemplo: como estão as salas de aula, o pátio, o refeitório, os banheiros? Há ventilação nas salas? Há iluminação nas salas? Já sofreu alguma limitação para alcançar os resultados por conta das condições de trabalho?
- 2- Você se sente cobrada profissionalmente? Por quê? A quem você atribuiu essa cobrança? Há acompanhamento pedagógico junto ao professor (a)?
- 3- O município dispõe de um currículo para a Educação Infantil? O que é priorizado nesse currículo?
- 4- Você já apresentou algum problema de saúde que pode ter sido desencadeado por (ou estar relacionado com) sua atuação profissional? Qual? Como lidou com isso?
- 5- Você gostaria de dizer alguma coisa que considera importante sobre seu trabalho e eu não lhe perguntei?

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA COM SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE TIMON-MA

- 1- Quais avanços na Educação Infantil você considera que o município de Timon-MA teve nos últimos 5 anos ?
- 2- Quais políticas públicas o município fez para o eixo valorização docente? E para o eixo Educação Infantil?
- 3- Quando foi implantado e implementado o PCCS no município de Timon-MA?
- 4- Como o Sr. avalia a remuneração dos professores(as) da Educação Infantil?
- 5- Quanto à infraestrutura das creches e pré-escolas, como o Sr. faz essa avaliação? São garantidas condições mínimas de infraestrutura aos docentes?
- 6- Quanto à formação continuada dos professores(as), de que forma o município oferta e/ou dá condições aos professores(as)?
- 7- Desde quando o município cumpre o pagamento do Piso Salarial Nacional?
- 8- Quantas creches o município de Timon-MA possui (de forma parcial/ tempo integral)?
- 9- Quanto às condições de trabalho (formas de contratação), o quadro profissional atualmente contém mais professores efetivos ou contratados? De que forma é feita a seleção do quadro?
- 10- Existe algum critério de lotação para os professores(es) serem inserido nesta etapa da Educação Infantil? Há algum critério de perfil?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DO SINDICATO
DOS PROFESSORES DE TIMON-MA**

1. Como se deu a consolidação do sindicato no município de Timon-MA?
2. Qual sua compreensão sobre valorização docente? É possível perceber avanços nesse aspecto? Se sim, a quem você atribui?
3. Sobre as condições de trabalho dos professores(as) da Educação Infantil, como você faz essa avaliação de 2014-2022?
4. Acerca das políticas públicas do município, como você avalia e qual o papel do sindicato nesse aspecto?
5. Quais os problemas mais recorrentes relatados pelos(as) professores(as) da Educação Infantil? Quais as principais tensões da categoria? E quais as conquistas?
6. Qual sua avaliação acerca dos PCCS de Timon-MA? Como foi o processo de implantação e atuação do sindicato?
7. Sobre políticas públicas voltadas para a saúde docente, como o sindicato faz essa avaliação?
8. Gostaria de acrescentar ou esclarecer algo que não foi mencionado nas perguntas?

APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexos na prática pedagógica do professor em Timon-MA no período de 2014-2022” que será realizada na cidade Timon-MA, cujo pesquisador responsável é o Sr: Antonio Alves Ferreira, professor doutor

- 1) O estudo se destina a investigar como as políticas públicas de valorização docente tem contribuído para a configuração das condições de trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica da Educação Infantil no período de 2014-2022 no Município de Timon-MA. Outrossim definiu-se como objetivos específicos: Identificar, na prática pedagógica, os impactos da valorização profissional de professores de Educação Infantil; Descrever ações sobre a valorização profissional de professores da Educação Infantil no município de Timon (MA), presentes no Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS); Analisar as políticas públicas de valorização profissional de professores, considerando o que propõem os documentos oficiais em nível de país e município, no período de 2014-2022. Elaborar e executar um curso de formação continuada com duração de 40 horas, sobre as políticas públicas de valorização dos professores da Educação Infantil.
- 2) A importância deste estudo, justifica-se por apresentar uma proposta de análise acerca da valorização trabalho docente na Educação Infantil. Compreendemos que essa valorização traz possibilidades, ampliando as condições para a efetivação de um processo de ensino de qualidade, o qual é necessário desde as políticas de valorização de professores à condições materiais para a sua qualificação e para o funcionamento e manutenção das escolas, tais como: formação inicial e continuada de qualidade, que possibilite construir saberes, refletir criticamente sobre suas práticas, espaços e condições de trabalho adequados a prática pedagógica na Educação Infantil, valorização salarial e profissional, com uma remuneração digna, que possibilite ascender na sua carreira, por meio de investimentos em estudos, dentre outros. Por meio, da problematização será possível investigar como as políticas públicas de valorização docente tem contribuído para a configuração das condições de trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica da Educação Infantil. O método da presente pesquisa dar-se-á pelo Materialismo Histórico Dialético enquanto forma de analisar e interpretar da realidade que está sendo pesquisada.
- 3) Os resultados que se deseja alcançar, será de identificar como as políticas públicas de valorização docente tem contribuído para a configuração das condições de trabalho docente e seus reflexos na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando que a valorização docente seria condição sine qua non para a efetivação de uma educação de qualidade. Ademais, o produto técnico tecnológico desta pesquisa, será no sentido de contribuir para que os professores(as) possam refletir e entender acerca da importância da valorização docente, no que concene boas condições de trabalho, remuneração digna, formação continuada, entre outros. Além disso, busca auxiliar na melhoria significativa das práticas docentes, permitindo uma ressignificação ao fazer pedagógico. Sob essa perspectiva, este estudo será organizado para contemplar os requisitos exigidos na Portaria Normativa CAPES/MEC n.º 17, no que se refere



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

ao cumprimento dos prazos para o Mestrado Profissional.

