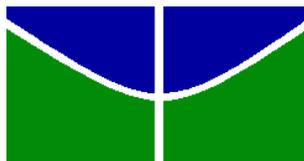


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Marta Maria de Sousa Oliveira

**Políticas Públicas de formação docente:
A questão da valorização profissional do professor/pedagogo no Distrito
Federal**

Brasília, 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Marta Maria de Sousa Oliveira

**Políticas Públicas de formação docente:
A questão da valorização profissional do professor/pedagogo no Distrito
Federal**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr^a. Shirleide Silva Cruz.

Brasília, março de 2013

Marta Maria de Sousa Oliveira

**Políticas Públicas de formação docente:
A questão da valorização profissional do professor/pedagogo no Distrito
Federal**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr^a. Shirleide Silva Cruz.

Prof^a. Dr^a. Shirleide Silva Cruz (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade De Brasília

Prof^a Dr^a Catarina de Almeida Santos
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 11 de março de 2013.

Dedico esse trabalho à minha mãe e que sempre me apoiou em todos os momentos, a toda minha família, ao meu ao meu amor, que sempre esteve ao meu lado e aos meus mestres, em especial, as professoras Shirleide e Kátia que fizeram parte da minha formação, e com toda paciência e sabedoria me ensinaram a enxergar a educação com outros olhos.

“O senhor é meu pastor e nada me faltará”

Salmo 23.1

“O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim para que elas venham até você.”

Mario Quintana

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Nossa Senhora por me darem força e esperança para continuar nessa trajetória.

À minha família como um todo. E, especialmente, minha mãe, Maria, que representa um pilar em nossa família, exemplo de força, dedicação e esperança.

Agradeço aos meus amigos (as) e colegas de trabalho, que me ajudaram e souberam compreender os meus momentos de ansiedade e expectativas.

Ao meu amor, minha vida, o qual me ensinou a ter paciência, saber dar tempo ao tempo, saber levar a vida de uma forma simples e “baiana” de ser e que tanto me entendeu nesse momento de conclusão deste trabalho final de curso. E, sobretudo, me ensinou que a felicidade depende de nos mesmos e das nossas escolhas.

Agradeço a professora Shirleide Cruz, que me orientou de forma atenciosa e competente e com toda paciência do mundo soube entender os meus “momentos” dando-me todo apoio para a elaboração e conclusão desse trabalho e acreditando no meu potencial.

A professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, a todos o integrantes do GEPFAPe, em especial Andreia, Deise, Karla, Gabriela, Letícia, Fernanda pelas trocas de vivências em momentos tão ricos e singulares em nosso cotidiano acadêmico.

Agradeço aos professores Nirce Ferreira, Sônia Marise, Lúcio Teles, Renísia e a todos os professores pela colaboração e participação nesses momentos ímpares de aprendizagem.

Aos meus alunos que tanto me ensinaram nessa caminhada de se tornar e ser professora e pedagoga. Obrigada pelas canções, desenhos, rodinhas, histórias geniais que tanto me fizeram sorrir e acreditar que a educação pode mudar a história, ou melhor, o coração de uma criança.

E, por fim, agradeço a todos que participaram ou contribuíram de alguma maneira para a conclusão dessa importante etapa da minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Esse trabalho procurou identificar como a temática da valorização docente tem sido tratada na produção acadêmica recente e investigar se os professores/pedagogos conhecem políticas de valorização docente e qual relação se estabelece entre o reconhecimento da política e os elementos de sua atuação profissional, tais como: remuneração, condições de trabalho e perspectivas de carreira. Utilizamos-nos de uma abordagem qualitativa tendo como instrumento a aplicação de um questionário elaborado de forma conjunta com o GEPFAPE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos e a realização de um levantamento bibliográfico que utilizou a Base de dados da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE - UnB - contemplando as monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado e a base de dados da Faculdade de Educação - FE da UnB (apenas as monografias). Foi feito um recorte dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE - como congressos, simpósios e colóquios realizados em 2007, 2009 e 2010. Buscou-se também os eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – contemplando as reuniões anuais de 2006 a 2012. Destacamos para esse estudo a análise de uma questão aberta referente ao conhecimento dos profissionais sobre as políticas de formação e valorização docente, que está inserida no eixo *Carreira e políticas públicas*, além do cruzamento com as respostas relacionadas ao eixo do *Perfil e Atuação profissional*. Para analisar as respostas utilizamos a técnica da análise de conteúdo a partir de Bardin (1977) a qual organiza as respostas em temas que relacionam ao objeto de estudo. Os resultados revelam que há pouca produção discutindo a temática da valorização no cenário acadêmico e que as que foram identificadas trataram das seguintes categorias: *“Produções em que há uma discussão com foco na temática valorização docente; “trabalhos que citam a temática valorização docente, mas que não apresentam um aprofundamento e discussão desta temática”;* *“discutem a reforma educacional brasileira e analisam os impactos desta no trabalho docente a partir da percepção dos sujeitos”;* *“debatem questões sobre o trabalho docente sobre níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino”* *“discutem a implementação de planos de carreira”*. Foram contabilizados ainda os trabalhos que versam sobre ações de formação continuada, mas que necessariamente, não estão atrelados ao conceito de valorização docente. Em relação ao conhecimento dos pedagogos/professores sobre políticas de valorização docente, constatou-se que boa parte dos pedagogos não sabe o que é uma política pública e que este desconhecimento endossa a persistência da problemática da questão salarial, das dificuldades com as condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente expressadas ainda pelo desgaste físico e emocional aos quais os pedagogos/professores estão submetidos. Essas questões, então, ainda não estão superadas e tem sido vistas de forma separadas corroborando para o desprestígio da profissão de professor.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, valorização docente, professores/pedagogos

ABSTRACT

This work search to identify how the thematic of the docent valorization has been treated in the recent academic production and study if teachers/pedagogues knows the docent valorization politics and what relation there is between the recognition of the politic and the elements of his professional performance, like: remuneration, work conditions an career perspective. We used a qualitative approach using a survey as a tool, that was elaborated together with GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos e a realização de um levantamento bibliográfico que utilizou a Base de dados da Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE - UnB – contemplating the monographs , master's degree, doctorate thesis and the database from Faculdade de Educação - FE da UnB (only monographs). A clipping of events was made, from the Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE – like congress, symposia, colloquia performed in, 2007, 2009 and 2010. The events from Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – was also researched contemplating annual meeting from 2006 to 2012.

We have given a highlight in this study to the analysis of a open question about the professional's knowledge about the formation politics and docent valorization, that is inserted into the Carreira e políticas públicas (**Career and public politics**), and the relation with the answers related to Perfil e Atuação Profissional (**Profile and Professional Operation**). To Analyze the answers we used the content analysis technique from Bardin(1977) which organize the answers in themes that relate to the study object. The results show that there is few production about the thematic Academic scene valorization and that the ones that were identified were about the following categories: *“Production whose discuss focusing in the docent valorization thematic, but don't deepen and discussion of that thematic”*; *“Discuss the brazilian educational reform and analyze the impacts of this in the docent work starting on the subject perception”*; *“Discuss question about the docent work in levels, genre and specific reports from the educational systems”*; *“Discuss the implementation of career plans”*. Were accounted too the works about actions of continued formation, but that n necessarily, are not related to the docent valorization concept. Relative to the pedagogues/teachers knowledge about docent valorization politics, we found that great part of the pedagogues don't know what a public politic is and that the ignorance of this reinforces the persistency of the problem of the salary question, the difficulties with the work conditions and the intensification of the docent work shown by the emotional and physical attrition which the pedagogues/teachers are exposed to. This questions are still not overcome and has been seen in a separate way collaborating to the discredit of the teacher profession.

Keywords: Educational public politics, docent valorization, teachers/pedagogues

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

GDF	Governo do Distrito Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OEB	Organização da Educação Brasileira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SINPRO – DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa salarial individual	57
Gráfico 2: Aspirações profissionais.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Escolas e Matrículas no Ensino Fundamental da Rede Pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2011	35
Tabela 2: Número de Escolas e Matrículas no Ensino Fundamental da Rede Privada por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil	35
Tabela 3: Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2011	41
Tabela 4: Percentual de Docentes da Educação Básica por Grau de Formação	42
Tabela 5: Distribuição dos trabalhos selecionados na BCE e FE - UnB.....	46
Tabela 6: Distribuição dos trabalhos selecionados na Anped	46
Tabela 7: Distribuição dos trabalhos selecionados da Anpae.....	47
Tabela 8: Síntese das produções encontradas nas bases consultadas	47
Tabela 9: Conhece políticas públicas para formação, atuação e valorização docente	55
Tabela 10: Distribuição das respostas em categorias	55
Tabela 11: Instituição em que atua	60
Tabela 12: Tipo de Instituição.....	61
Tabela 13: Quantitativo de Cargos da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, incluindo os atuais cargos ocupados pelos servidores que compõem o Plano Especial da Carreira do Magistério Público – PECMP.....	61
Tabela 14: Possui plano de carreira	62
Tabela 15: Nível de reconhecimento social da profissão pedagogo.....	64
Tabela 16: Considera o espaço físico é adequado para desenvolver suas atividades	65

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
LISTA DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
1. SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	30
1.1. Breve histórico do percurso da profissão docente no Brasil: um recorte da luta pela profissionalização docente	31
1.2. Dispositivos legais que tratam da valorização de professores/pedagogos: diálogos com os autores	36
1.3 O plano nacional de formação de professores da Educação Básica – PARFOR	39
CAPÍTULO II - LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE SOBRE AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO	44
2.1 Trabalhos citam a valorização docente, mas não apresentam aprofundamento	48
2.2 Produções que discutem a valorização docente	48
2.3 Discutem a reforma educacional brasileira os impactos desta no trabalho docente	49
2.4 Debatem questões sobre o trabalho docente sobre níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino	51
2.5 Implementação de Planos de Carreira	52
2.6 Dos que discorrem sobre a formação continuada e/ou em serviço	53
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	70
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE	81

PARTE 1

MEMORIAL

Irei iniciar este memorial falando de uma das pessoas responsáveis pela minha existência e por eu estar aqui, concluindo o curso de Pedagogia, a minha mãe, Maria. Maria do hebraico "senhora soberana". Em nossa família, minha mãe sempre foi aquela que nos guiou, que enfrentou inúmeras dificuldades e mesmo assim sempre colocou as filhas em primeiro lugar em sua vida. Considero que ela teve uma importância significativa no meu processo de alfabetização. O primeiro contato que tive com a leitura e a escrita foi com ela, em casa. Sou a mais velha e tenho duas irmãs as quais, hoje, me veem como exemplo de dedicação. Meu pai também teve importância significativa na minha formação, pois, mostrou-me que é preciso crescer na vida com força, esperança e dignidade.

Da primeira escola que estudei lembro-me apenas da cartilha e que tinha o nome "grupo escolar" e que era uma sala com muitos alunos, eram várias fileiras com alunos de várias idades e apenas uma professora. Hoje percebo que era uma classe multiseriada, naquela época eu não entendia o motivo daquele barulho em sala e porque tínhamos que ficar sentado e sem sair da sua fileira. Recordo-me ainda da fila para tomar vacina, da merenda e que tínhamos que andar um pouco para chegar nessa escola, mas não era tão longe de casa.

A minha mãe estudou até a 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano). Não muito diferente dos dias atuais, naquela época a educação ainda era para poucos, seletiva e elitista. As pessoas que desejavam terminar a 5ª série (hoje 6º ano) tinham que se deslocar para uma escola mais longe, ou até mesmo para outro município para conseguir ter acesso e concluir o ensino fundamental e médio. Como poucos, a minha mãe tinha conseguido concluir o ensino fundamental, então ela organizou uma espécie de galpão nos fundos de casa para poder ensinar as crianças daquela região. O galpão era dividido por fileiras, cada uma correspondia a uma série, era uma classe multiseriada.

E foi assim, junto com esse monte de crianças, nesse espaço improvisado, em um município esquecido pelo Estado e com a coragem de uma mulher, minha mãe, que conheci as primeiras letras. Acredito que história da minha mãe, na condição de "professora leiga" se assemelha a história de muitas "Marias" que vivem nesse Brasil afora.

Nessa época, meu conhecimento de mundo era o quintal da minha casa, a rede de balançar, o contato com os bichos, com a natureza o pé de pitomba, de manga no qual eu subia, caía e tornava a subir de novo. As minhas preocupações se resumiam em brincar isso depois de fazer as obrigações da escola e de casa, pois eu também ajudava a cuidar dos bichos que minha família criava para sustento próprio e para venda.

Quando minha família e eu chegamos em Brasília, depois de uns dias de estrada, fomos morar no Riacho Fundo I. Como eu já estava com 7 (sete) anos (fazia 8 (oito) anos em julho) fiz uma teste nessa escola e fui reclassificada para a 1ª série (hoje 2º ano do ensino fundamental de 9 anos). Dessa época não me lembro de muita coisa, mas recordo que eu tinha uma professora de inglês que reclamava muito do calor, pois algumas salas eram feitas de lata. Tinha um professor de educação física que era muito divertido. Já a diretora da escola sempre estava envolvida em festas como formatura, Festa Junina, Feira de Ciências, entre outras. Eu adorava ciências e queria cuidar de bichos e da natureza. Brincava até de “ser professora”, quem nunca brincou né!

Nessa escola tínhamos que cantar o Hino Nacional em fila no pátio central. Para mim aquilo não fazia sentido, nunca me explicaram o porquê de tudo aquilo, já fazia parte da cultura escola. Nessa escola tinha uma equipe de dentistas, fazia parte de um projeto do governo que tentava conscientizar as crianças para adquirirem melhores hábitos de higiene bucal. Essa era a proposta, mas na prática recebíamos kits para higiene bucal, aplicávamos flúor, e não era trabalhado o projeto articulado com hábitos de saúde em geral.

Essa escola tinha boas condições, era tudo arrumadinho, escola pequena, todos os professores e demais profissionais da educação se envolviam nos projetos da escola. Todos se conheciam, desde o porteiro até a diretora. Aos sábados toda comunidade escolar se reunia para pintar as quadras de esportes, as paredes e o chão da escola. Como a estrutura de algumas salas era feita com material parecido com o de lata, grande parte dos professores principalmente na época que fazia muito calor, falavam que estavam muito cansados, com calor, ficavam mais agitados e ansiosos para terminar logo a aula e correr para a sala dos professores, pois lá as paredes eram de concreto e tinha ventilador. Tenho boas lembranças dessa escola, principalmente dos professores que apesar de demonstrarem certo desgaste físico e emocional eram engajados nos projetos que a escola desenvolvia talvez por isso, as coisas realmente saiam do papel e aconteciam de fato em benefício de toda comunidade escolar.

Depois de um tempo morando no Riacho fundo, mudamos para Brasília (Asa Norte). Estudei na Escola Classe 102 norte (5ª série 6º ano) e na Escola Classe 306 norte, a 6ª série. Em ambas, como eram escolas consideradas pequenas, a gestão da escola funcionava bem, mas apesar de ter uma boa estrutura, os professores indagavam sobre a questão salarial. Lembro que a partir dessa época quase todos os anos tinha greve dos professores em busca de melhores condições salariais e de trabalho.

Naquela época, eu não fazia questão de entender o motivo de tantas greves, pois achava que os professores ganhavam “bem”. Hoje na condição de professora, atuando na rede privada de ensino sei bem como é fazer parte de uma categoria que ao mesmo tempo em que exerce uma função tão importante na sociedade também sofre as consequências da desvalorização e más condições de formação, de trabalho e salariais.

Como a maioria das escolas classes só ofereciam até a 5ª série (atual 6ºa ano) após concluir aquele ano tive que mudar de escola. Então fui para o Centro Educacional Gisno. Nessa instituição participei do Programa de Aceleração no qual fiz a 7ª e a 8ª séries em um ano já que eu estava atrasada na idade escolar.

O que marcou nessa época foi o fato de eu começar a não gostar mais de matemática, pois o conteúdo era passado de forma muito rápida e sem aprofundamento. Percebia que os professores queriam e precisavam cumprir um programa estabelecido previamente que não levavam em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos e nem o seu contexto. Como consequência desse processo, muitos estudantes evadiam e os poucos que ficaram, saíram com certa defasagem na aprendizagem. Continuei nessa mesma escola ingressando no primeiro ano do Ensino Médio. A partir daí as coisas só pioraram, eu passei a gostar menos ainda de matemática, além de física e química.

De um modo geral, a escola tinha muitos projetos interessantes como judô, teatro, rádio e xadrez o qual me recordo com muito carinho, pois tinha um professor chamado Joselito que acreditou em todos os alunos. Chegamos até a competir xadrez na Escola Classe 308 norte. Com relação à estrutura, a escola possuía um espaço amplo, mas alguns ambientes eram pouco explorados pelos professores e estudantes.

A imagem que me vem à cabeça quando me recordo dos meus professores desse período fica bem dicotômica. De um lado havia os professores de artes, sociologia, filosofia, inglês e educação física que permitiam que os estudantes fossem ouvidos, havia rodas de conversas, as aulas eram diferentes, mais divertidas, mas por outro lado, nas aulas de história, matemática, física e química existia certo monólogo dos professores. Esses professores que pouco se envolviam, reclamavam das condições da escola, ficavam muito presos aos livros didáticos e às aulas expositivas. Demonstravam sempre estar insatisfeitos e cansados com o seu trabalho. Foi nesses longos 3 (três) anos de ensino médio que passei por longos períodos de greves estes que eram sempre marcados incertezas se íamos concluir o ano, se conseguiríamos prestar vestibular ou ingressar no mercado de trabalho através de estágios.

Após essas greves, sentados nas carteiras nos deparávamos com reposições das aulas nos finais de semana e período contrário às aulas o qual se tornava muito cansativo. Do outro lado da mesa, estavam os professores cansados, mal humorados, com aparência e a sensação de que “nadaram e morreram na praia” após tantos dias de mobilização em busca de melhores condições salariais, de trabalho e valorização profissional.

Percebe-se que com o passar dos anos, cresce o número de docentes que se encontram em situações de esgotamento emocional e aos poucos vão perdendo o ânimo, a energia vai se esgotando, a paciência vai acabando, passam a achar que apenas está cumprindo a sua obrigação, não buscam mais estratégias inovadoras e diferentes para suas aulas.

Depois de concluir o ensino médio em 2005, comecei a trabalhar exercendo uma função administrativa em uma escola particular, na qual estou até hoje.

Na época havia conseguido uma bolsa do PROUNI – Programa Universidade para Todos, no curso de Psicologia, na Universidade Católica de Brasília. Eu gostei muito do curso, cheguei a fazer quatro semestres, porém, devido a uma série de circunstâncias como localização e situação financeira, não tive condições de permanecer no curso tendo que trancá-lo.

Como já trabalhava em uma escola, comecei a ter contato com as coordenadoras, orientadoras e demais professores da escola na qual eu atuava. Dessa forma, comecei, aos poucos a me interessar pela educação, mas é claro que nessa época eu ainda não tinha ideia de quão grande e intrigador é o universo da educação. Foi aí que decidi prestar vestibular para Pedagogia e ingressei na Universidade de Brasília - UnB no segundo semestre de 2007.

Diante desse universo diversificado e desafiador que se encontra a UnB, confesso que inicialmente, fiquei confusa em relação ao curso de Pedagogia. Ao longo dos semestres, fui me adaptando ao mundo da universidade e da Faculdade de Educação – FE.

Ao longo da graduação, depois de cursar a disciplina Organização da Educação Brasileira, na qual conheci a professora Kátia comecei a me interessar pelas temáticas da educação que iam surgindo de acordo com as leituras que fazia. Aceitei a proposta de ser monitora daquela disciplina. Foi um grande desafio e um processo enriquecedor, pois ainda tinham muitas dúvidas sobre o curso, a profissão, isso foi sendo elucidado ao longo do curso. Inicialmente, não tinha interesse em atuar na sala de aula, mas depois de uma longa trajetória de monitorias, discussões em grupo, em especial no GEPFAPE, comecei a me interessar mais pelo espaço escolar. A partir daí só cresceu o meu interesse pela Educação. Enquanto monitora, o despertar para a docência foi nascendo em mim.