4) A contribuição do participante do estudo - Os sujeitos da pesquisa contará com 08 (oito) professores(as) da rede pública municipal que lecionam na Educação Infantil/pré-escola e 01 (um) secretário de Educação do município de Timon-MA. Os participantes, professores(as) e secretário de educação do município de Timon-MA, contribuirão com as suas respectivas percepções, por meio das entrevistas, esta por sua vez nos permitirá conhecer, analisar e desvelar como as políticas de valorização refletem na prática pedagógica dos professores na Educação Infantil no município de Timon-MA. Sendo a participação destes voluntária, ademais, será respeitado o direito à liberdade, podendo recusar-se a responder ao procedimento de coleta de dados, ou desistir de participar da pesquisa. O instrumento adotado para coletar as informações referentes à nossa problemática em questão, será mediante a entrevista semiestruturada, como mencionada anteriormente. Os encontros irão ocorrer em datas e horários firmados com os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 30 minutos. Para evitar a perda de informações a entrevista será gravada mediante a autorização da entrevistada. A entrevista procederá por meio de um roteiro elaborado pelos pesquisadores composto por duas etapas: A primeira etapa representa os aspectos sociodemográficas: idade, formação, naturalidade e tempo de experiência na profissão. A segunda etapa dispõe de perguntas abertas direcionadas acerca da temática em estudo, como se configura o trabalho docente na Educação Infantil.

5) Os riscos ao participante - Os riscos quanto ao tipo de procedimento (entrevista) são mínimos, visto que os professores(as) serão identificados(as) pela código alfanumérico, P1 (professor(a) 1), P2 (professor(a) 2) e assim por diante, isto reduz qualquer forma de identificação que possam desencadear insegurança quanto a possibilidade de ser identificado(a), ou fadiga em virtude do tempo da entrevista. Quanto aos demais participantes estes terão sua identificação de acordo com o cargo, Secretário de Educação, Presidente do sindicato, integrante do Conselho Municipal, Presidente do Conselho Municipal de Educação. Quanto a condução das entrevistas, estes fatores serão reduzidos pela pesquisadora através da escolha de um ambiente calmo, explicação prévia em relação a entrevista e o esclarecimento de dúvidas.

Ademais, os participantes podem ter durante os encontros algum cansaço ou desmotivação durante a execução das atividades propostas ou algum constrangimento ou desconforto em responder às questões, ficando livres para se eximir de responder quaisquer perguntas que possam favorecer tal desconforto, constrangimento ou outro tipo de situação em razão de confronto profissional ou intelectual.

6) Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar, quanto a insegurança e fadiga, o participante poderá contar com assistência caso necessário seja. Ademais, acerca das medidas quanto aos dados coletados, serão usados exclusivamente na construção do relatório de pesquisa, e não haverá, sob nenhuma hipótese, a identificação das instituições pesquisadas ou dos sujeitos participantes. Como procedimento para realização das entrevistas, as mesmas serão conduzidas em ambiente adequado da instituição de ensino, que seja silencioso e reservado, de forma que resguarde o cuidado do sigilo das informações fornecidas. As entrevistas serão gravadas por meio de aparelho eletrônico, para posteriormente, realizar a transcrição das falas dos sujeitos, e ao final de tal processo, será realizada a exclusão permanente dos arquivos de áudio. O participante poderá contar com assistência, caso necessário seja.

7) Os benefícios aos participantes - Os benefícios esperados com esta pesquisa serão fomentar reflexões e discussões entre os profissionais da educação e da sociedade, portanto, considera-se que a participação dos professores de educação infantil em estudos pode fornecer a oportunidade



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

de pensar a realidade e com isso oportunizar situações de reflexão e transformação aos envolvidos no processo... Ademais, os professores(as) e toda a comunidade escolar, serão contemplados com um curso de formação continuada cuja carga horária será de 120h, o referido curso será fruto da produção desta pesquisa, o Produto Técnico Tecnológico.

8) Deixar claro que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

9) Explicar que a qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

10) Evidenciar que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

11) Clarificar que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Telefone:

az.alves@ufma.br

Prof.ª Poliane de Lima Vaz da Costa

Telefone:

polianeelima7@gmail.com

Instituição:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-
MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Timon- MA, 11 abril 2023

Prof.º Dr.º Antonio Alves Ferreira

Conselho de Classe

Prof.ª Poliane de Lima Vaz da Costa