Como afirma Schneider (2007), do mesmo modo que o monitor se torna um “auxiliar” do professor ele tende a ser um “programador de atividades”, ou melhor, dizendo um “facilitador” do aprendizado em sala de aula, mostrando que a relação de ensino-aprendizagem torna-se especial pelo trabalho em conjunto entre professor-alunos, alunos-alunos. Ou seja, a monitoria é um instrumento fundamental para o bom relacionamento entre professor-conteúdo-aluno, através da participação ativa de todos os integrantes do processo de ensino-aprendizagem.

Reconheço que essas trocas e vivenciadas em algumas disciplinas, pois algumas não proporcionaram isso, entre professor e aluno foram primordiais para o que eu pudesse traçar a minha trajetória enquanto graduanda e pesquisadora da educação.

Em 2010, comecei o minha fase de projetos, a qual é obrigatória no curso de Pedagogia, foi aí então que ingressei no GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos.

O GEPFAPe foi criado em 2010 por uma professora e um grupo de alunos da Universidade de Brasília – UnB. Inicialmente oferecido como disciplina em projetos individualizados, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tem o intuito de desenvolver pesquisas em espaços escolares e não escolares para compreender as dificuldades e os avanços no exercício da profissão pelo pedagogo, a relação com o currículo na formação inicial e os possíveis efeitos das políticas públicas na atuação desse profissional.

O GEPFAPe desenvolve pesquisas na área de formação de professores: políticas, práticas e concepções e como produto do trabalho desenvolvido são elaborados artigos que são apresentados em eventos no Brasil e no exterior. O GEPFAPe realiza pesquisas e tem diversos projetos em andamento. A dinâmica de funcionamento é quinzenal, prevê reuniões de estudo, desenvolvimento de pesquisa e divulgação das produções.

Ingressei no grupo após conhecer a Professora Kátia Curado, que na época ministrava disciplina Organização da Educação Brasileira - OEB -, e desde essa época me apaixonei pela proposta de formação e pelas discussões enriquecedoras e pelas professoras, tanto é que participo desse grupo até e pretendo continuar mesmo depois de concluir o curso.

Através do GEPFAPe foi possível conhecer os espaços nos quais o pedagogo pode atuar e ao mesmo tempo perceber que apesar de distintos, as bases para o exercício da função perpassam questões próprias do objeto da pedagogia, tais como planejamento, conteúdo, gestão, relação com a comunidade e com a sociedade, questões que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Em suma, a experiência do GEPFAPE contribuiu muito para a minha formação enquanto pedagoga e pesquisadora em construção. Motivou-me a pesquisar, aprender a elaborar um questionário de forma coletiva, coletar dados, fazer levantamento bibliográfico, tudo isso com o apoio e colaboração do grupo e das professoras Kátia e Shirleide. A partir desse momento comecei a me interessar pela formação de professores e políticas públicas, ainda mais após a aplicação a análise coletiva dos dados e resultados.

Durante o segundo semestre de 2010, enquanto cursava a disciplina Políticas Públicas de Educação, ministrada pela Professora Shirleide, realizei uma pesquisa de campo que fazia parte do trabalho final da disciplina o qual consistia em escolher um programa e analisa-lo à luz dos autores estudados e uma realidade específica. A apresentação consistiu na forma de banner para que pudéssemos socializar a experiência com os demais colegas.

O grupo escolheu a modalidade da Educação de jovens e Adultos e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja e a pesquisa de campo foi feita no Centro Educacional Gisno, pois naquele momento, era a escola mais próxima que oferecia esse programa.

Esse momento contribuiu para a minha formação e enquanto graduanda e pesquisadora pude perceber, através dessa pesquisa que a formação e o interesse dos professores deixavam a desejar, e por parte dos alunos existia grande interesse em participar, porém diversos fatores surgiam ao longo dessa jornada que dificultavam essa participação tais como: Ausência do apoio familiar; baixa autoestima; jornada de trabalho; dificuldades cognitivas; ausência de tempo para estudo; e esgotamento físico e psíquico e acesso mostrando que não basta apenas ofertar um programa, mas se faz necessário garantir o acesso e a permanência com qualidade desses sujeito envolvidos no processo.

Mais adiante, quando realizei o meu Projeto 4 - Estágio Supervisionado - , ainda trabalhava em tempo integral na escola em uma função administrava a qual não me permitia muita flexibilidade em relação ao horário. Cheguei a observar nessa mesma escola, algumas horas que foram divididas entre Educação Infantil ao 5º ano, porém eu senti a necessidade de conhecer outros espaços escolares e até mesmo não escolares.

Foi aí que surgiu a proposta de realizar o meu estágio supervisionado em educação de jovens e adultos – Eja. Por localização e acesso, acabei ficando no Centro Educacional Gisno, mesma escola em que cursei as séries finais do Ensino Fundamental e conclui o Ensino Médio. As observações aconteceram ao longo do segundo semestre de 2011.

A educação de adultos, caminhada de lutas, sofrimentos e alegrias ainda é marginalizada, não foi e ainda não está sendo pensada para contribuir e levar à melhoria da condição de vida dos sujeitos. Foi e ainda se encontra inserida e construída em uma lógica capitalista, que é excludente por natureza, essa educação limita-se apenas a ensinar, de forma mecânica, a ler e a escrever e contar.

A partir das observações, percebi certo desinteresse principalmente pelas questões que tratam do ensino de jovens e adultos. A maioria dos professores não escolheu trabalhar com educação de jovens e adultos porque gosta, mas sim pelas condições, pois, afirmam ser mais tranquilo ou até mais cômodo lidar com adultos do que com adolescentes ainda em formação.

Havia muita resistência do grupo de professores em se trabalhar temas que faziam parte do contexto atual como políticas, perguntava o que eles achavam do governo atual, o que eles achavam que poderia se feito para melhorar o transporte público, as condições de trabalho, saúde, moraria, entre outros que permeavam o ambiente dentro e fora da escola.

A partir do momento que um educador passa a reproduzir o conteúdo que está em um livro, (como pude perceber nas observações do Estágio Supervisionado), sem levar em consideração as histórias de vida desses sujeitos, as suas vivências e valores, pois fica mais “fácil”, abre-se mão da construção de um sujeito amoroso, que está inserido em um contexto capitalista que o sufoca, sem dá chances para que fale, seja ouvido, faz com que não se sentia pertencente a uma comunidade, ao mundo, ou seja, em um processo de anulação desses sujeitos. Também notei que os professores optavam por trabalhar com materiais já “prontos” para serem colocados em prática. É importante refletir acerca desses materiais e da importância da valorização do que o educando traz consigo sua visão de mundo.

Foi com a disciplina Educação de Adultos, ministrada pela professora Nirce Ferreira, no primeiro semestre de 2012, pude vivenciar a experiência de refletir e por em prática a Educação de Jovens e Adultos pensada a partir de Paulo Freire. Tudo mudou depois da proposta de alfabetizar, ao longo do semestre, utilizando o horário da disciplina, os avós de um colega de curso que também cursava a disciplina.

Ao longo desse processo, compreendi que para se trabalhar com alfabetização de adultos é necessário reconhecer tempo de cada educando, pois há limitações de memória, pensamento, cognição, entre outros fatores, mas isso não impede que eles aprendam, isso apenas nos exigirá mais atenção e respeito a esse tempo que é único e vai depender da história de vida de cada educando.

Atualmente, sou professora extraclasse de uma escola particular (a mesma já citada anteriormente). Trabalho com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos no acompanhamento pedagógico, ou seja, auxiliando na tarefa de casa e demais atividades da rotina escolar almoço, e atividades extraclases.

Como atuo em uma escola que oferece atividades extraclases no turno contrário, em tempo integral, percebo que os pais não estão preocupados com a formação dos filhos, ao contrário exigem que a escola assuma funções que deveriam ser desenvolvidas pela família ou com outras práticas extracurriculares. Diante dessa situação, também vêm sendo conferidas tarefas aos educadores que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que torna a relação entre educadores e escola ainda mais frágil e tensa. Assim, o professor se insere em um cenário contraditório do ensino versus a proletarização gerada por uma visão de escola unicamente como espaço de socialização.

Considero que apenas comecei a me tornar professora, pois ser professora se aprende ao longo de sua trajetória, não nascemos professores, e sim nos construímos enquanto professores. Confesso que não imaginava a dimensão do que é realmente uma sala de aula e de ter a importante função de formar sujeitos que possam transformar a sociedade. Mas, foi a partir da minha trajetória durante a graduação que pude perceber que o professor também é um pesquisador e que ao longo de sua história vai constituindo sua identidade a partir das praticas do cotidiano e das relações interpessoais e de poder tanto da escola e na sociedade.

Atualmente, não é possível pensar a educação sem levar em consideração as mudanças da sociedade. Porém, algumas práticas reproduzidas na escola ainda são conservadoras. Isso pode contribuir para que a maioria dos professores se depare com situações que podem acarretar frustrações, falta de autonomia, condições de trabalhos não favoráveis, falta de recursos humanos e físicos, baixos salários corroborando cada vez mais para a desvalorização do professor/ pedagogo. Esse olhar da escola elitista e excludente, pensada e articulada em uma lógica capitalista oprime e não dá voz ao professor.

A partir da minha vivencia no ambiente acadêmico e no espaço escolar, acredito que a formação inicial de professores está inserida dentro de uma visão de formação para atender às demandas do mercado, em caráter emergencial, e do voluntariado, desvalorizando assim a profissão, fortemente impregnada de pressupostos capitalistas que contribuem para a proletarização da carreira docente.

PARTE 2

INTRODUÇÃO

Durante a graduação, com a inserção no GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, em 2010, comecei a me interessar pela temática de formação, atuação e valorização docente. O foco nessa temática chamou-me mais atenção e ficou ainda mais desafiador quando pude participar de uma pesquisa matriculada na disciplina Projeto 3 (três) fazendo parte do grupo de estudos GEPFAPe, sendo orientada pela Prof^a. Dra. Kátia Augusta Curado, e Prof^a. Dra. Shirleide Silva Cruz. Essa pesquisa procurou conhecer o pedagogo do Distrito Federal, sua atuação e formação inicial. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para verificar a produção científica na área bem como as publicações existentes que versavam sobre as temáticas de atuação, formação e valorização do pedagogo. A partir do levantamento, notou-se pouca produção e discussão acerca das temáticas pesquisadas. A participação nessa pesquisa suscitou-me interesse pela temática da valorização docente.

Além disso, atuo como professora na rede de ensino privada do Distrito Federal e o que percebi durante o meu percurso em sala de aula até agora é que não existem incentivos para ações de valorização docente na rede privada de ensino. Quando surgem ações para formação continuada, o próprio professor tem que arcar com os custos, disponibilizar tempo fora da sua carga horária, já que não é dispensado, fazer uma série de manobras para dar conta de realizar cursos de formação continuada com qualidade e conseguir corrigir provas, tarefas, fazer planejamento entre outras atividades. O que se vê é uma forte intensificação do trabalho docente. Assim, o profissional docente se sente cada vez mais desvalorizado, chegando a desistir da profissão, ou até mesmo, dar suas aulas sobre pressão, inserido na lógica do mercado capitalista no qual a educação é tratada como uma mercadoria e não como um direito de todos. Sabemos que não é de hoje que se discute a questão da valorização docente. Ela está fortemente presente nas constantes lutas e embates entre os profissionais da educação levando em consideração os cenários político, econômico e administrativo do Estado brasileiro.

Assim, a luta pela profissionalização docente deve ser vista como um movimento construído de forma “histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e

remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.” Oliveira (2010, p. 19).

As políticas de formação e valorização docente não são recentes e as discussões em torno de sua melhoria datam desde os anos 30 do século XX. De forma marcante no movimento de redemocratização do país nos anos 1980, uma série de ações foram implementadas pelo estado brasileiro cujo foco foi a melhoria do processo de profissionalização sendo estimuladas e acompanhadas pelos debates empreendidos pelos docentes.

No final dos anos 1970 e começo dos 1980 a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta pela profissionalização do magistério e reconhecimento de seus direitos. Segundo Oliveira (2010, p. 21-22) de um lado se questionava a questão da “proletarização do magistério, por outro, a explorava na dimensão da luta de classes, da possibilidade de organização sindical desses trabalhadores como categoria profissional que se organiza por ramo de atividade econômica”.

No âmbito governamental, a partir dos anos 1990, ocorre o desenvolvimento de um conjunto de reformas educativas que darão centralidade ao papel do professor tendo desdobramentos relacionados à formação e a sua atuação profissional que, por vezes, alimentam um mito da profissionalização (professor como o profissional chave para desencadear a melhoria da educação e ao mesmo tempo, responsabilizado pelo fracasso da educação).

No contexto que abarca a legislação brasileira, alguns marcos legais dão suporte à implementação dessas reformas e podem demonstrar as garantias estabelecidas para a efetivação de políticas de valorização do magistério público da Educação Básica tais como a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 67, a Lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Além desses, também temos a Resolução CEB/CNE, nº 3, de 08 de outubro de 1997, que fixa as diretrizes para esses novos planos de carreira e de remuneração para o magistério público e o Projeto de Lei nº 8.035 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2010-2020, que encontra-se em discussão no Senado Federal. No Plano Nacional de Educação -PNE podemos destacar a valorização dos profissionais da educação como uma das

dez diretrizes que o compõe e culmina com o exposto no artigo 206 da Constituição Federal o qual estipula valorização dos profissionais da educação escolar, como um princípio garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, 1988)

Dias - da - Silva (2007) constatou que as políticas públicas para a educação no Brasil, não levam em consideração as pesquisas e reflexões realizadas e produzidas por pesquisadores e educadores brasileiros. Tomem-se como exemplo algumas medidas tomadas no bojo da reforma educacional, tais como: a supervalorização da oferta de cursos de formação para professores em serviço em detrimento da ampliação dos investimentos em salários e carreira e melhoria das condições do trabalho docente.

Cunha (2007) observou a existência de um significativo número de estudos realizados no contexto brasileiro no período analisado, de 1988 a 2005, que se dirigem aos temas relacionados às políticas de valorização dos profissionais da educação. Destaca que a temática da valorização necessita de mais investimentos de pesquisas. Além disso, afirma que foram poucos os estudos que se dedicaram às questões da profissionalização e das condições funcionais do educador, aspectos cruciais para a concretização dessas políticas. Neste trabalho, também foi realizado um levantamento da produção acadêmica recente da temática valorização docente e serão analisados pontos convergentes acerca dos resultados encontrados com o estudo de Cunha (2007).

Assim, consideremos que este trabalho apresenta uma importância acadêmica e profissional significativa visto que visa contribuir com as pesquisas recentes além de suscitar o debate acerca da valorização docente que perpassa o cotidiano do profissional docente inserido tanto na rede particular como na rede pública de ensino, pois ambos precisam estar engajados na luta pela efetivação de uma política nacional de valorização docente, e, além disso, cobrar das entidades representativas, dos órgãos sindicais e do Estado uma educação de qualidade que se dará além de outras questões, com melhores condições de trabalho docente, salários dignos e formação continuada de qualidade.

Tomamos como embasamento para este trabalho a Base Comum Nacional defendida pela Associação Nacional pela formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual define a sólida formação teórica, unidade teoria/prática, articulação entre formação inicial e continuada entre outros eixos norteadores.

Assumiu-se o conceito de valorização profissional atrelado ao tripé que abarca a formação inicial e continuada de qualidade, carreira, as condições de trabalho docente e o reconhecimento social da profissão de professor.

No tocante às políticas de formação e valorização docente, nota-se que estas atribuem um enfoque maior a formação que por sua vez, impactará na valorização. Porém, apenas a formação não está dando conta da questão da valorização que deve ser tratada na sua natureza multidimensional e conjuntural.

A partir dessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa buscou analisar as implicações das políticas educacionais de formação e valorização no cotidiano do trabalho docente, com destaque para duas questões de estudo, a saber: se os professores conhecem as políticas públicas de valorização docente e qual a relação entre esse reconhecimento com os elementos de sua atuação profissional, tais como remuneração, condições de trabalho e perspectivas de carreira.

Para atingirmos nosso objetivo de pesquisa estabelecemos alguns objetivos específicos. O primeiro procurou identificar como a temática da valorização docente tem sido tratada na produção acadêmica recente. O segundo buscou investigar se os professores/pedagogos conhecem políticas de valorização docente. E o terceiro buscou analisar qual relação se estabelece entre o reconhecimento da política e os elementos de sua atuação profissional, tais como remuneração, condições de trabalho e perspectivas de carreira.

Desenvolvemos uma investigação a partir de uma abordagem qualitativa a qual segundo Minayo (1995, p.21-22): “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,” [...] ou seja, esta relacionado com um “espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” Desta forma, apesar de nos valermos em certos momentos de dados quantitativos buscamos ir além do número e aprofundarmos a realidade estudada.

Como procedimento metodológico nos utilizamos de um questionário o qual foi aplicado a 181 professores/pedagogos no Distrito Federal. Esse questionário foi elaborado de forma conjunta com o GEPFAPe. A aplicação do instrumento de pesquisa buscou investigar as áreas de currículo, formação e atuação do pedagogo, em locus público e privado, em espaços escolares e não escolares. As questões foram distribuídas em quatro temáticas: *Perfil, Formação e currículo, Atuação profissional, Carreira e políticas públicas*.

Destacamos para esse estudo a análise de uma questão aberta referente ao conhecimento dos profissionais sobre as políticas de formação e valorização docente, que está inserida no eixo *Carreira e políticas públicas*, além do cruzamento com as respostas relacionadas ao eixo do *Perfil e Atuação profissional*. Para analisar as respostas utilizamos a técnica da análise de conteúdo a partir de Bardin (1977) a qual organiza as respostas em temas que relacionam ao objeto de estudo.

Para facilitar a compreensão este trabalho está dividido em três partes. A primeira parte é composta pelo memorial, onde traço a minha trajetória escolar e acadêmica, buscando refletir sobre os momentos que foram marcantes e fundamentais a minha formação enquanto professora, pedagoga, pesquisadora e acima de tudo, como pessoa.

A segunda parte é composta pelo estudo realizado sobre a temática proposta para esta monografia. Buscamos desenvolver uma linha de raciocínio onde procuramos delimitar o que são políticas públicas fazendo um recorte acerca da valorização docente tomando como referencia formação, remuneração e carreira e condições de trabalho. Finalizando esse momento encontra-se a análise dos dados da pesquisa e as considerações finais acerca do tema.

A última parte é constituída pelas minhas perspectivas profissionais, onde relato algumas aspirações referentes aos meus estudos e trabalho.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1. SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo buscamos apresentar a perspectiva de conceituação de políticas públicas sob a qual nos baseamos articulando-a ao movimento histórico da formação e valorização docente, inserido no movimento mais amplo da profissionalização entendido como um processo individual e coletivo de melhoria da função social do professor. Destacamos, ainda, o corpo legal que foi se desenhando como produto de tal movimento.

Inspirada nas formulações de Pierre Muller e Bruno Jobert, Azevedo (2004, p. 14), afirma que as políticas públicas, como “qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso”. Para estes autores (*apud* Azevedo, 2004) as políticas públicas dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo “o Estado em ação” e que procura atender às demandas sociais expressadas por relações geradas por determinados setores, dentre eles o da educação, representados por gestores educacionais, tanto em âmbito local como nacional, professores e seus órgãos associativos e a sociedade de forma geral que reclama por modificações na educação do país.

Azevedo (2004, p. 14) mostra como as políticas públicas são ligadas a cada contexto social. Para ela, “as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social”.

Ainda segundo a autora (*Ibidem*), uma política pública para um determinado setor surge a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, ou seja, a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

A autora (*op. cit*) destaca ainda que para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico.

Já Poulantzas (1980 *apud* Azevedo 2004, p. 5), afirma que quando se destaca as “políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter

presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação”.

Entende-se que as políticas públicas e mais precisamente as políticas educacionais reconhecem as políticas sociais cujos objetivos atendem aos direitos sociais que historicamente foram sendo discutidos de modo a solucionar as desigualdades sociais tendendo, em tese, à construção do bem comum numa realidade constituída pelas múltiplas determinações existentes numa sociedade capitalista.

Dessa forma, as políticas públicas, ou políticas sociais, se apresentam como o Estado em ação e são produzidas pela ação humana e surgem com as necessidades que são demandadas pela sociedade. Seu objetivo fundamental é a garantia de direitos da população que necessita, no caso das políticas de formação e valorização docente buscam por melhorias das condições de trabalho, carreira e remuneração da categoria docente da educação básica de qualidade.

1.1 Breve histórico do percurso da profissão docente no Brasil: um recorte da luta pela profissionalização docente

As políticas de formação e valorização, em especial, as que vão se consolidar a partir das reformas educacionais da década de 1990 irão contribuir para o processo de profissionalização da categoria docente, processo este no qual a categoria docente vai constituindo e agregando ideais para a construção de uma identidade docente.

Considerando a profissionalização como um processo, ao falar sobre a história da profissão docente, conforme Nóvoa (1991) esta é inseparável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles exercem na manutenção da ordem social. “Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la”. (Idem, *Ibidem*, p. 123)

Nóvoa utiliza o conceito de *profissionalização* com o objetivo de compreender a dinâmica do processo em que os professores vão se formando, organizando, progredindo e tornando-se uma categoria profissional.

Em consonância com as ideias desse autor, outros autores tais como Enguita (1991); Tardif (2000); Alarcão (1998); Weber (2003); Lüdke (2004); Brzezinski (2002) vem contribuindo para os estudos sobre profissionalização. Congruentes com essas ideias, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -ANFOPE- considera a

profissionalização do magistério em um sentido mais amplo, do profissional da educação, como um

conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais, tais como: a) formação inicial articulada à formação continuada; b) construção democrática e justa da carreira profissional com amplo reconhecimento social, junto às garantias salariais e às condições de trabalho condignas do profissional;[...] (Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), 6., 1992, Belo Horizonte)

Diante dessa perspectiva, para que essa categoria possa demarcar o seu papel na sociedade, deve-se levar em conta “não só os embates travados no interior da categoria, mas também as relações estabelecidas com outros extratos sociais e com o Estado” (Vicentini, 2009, p. 12).

Com a disseminação da escola moderna é possível compreender o desenvolvimento da história da profissão docente, a qual foi

se tornando cada vez mais diversificada e complexa, bem como as transformações pelas quais tem passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho. (Idem, Ibidem, p. 13)

Nóvoa (1998) evidencia que à medida que o Estado vai encarregando-se gradativamente o controle da educação formal, os professores encontraram as condições essenciais para sua *profissionalização*, “uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para seu recrutamento, formação e contratação”. Contudo, ocorre também o processo de funcionalização, ou seja, o professor passa ser considerado como um funcionário do Estado, implicando assim na diminuição da autonomia enquanto categoria docente. (Idem, Ibidem apud Vicentini, 2009, p. 14).

Já para Oliveira (2010) os professores estão inserido em um espaço de ambiguidade no qual ao mesmo tempo em que tem autonomia e maior controle sobre suas atividades, por outro a organização lhes retira poder e controle como um grupo profissional, “será no espaço dessa ambiguidade vivida no cotidiano escolar que certamente novas identidades poderão ser forjadas e novos sentidos poderão ser atribuídos ao movimento de *profissionalização docente*.” (Idem, Ibidem, p. 32)

A partir de meados do século XIX percebe-se uma extensão dos mecanismos de normatização e controle do magistério. Evidenciamos isso em Viscentini (2009, p. 15-16) “com a criação de cursos para formar o magistério primário e da produção de impressos especializados. Esses textos visavam impor determinadas formas de conceber e praticar a docência”.

Para entender as varias relações estabelecidas entre a sociedade, o Estado e os professores no decorrer de sua história Viscentini (2009) utiliza o conceito de campo forjado de Pierre Bourdieu (1983; 1989) que corresponde a um

espaço estruturado em função de objetos de disputa próprios, no qual se constituem regras de funcionamento e interesses específicos que são definidos e redefinidos, continuamente nas lutas travadas por maior legitimidade em seu interior. Com base nessas lutas, são estabelecidas as posições dos agentes e das instituições que compõem o campo a correlação de forças – antagônicas e complementares – que nele atuam tanto para manter os seus padrões de hierarquização quanto para transformá-los. (Bourdieu, 1983; 1989 *apud* Vicentini, 2009, p. 16)

É nesse campo ou espaço que o movimento docente vai se constituindo, se organizando, travando disputas, lutando pela valorização docente ao passo que vai se definindo enquanto categoria profissional.

De acordo com Catani (1989, *apud* VICENTINI, 2009, p. 16-17) durante a transição para o século XX, inicia-se o fortalecimento da dimensão institucional e das discussões no campo educacional. Nesse cenário começam a se constituir as instituições para formação docente, além da delimitação do espaço profissional dos professores. E é também nesse contexto que as entidades representativas do magistério irão tentar influenciar nas políticas educacionais e de lutar pelas melhores condições de trabalho docente.

À medida que redes oficiais de ensino foram se consolidando, a categoria docente se depara com outras demandas tais como a contratação do professor, as exigências para progressão na carreira, a remuneração, as condições de trabalho. Paralelamente a essas questões, os professores começaram a interferir nas decisões referentes à organização do ensino para conquistar melhores condições de trabalho, melhores salários e maior prestígio social. Assim, esses professores começam a elaborar manifestos, participar de eventos voltados para a educação e emergem as associações profissionais e sindicatos.

Porém, cabe ressaltar que a categoria docente, de algum modo, apresenta certa contradição, pois além de ter uma formação diferenciada, suas relações de trabalho se

constroem diferentemente, suas relações interpessoais entre os sujeitos da instituição também são distintas, ou seja, além de ser uma “categoria homogênea” ela também apresenta uma “diversidade da categoria” e marcada pela heterogeneidade. (Vicentini, 2009, p. 20)

Fazendo um apanhado geral, no início do século XIX começa a se pensar na formação docente e foi nesse período que foram realizadas várias mudanças no sistema educacional, agora a educação passar a ser temática a ser tratada pelo Estado. Além disso, os professores passam a ter vínculo ou ligação com o Estado na condição de funcionários e assalariados. Esse processo foi bastante significativo para a constituição e organização da categoria docente.

Consideradas o “marco inicial do movimento docente”, as primeiras associações e entidades destinadas a representar profissionalmente a categoria docente só irão surgir no final do século XIX e início do século XX. No decorrer de movimento, em diferentes momentos da década de 1970 será acompanhada pelas grandes transformações vividas pelo sistema educacional. Depreende-se que a história da profissão docente é “permeada por pluralidades e disputas no que se refere às suas condições de preparo, trabalho e estatuto socioeconômico”. (Idem, Ibidem, p. 25)

Depreende-se, então, da análise de Vicentini (2009) que a história da profissão docente é fortemente marcada por descontinuidades, retrocessos, até mesmo declínios e poucos avanços onde ocorrem certos momentos de perda de autonomia culminando na desprofissionalização ou proletarização docente. Por ser um grupo social com condições diversas, contextos e relações divergentes e que, a depender do lugar, alguns docentes podem estar mais profissionalizados do que outros.

Isso pode ser percebido quando adentramos em regiões mais carentes do Brasil. Há regiões que dispõe de condições mínimas ou nenhuma para que os professores desenvolvam seu trabalho de forma digna. Há escolas que não possuem uma estrutura física mínima para que o professor possa dar uma aula com qualidade, além deste não dispor de uma formação mínima e de qualidade para os professores que atuam ainda sem formação superior.

Na tabela abaixo, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, é possível notar que em algumas regiões brasileiras, como norte e nordeste, ainda há certa carência de recursos disponíveis para a escola pública. Situação está que apresenta certos contrastes se compararmos os recursos disponíveis na escola pública e privada. Quanto à formação, dados apresentado na tabela nº 05 (que será apresentada mais adiante) revelam uma

quantidade considerável de docentes que atuam sem formação superior, na condição de leigos.

Tabela 1: Número de Escolas e Matrículas no Ensino Fundamental da Rede Pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2011.

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	125.081	40,2	42,6	44,1	14,9	27,5	26.256.179	73,6	79,5	76,9	30,2	56,4
Norte	20.311	20,9	18,7	20,6	7,0	10,8	3.038.532	59,5	57,6	58,2	23,4	37,4
Nordeste	56.532	23,8	25,3	29,7	9,9	9,0	8.059.191	56,8	62,1	63,4	26,7	25,8
Sudeste	28.069	66,2	72,6	67,9	20,0	56,6	9.720.165	85,4	93,9	86,8	27,9	79,0
Sul	14.299	74,3	74,0	76,2	28,4	59,2	3.538.738	91,0	93,3	91,8	42,1	77,6
Centro-Oeste	5.870	58,3	73,0	71,8	32,2	45,7	1.899.553	74,0	89,2	85,8	44,8	61,6

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabela 2: Número de Escolas e Matrículas no Ensino Fundamental da Rede Privada por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2011.

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	21.160	84,0	87,9	59,3	29,8	48,1	4.102.461	90,7	95,6	78,0	39,2	67,4
Norte	1.035	80,8	85,0	50,0	34,9	41,4	217.736	90,5	95,0	71,4	53,9	59,5
Nordeste	7.916	82,0	78,1	41,4	30,9	28,0	1.257.701	90,8	90,4	64,5	43,6	48,7
Sudeste	9.063	81,9	93,6	69,5	18,8	60,5	1.889.836	87,7	97,9	83,5	23,9	75,9
Sul	1.609	97,9	98,4	84,0	51,6	73,8	401.666	99,0	99,4	93,5	62,0	83,2
Centro-Oeste	1.537	94,3	94,9	71,1	62,5	56,9	335.522	97,2	98,2	84,0	71,2	75,9

Fonte: MEC/Inep/Deed

Todo esse debate nos leva a refletir que o Estado, na hora de pensar ou elaborar em uma política educacional, pode não levar em consideração as especificidades da região e acaba formulando ações que são consideradas “receitas de bolo” para a educação ainda presentes em manuais, programas ou cursos que não são pensados e articulados para uma determinada localidade. Diante disso, é necessário maior participação docente e das entidades representativas na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, pois elas surgem da necessidade da sociedade, mas o Estado não vê diretamente essas necessidades, logo, é fundamental ou indispensável que a categoria docente juntamente com suas entidades

representativas estejam engajadas para mostrar ao Estado o que realmente a educação, em especial, a categoria docente necessita: uma política de formação e valorização docente que possa abranger condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade e remuneração digna.

Então, é necessário para fortalecer o profissionalismo docente, entendido como reconhecimento do status social da profissão de professor, ocorrerem mudanças que representem “melhoria do trabalho profissional, e também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm que ser auscultados quanto à qualidade social da educação”. Isso irá impactar de forma significativa no reconhecimento do status social da profissão por parte dos próprios professores (GARCIA; HYPOLITO, 2005, p. 54).

1.2 Dispositivos legais que tratam da valorização de professores/pedagogos: diálogos com os autores

As ações de valorização docente no contexto brasileiro começaram a se intensificar a partir da década de 1930 onde houve uma preocupação com a seleção docente exigindo-se que esta fosse mais profissional, através de concursos feitos regularmente na tentativa de minimizar a influência de forças políticas nos processos de nomeação e seleção desses professores.

Desde muito antes, século XVIII, os docentes protestavam para que houvesse a realização de concursos de seleção de forma periódica e frequente. A aprovação em concurso era primordial para a organização de uma “identidade profissional dos professores” uma vez que oferecia certa estabilidade e permanência no cargo. (Viscentini, *Ibidem*, p. 72)

No final da década de 1970, os movimentos sociais se articulam protestando por melhorias salariais, melhores condições de trabalho ampliação do acesso aos serviços sociais para toda a população e também pela constituição do Estado Democrático de Direito no qual é garantida a participação da sociedade na escolha de seus representantes, além da participação do povo nas decisões políticas do Estado.

É nesse contexto, que a categoria docente irá travar a luta pelo reconhecimento do magistério público e por políticas públicas que irão refletir na profissionalização e no status social da profissão docente, assim como no acesso a uma educação para todos e com qualidade.

Segundo Weber (2003) no contexto da década de 1980, este que é fortemente marcado pela luta em favor da democracia, o professorado da educação básica ganha destaque, sendo reconhecido como protagonistas para mudar a realidade da qualidade do ensino, e até mesmo da democratização da própria sociedade brasileira.

Na década de 1990, as mudanças provocadas pelo capitalismo mundial interferiram no Estado capitalista em razão da influência do ideário neoliberal e da relação ontológica entre Estado e capital (FARIAS, 2001, *apud* Pinho 2009). Temos então a forte presença dos organismos internacionais na formulação e execução das políticas que articulam e desenvolvem as reformas educacionais. (Pinho, 2009)

Mudanças significativas no contexto educacional são assumidas entre elas a expansão e universalização do acesso à educação básica, o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a valorização do magistério além do fortalecimento de alianças para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

A educação brasileira passa a ser redefinida, adotando, conseqüentemente, uma nova organização com a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dentre as mudanças resultantes dessa lei, podemos destacar a criação dos institutos superiores de educação, o processo de avaliação das instituições de ensino superior, o credenciamento, o descredenciamento, as variadas modalidades de formação de professores e o Plano Nacional de Educação-PNE. (Op. cit.)

No Projeto de Lei nº 8.035 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio de 2010 -2020, que encontra-se em discussão no Senado Federal, a valorização dos profissionais da educação também constitui uma das prioridades.

Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 acrescenta ao elenco dos princípios apontados no art. 206, a indicação do piso nacional salarial para os profissionais da educação sendo este regulado para os professores em exercício nas redes de ensino regulamentado pela Lei 11.738/08 que versa sobre o referido piso. Esses elementos são apenas alguns dos aspectos que compõem uma política nacional de valorização docente agregando-se a estes: a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a instituição da jornada única numa mesma escola, tal como propõe as reivindicações da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope. Também ocorre nesse período a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 e Parecer CNE/CP nº 5 de 2005 que também surgem com o intuito de nortear a formação e a atuação desse profissional da Educação.

Nesse sentido, a Anfope tem contribuído para nortear as reformulações curriculares dos cursos que formam educadores, apresenta a docência como base de identidade e formação do pedagogo. A unidade teoria e prática além de uma formação continuada são essenciais para a formação do pedagogo. “Os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão” (Anfope, 1992).

Percebe-se que a trajetória de mobilização da categoria docente é longa e contou com o apoio das entidades representativas, além da produção acadêmica que estimulava o debate nacional, esse movimento denunciava as reais condições de trabalho e salário docente, exigia-se a que essas reivindicações fossem feitas parte da legislação. Mas, isso se dará de fato, com a Constituição Federal de 1988 que inclui a valorização do magistério como princípio da educação escolar. (LIRA, 2012)

Entende-se que é extremamente necessário que ações propositivas a ensejada política de Estado e, não de governo ou de partido, irão incidir sobre as políticas que requerem articulação entre formação inicial presencial e continuada, condições dignas de trabalho e de salário, tendo como ponto de partida a formação de professores com qualidade para a Educação Básica. (BRZEZINSKI, 2010 p. 767)

Compreende-se que é preciso articular uma política de valorização que contemple ações que estejam articuladas com a formação inicial e continuada de qualidade, as condições de trabalho e remuneração. Também é preciso que essas ações sejam voltadas tanto para os docentes que estão inseridos na rede pública, quanto para os da privada de ensino. Essa política tem que ser assumida, acompanhada e avaliada pelo Estado, pelas entidades representativas e pela própria categoria docente engajados na luta pela valorização docente.

Frente ao cenário da educação brasileira, com o intuito de atender a uma quantidade relevante de professores cuja formação não atende as exigências da LDB/96, em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto 6.755, de janeiro de 2009 com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

1.3 O plano nacional de formação de professores da Educação Básica – PARFOR

Através do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Essa Política Nacional de Formação, com base no seu artigo 1º, tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a rede pública de educação básica, em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009.)

Este Plano Nacional de Formação visa oferecer cursos superiores públicos aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.¹

Dentre os princípios definidos por essa Política Nacional de Formação, expressos no artigo 2º, no intuito de contribuir para este estudo e para a reflexão acerca da valorização docente, cabe destacar:

- I - formação docente como compromisso público de Estado; [...].
 - V - articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
 - VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
 - VII - projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente, garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
 - VIII - importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional;
 - IX - equidade no acesso a formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
 - X - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
 - XI - formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola.
- (BRASIL, 2009)

Castro (2010) afirma que esses princípios encontram dificuldades para serem efetivados no país. A proposta da autora seria a implementação de um “Sistema Público de Formação” já que esses princípios não poderão “concretizar-se em uma realidade em que a

¹ Disponível em <<http://www.parfor.ufpa.br/>> Acesso: 27 fev. 2013

oferta de cursos de formação por parte do Estado e insuficiente e a rede privada de ensino é a principal responsável pela formação de professores.” (Castro, *Ibidem*, p. 772).

Dessa forma, é necessário considerar o cenário que se insere a oferta de trabalho a qual revela uma quantidade considerável de professores atuando na rede privada de ensino conforme podemos perceber na tabela apresentada anteriormente (tabela 2), com dados do Censo Escolar da Educação Básica, revelando que no Brasil totalizam 21.160 (mil e um mil, cento e sessenta) escolas privadas. Logo, ao elencar alguns objetivos expressos no artigo 3º, percebemos que há uma ênfase na educação pública e, conseqüentemente, poucas ações que contemplem tanto a rede pública quanto a rede privada de ensino, pois esta também precisa ser vista como significativa para a formação docente.

Analisando mais outros objetivos expressos no artigo 3º, percebemos que esses contemplam a valorização docente tais como:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda as características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009).

Para que a efetivação desses objetivos seja de fato concretizada, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, que atuam através de regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, além de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Porém, Castro (2010) alerta que, para que as ações explicitadas nesses objetivos aconteçam, a realidade educacional precisa ser transformada. Há necessidade de escolas públicas que atendam toda a demanda de formação de professores. Diante de um número relevante e crescente de escolas privadas surge a necessidade de políticas que contemplem todos os professores e não apenas os inseridos na rede pública, mas também os que estão na rede privada de ensino.

Assim, no que concerne ao movimento de profissionalização da categoria docente, o artigo 2º mostra claramente os ideais que são objeto de luta e disputa dessa categoria pela valorização docente

a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional traduzida em políticas permanentes de estímulo a profissionalização, a jornada única, a progressão na carreira, a formação continuada, a dedicação exclusiva ao magistério, a melhoria das condições de remuneração e o garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009).

Mesmo com esta perspectiva apresentada pelo plano e pelo desdobramento de melhor organização da formação exigida para os professores após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, contata-se uma quantidade relevante de professores que ainda está atuando na condição de leigos no Brasil. A tabela abaixo revela essa realidade, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011.

Tabela 03: Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2011

Ano	Número de Docentes	Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

Nessa tabela, podemos fazer uma comparação da quantidade de docentes por grau de formação atuando na Educação Básica no período de 2007 a 2011. Percebeu-se que ainda há uma quantidade considerável de docentes atuando na Educação Básica sem o ensino superior. É provável que por diversas circunstâncias, esses professores não tiveram a formação adequada e de qualidade e talvez sejam eles os que mais precisam ser “olhados” pelo Estado, principalmente, na fase de diagnóstico, elaboração, execução e avaliação dessas políticas que irão denunciar o real panorama da educação naquela região.

Para sermos mais específicos e adentrarmos nos níveis de ensino, foi elaborada uma tabela com base nos dados do Censo Escolar de 2011 retratando a formação dos professores do Brasil que possuem ou não formação superior, conforme segue

Tabela 04: Percentual de Docentes da Educação Básica por Grau de Formação

	Com formação superior	Sem formação superior
Educação Infantil	56,9 %	43,1 %
Anos iniciais do Ensino Fundamental	68,2 %	31,8 %
Anos Finais do Ensino Fundamental	84,2 %	15,8 %
Ensino Médio	94,1 %	5,9 %

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar 2011 MEC/Inep/Deed

Com base nos dados expostos na tabela acima, percebe-se que há uma quantidade considerável de professores atuando sem formação em nível superior, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com respectivamente 43,1% e 31,8% e que não podem ser ignorados.

Cenários como estes estão presentes em grande parte do contexto educacional brasileiro. A partir dessa realidade, podemos remeter ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, lançado em 28 de maio, foi instituído pelo MEC através da Portaria Normativa nº 9, em 30 de junho de 2009, em consonância com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Destina-se a qualificar os professores que já estão em exercício. Pretende dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação.

Suas ações são delineadas em acordos de cooperação técnica celebrados pelo MEC, Sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - e as Secretarias de Educação Estaduais, mediadoras nesse processo, com o intuito de organizar e incentivar a formação de professores das redes públicas de educação básica. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica tem como meta atingir, até 2014, todos os 600 mil professores que não tem formação adequada.

Os cursos oferecidos são presenciais e a distância, sendo estes realizados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Aos professores em exercício nas escolas públicas esses cursos serão gratuitos. A intenção é envolver cerca de 150 instituições de ensino superior dentre elas federais, estaduais, comunitárias e confessionais.

Fazendo um recorte dessas propostas elaboradas em 2009, algumas mencionadas acima neste trabalho, Castro (*Op. cit.*, p.788) chama atenção para o fato de que “embora representem um avanço na política nacional de formação de professores, nenhuma iniciativa

funcionará se a profissão de professor da escola básica continuar desvalorizada do ponto de vista salarial e de condições de trabalho”.

Conforme a autora (*Op. cit.*) é preciso levar em consideração, além das questões de condições de trabalho e salário, outras como: a necessidade de uma política que envolva todos os níveis de ensino, tanto no âmbito da rede pública, quanto na rede privada de ensino. Ademais, a autora remete à ideia, igualmente defendida neste estudo, que uma política de valorização e profissionalização docente deve contemplar a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, salário e carreira docente.

Percebeu-se que, frente a uma realidade presente na educação brasileira de que uma parcela considerável de professores está atuando sem a formação exigida pela LDB/96, o Parfor, assegurado na forma da lei, possibilita a articulação de ações que buscam uma melhoria na questão da formação dos professores da Educação Básica. Porém, para que e fato esse contexto seja mudado, é importante ressaltar que a formação precisa estar articulada com outras questões que irão compor as políticas de formação e valorização docente tais como remuneração e condições dignas para a atuação do trabalho do professor que ira impactar diretamente na qualidade da educação.

CAPÍTULO II – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE SOBRE AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo identificar como a temática da valorização docente tem sido tratada na produção acadêmica recente, sentimos a necessidade de fazer um levantamento de estudos e pesquisa sobre a temática da valorização docente e assim refletirmos a produção acadêmica sobre as políticas de valorização do profissional da educação que vem sendo implementadas, mas marcadamente, para os professores dos anos iniciais e principalmente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP).

Esse recorte temporal deve-se ao fato de entendermos que desde a Constituição de 1988, a Lei de diretrizes e bases da Educação de 1996 e os Referenciais Nacionais para a formação de professores em 2002 houve uma orientação geral que culminariam em ações de valorização para o conjunto total dos perfis de professores que atuam na Educação Básica. Contudo, somente em 2006, com as DCNP, algumas especificidades para a formação e atuação docente do formado nos cursos de Pedagogia teriam destaque e assim teriam implicações com mudanças mais diretas relacionadas à sua profissionalização.

Neste sentido, buscou-se levantar as principais temáticas constantes nas reflexões, discussões e proposições que a comunidade acadêmica desenvolveu através de pesquisas que fundamentaram a elaboração de monografias, teses de doutorado, dissertações de mestrado da Universidade de Brasília - UnB e da Faculdade de Educação – FE/UNB e de artigos publicados em anais de eventos especializados de educação do país - Anpae e Anped² - no período de 2006 a 2012.

Para a busca, foi utilizada a Base da Biblioteca Central da UnB– BCE contemplando as monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado e a base da FE da UnB (apenas as monografias).

Foi feito um recorte dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae - como congressos, simpósios e colóquios realizados em 2007, 2009 e 2010. Já para a busca dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped - foram consideradas as reuniões anuais de 2006 a 2012, compreendendo as reuniões entre 29^a e 35^a reunião anual.

² A Anfope não tem artigos e publicações periódicas. Para cada Encontro Nacional da Anfope, é elaborado um documento final com as principais temáticas apresentadas nesses encontros.

A Anpae é uma associação que luta pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, por meio da participação, formulação e execução de políticas públicas de educação. Quanto à Anped, esta é uma sociedade civil que busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Promovendo assim, fóruns de debates das questões científicas e políticas da área, e também o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Essas entidades simbolizam papel de suma importância no acompanhamento das discussões e das produções acadêmicas e na representação da categoria docente no contexto da ampliação da valorização docente.

Para a pesquisa e seleção dos trabalhos, inicialmente buscou-se através das palavras-chave tais com: **valorização docente, políticas de valorização, valorização do magistério, profissionalização** sendo selecionados os resumos dos artigos que apresentavam as palavras destacadas e estavam dentro da temática abordada. Em seguida, alguns artigos foram lidos na íntegra para elucidar e auxiliar na busca.

Será realizada uma breve análise da produção encontrada tentando verificar em que patamar se encontra a produção acadêmica sobre a temática se atentando também para o bojo das reformas educacionais da década de 1990.

Para melhor distribuição e catalogação das produções encontradas foram lidas e divididas em 5 (cinco) categorias. Na primeira categoria foram distribuídas as produções em que há uma discussão com foco na temática valorização docente. Já na segunda foram alocados os trabalhos que citam a temática valorização docente, mas que não apresentam um aprofundamento e discussão desta temática. Na terceira categoria foram selecionados os trabalhos que discutem a reforma educacional brasileira e analisam os impactos desta no trabalho docente a partir da percepção dos sujeitos. Já na quarta, foram agrupados os trabalhos que debatem questões sobre o trabalho docente sobre níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino. Na quinta, foram alocados os trabalhos que discutem a implementação de planos de carreira.

Foram contabilizados ainda os trabalhos que versam sobre ações de formação continuada, mas que necessariamente, não estão atrelados ao conceito de valorização docente. Esse fato deu-se principalmente porque quando do uso das palavras-chave anteriormente citadas um número significativo de trabalhos que versavam sobre ações de formação continuada surgiu, o que nos fez investigar de forma mais aprofundada como essa tendência de ampliação de ações

de formação continuada após as reformas educativas já apontada por Dias-da-Silva (2007) pode ser analisada no contexto da valorização docente.

Na tabela abaixo, estão distribuídos nas categorias outrora apresentadas os trabalhos encontrados no Banco de monografias, teses e dissertações da UnB. A busca foi realizada através das palavras chaves citadas anteriormente, no período de 2006 a 2012. Compreendendo um universo de 194 (cento e noventa e quatro) produções da Faculdade de Educação e de 2766 (dois mil setecentos e sessenta e seis) trabalhos das demais graduações, totalizando 2.960 produções.

Tabela 05 – Distribuição dos trabalhos selecionados na BCE e FE - UnB

Categoria	Quantidade
Discutem a valorização docente	03
Citam a valorização sem aprofundamento	00
Impactos no trabalho docente	03
Níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino	00
Implementação de Planos de Carreira	00
Ações de formação continuada	04
Total selecionados	10

Fonte: Pesquisa da autora com base nos dados da BCE e FE – UnB

Estão dispostas abaixo as tabelas contendo a quantidade de trabalhos encontrados. Na Anped, foram consultados um total de 308 trabalhos, já na Anpae foram consultados 980 produções. Em seguida, apresentaremos a tabela com a síntese das produções encontradas nas bases consultadas. Mais adiante faremos uma breve análise e discussão de cada categoria.

Tabela 06 – Distribuição dos trabalhos selecionados da Anped

Categoria	Quantidade
Discutem a valorização docente	07
Citam a valorização sem aprofundamento	03
Impactos no trabalho docente	07
Níveis, modalidades e relatos dos sistemas de ensino	00
Implementação de Planos de Carreira	02
Ações de formação continuada	07
Total selecionados	26

Fonte: Pesquisa da autora com base nos dados da Anped

Tabela 07– Distribuição dos trabalhos selecionados da Anpae

Categoria	Quantidade
Discute a valorização docente	07
Citam a valorização sem aprofundamento	03
Impactos no trabalho docente	10
Níveis, modalidades e relatos dos sistemas de ensino	05
Implementação de Planos de Carreira	03
Ações de formação continuada	06
Total selecionados	34

Fonte: Pesquisa da autora com base nos dados da Anpae

Tabela 08 – Síntese das produções encontradas nas bases consultadas

Categoria	Quantidade	%
Discutem a valorização docente	17	24,29%
Citam a valorização sem aprofundamento	06	8,57%
Impactos no trabalho docente	20	28,57%
Níveis, modalidades e relatos dos sistemas de ensino	05	7,14%
Implementação de Planos de Carreira	05	7,14%
Ações de formação continuada	17	24,29%
Total selecionados	70	100

Fonte: Pesquisa da autora com base nas fontes consultadas.

De maneira geral, percebeu-se que há pouca produção da temática pesquisada. Logo notamos que a temática da valorização docente não tem chamado a atenção da comunidade acadêmica. A maioria dos trabalhos versava sobre as temáticas da gestão, financiamento e avaliação. Apesar da diferença das fontes consultadas e do período considerado, há uma tendência parecida com os estudos de Cunha (2007) no que se refere a pouca produção que discute a valorização docente.

Após a visualização dos dados nas tabelas acima, daremos continuidade com a discussão das categorias definidas para esta pesquisa, conforme seguem adiante.

2.1 Trabalhos que citam a valorização docente, mas não apresentam aprofundamento

Nessa categoria, foram agrupados os trabalhos que apenas citam valorização, porém não aprofundam a temática. Estão nesta categoria apenas seis trabalhos³. Foram poucos trabalhos encontrados e que tratam a temática de forma superficial.

Os trabalhos chegam a discutir ações de formação inicial dos professores e ações de formação continuada, mas não as tratam dentro de uma política pública que valorize e sistematize a formação permanente dos professores, como sendo uma condição de trabalho dos profissionais da educação, deixando de levar em consideração as demais condições para a valorização docente tais como plano de carreira, condições de trabalho e remuneração.

2.2 Produções que discutem a valorização docente

Para a análise dessa categoria, assumiu-se o conceito de valorização atrelado ao tripé que abarca a formação inicial e continuada de qualidade, a remuneração e as condições de trabalho docente. Corroborando com as ideias de Freitas (2003) que defende que o campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Em consonância com o exposto Aguiar (2009) destaca o papel das entidades representativas como a Anped e Anpae, já citadas neste trabalho, pois, elas têm o potencial de socialização das ideias e proposições sobre a condição destes profissionais da educação nos meios acadêmicos, governamentais e na sociedade em geral. Assim, vão agregando forças para fortalecer a luta pela valorização docente que aos poucos vai perpassando a formação dos docentes que atuam na educação básica. Defende ainda que, é dever do Estado e dos governos “a definição e a implementação de uma política de valorização dos profissionais de educação que leve em conta o tripé: formação inicial articulada à formação continuada, condições salariais condignas e planos de carreira.” (AGUIAR, 2009, p. 253).

Dezessete trabalhos⁴ encontrados discutem com maior profundidade a temática da valorização docente. Percebe-se que há uma discussão acerca da materialização das políticas de valorização dos profissionais do magistério público da educação básica, estabelecidas no

³ Aguiar (2008); Barreto (2010); Côco (2010); Duarte (2008); Galindo; Inforsato (2007); Valle (2007).

⁴ Borges (2007); Machado (2010); Rodrigues (2011); Almeida; Cunha (2009); Fernandes; Rodriguez (2009); Santos (2010); Durlí; Nardi; Schneider (2011); Alves; Pinto (2011); Minhoto; Camargo; Jacomini (2011); Silva (2011); Mello (2007;2009); Tamboril (2007); Santos (2009); Brzezinski(2009); Lima; Simões (2010); Rocha (2010).

contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, considerando as imbricações desses aspectos para a concretização de um efetivo processo de valorização que vai além da oferta de formação profissional.

Em 10 (dez) trabalhos⁵, busca-se problematizar a distância entre o discurso da valorização propagado nas reformas educacionais e as práticas desenvolvidas na realidade analisada. Assim, além de analisar a questão da remuneração, da carreira, das condições de trabalho e as políticas de (des) valorização do magistério brasileiro, também buscou-se, apresentar algumas mudanças que, historicamente, definiram as relações de trabalho docente no país. Em seguida, há a análise de como nessas relações repercutem princípios e critérios de carreira, remuneração e de política de valorização do magistério expressos em documentos nacionais elaborados, seja por parte dos movimentos e sindicatos dos (as) trabalhadores (as) da educação, seja por parte do Estado, e em documentos de organismos internacionais.

Em 7 (sete) produções⁶, procuraram refletir acerca da formulação histórica construída no coletivo do Movimento Nacional de Educadores: a importância de uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica.

Notou-se que, em consonância com outros estudos, como o de Cunha (2007), mesmo havendo uma diferença de bases de dados para a busca de resultado e de períodos com o levantamento bibliográfico aqui apresentado, essa temática ainda parece precisar ser discutida de modo mais amplo frente a esse o número reduzido de trabalhos encontrados.

2.3 Reforma educacional brasileira e os impactos desta no trabalho docente

Nesta categoria foram agrupados vinte trabalhos os quais se destacam por ser a maioria dos trabalhos identificados. Esses trabalhos apresentam algumas reflexões acerca das políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Fazem uma análise crítica de pressupostos que apontam para as implicações da adoção de determinados referenciais teóricos para a formação docente, assim como para o desenvolvimento do trabalho educativo.

⁵ Borges (2007); Machado (2010); Rodrigues (2011); Almeida; Cunha (2009); Fernandes; Rodriguez (2009); Santos (2010); Durlí; Nardi; Schneider (2011); Alves; Pinto (2011); Minhoto; Camargo; Jacomini (2011); Silva (2011).

⁶ Mello (2007;2009); Tamboril (2007); Santos (2009); Brzezinski(2009); Lima; Simões (2010); Rocha (2010).

Notou-se que 12 (doze) trabalhos⁷ discorrem sobre as ambiguidades, tensões e contradições presentes nas propostas de reformas educacionais face à realidade das escolas e, mais especificamente, ao trabalho docente. Defendem que as condições vigentes de trabalho do professorado não possibilitam a plena realização das políticas públicas voltadas para o ensino e para a gestão da escola, fazendo com que as medidas decorrentes das reformas educacionais gerem a intensificação do trabalho docente. Também buscam investigar as questões sobre o paradigma de construção de uma identidade do professor articulado à concepção de produtividade/ performatividade.⁸

Nesse sentido, desvelam que as mudanças pretendidas visam induzir o professor a rever sua concepção de profissionalismo incentivando-o a realizar mudanças em sua prática, a serem avaliadas por meio do rendimento dos alunos em provas padronizadas e pela avaliação do desempenho do professor.

Nesses estudos podemos encontrar vários pesquisadores como Popkewitz (1991); Ball (2001); (2004); (2005); Lawn,(2001); Coraggio (1996); Nóvoa (1991), como os quais têm discutido as reformas políticas no contexto neoliberal de um ponto de vista progressista, criticando as políticas centradas no modelo gerencialista que enfatiza o desempenho e a visão utilitarista de educação em que se fundamenta este modelo.

Essa é uma tendência que Oliveira (2010) indica ao destacar que se por um lado “as políticas educacionais latino-americanas revelam um movimento contraditório, dado que democratizam o acesso à escola ao custo da massificação do ensino.” Por outro também trouxe profundas consequências no desenvolvimento posterior dos sistemas educativos, com efeitos diretos sobre as condições de trabalho e as remunerações dos professores. (Birgin,2000; Tiramonti, 2001; Oliveira; 2005; 2006). *apud* Oliveira 2010.

Percebeu-se que 5 (cinco) pesquisas⁹ são mais específicos e retratam a intensificação da jornada de trabalho docente, condições de trabalho, condições salariais, cotidiano docente e saúde docente mostrando que há uma relação entre as modificações no mundo do trabalho, a precarização do trabalho docente e o adoecimento desses trabalhadores, sendo reflexo na

⁷ Barbosa; Fernandez (2011); Brito (2007); Cassettari (2008); Coelho (2007)Oliveira (2007); Lauande; Castro (2007); Melo; Oliveira (2010); Koritiake (2010); Ivo; Hypolito (2009); Mazzeu (2009); Rheinheimer (2007); Rodríguez (2009).

⁸ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado [...]” (BALL, 2005, p. 543-544).

⁹ Aguiar(2006); Barbosa (2009); Côco (2009); Barbosa; Silva (2010); Reis; Maués (2007).

organização do trabalho na escola, apontadas como doenças típicas: o estresse, depressão e o mal estar docente, comprometendo a qualidade de ensino devido às longas ausências e a permanente rotatividade de professores da sala de aula.

As demais pesquisas, 3 (três)¹⁰, além de discorrem sobre a e a intensificação do trabalho docente a partir da implantação da reforma educacional também tratam do processo de intensificação do trabalho docente atrelado ao baixo salário dos professores e a perda do poder aquisitivo. Nesses trabalhos é possível perceber que se agrega a intensificação do trabalho docente à proletarização. Sendo possível fazer um diálogo com alguns autores que os professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização (ENGUITA, 2000). Isso se deve às condições precárias de trabalho, ao contexto que cada vez mais faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho. O somatório de todas essas características do trabalho docente pode ser configurado como processo de intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1999; CUNHA, 1999).

Percebe-se a partir dessa quantidade considerável de trabalhos nos quais há uma tendência de se considerar a década de 1990 como marcante para a educação. Sendo que essa década acarretou mudanças e consequências até os dias atuais que interferem na prática docente tanto em sala de aula quanto na questão da profissionalização, na discussão e implementação de políticas de valorização de professores.

Esse conjunto de estudos demonstra que a comunidade acadêmica já tem sistematizado as lacunas e apontado as perspectivas para que o movimento de construção das políticas não desconsiderem na análise da valorização docente a sua natureza multidimensional e conjuntural.

2.4 Debatem questões sobre o trabalho docente sobre níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino.

Nesta categoria foram agrupados cinco trabalhos¹¹. Esses trabalhos contribuíram em sua maioria com resultados de pesquisa empíricas sobre determinada região situada em um município ou estado brasileiro retratando a sua realidade levando em consideração os níveis, modalidades e relatos específicos dos sistemas de ensino.

¹⁰ Duarte (2011); Lourencetti (2006); Santos; Oliveira (2007).

¹¹ Damasceno; Melo (2007); Vieira (2007); Duboc; Santos (2007); Souza; Magalhães; Guimarães (2009); Vieira; Souza (2009).

Discutem o processo de precarização no exercício profissional na educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Questionam sobre as questões sobre condições de trabalho como, jornadas de trabalho, condições salariais e de carreira.

Em 2 (dois) trabalhos¹², foi realizado um levantamento sobre a produção acadêmica na temática em determinada região do Brasil e chegam a suscitar discussões importantes como sindicalismo, sendo estas atreladas a uma realidade local. Em síntese, apesar de um número bem reduzido de produções encontradas nessa categoria, nota-se que estes trabalhos revelam movimentos locais que retratam a realidade de forma contextualizada contribuindo assim para o fortalecimento e valorização desses. Fazendo suscitar novas pesquisas locais e fazer articulações e diálogos com outras de nível mais global.

2.5 Implementação de Planos de Carreira

Essa categoria de estudos reuniu apenas cinco trabalhos¹³. O propósito desses trabalhos foi discutir sobre os professores das redes municipais ou estaduais quanto à sua profissionalização e à sua formação enquanto sujeitos de direito. Nesta ótica, esses trabalhos analisaram como esse aspecto aparece na política educacional e se incorpora no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual ou municipal em vigor.

Alguns desses trabalhos analisam a trajetória de negociações entre o movimento docente e a administração municipal na formulação de legislações reguladoras do trabalho, da carreira e da remuneração docente. Chegando a discutir, assim, questões como o corporativismo e sindicalismo.

É sabido que o Plano de Carreira Docente é um instrumento importante no tocante à valorização do magistério público, visto que ele trata de questões básicas da profissão docente, dentre estas o salário que, além de incentivo a profissão se constitui oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Assim, segundo Monlevade (2002, p. 269) “o salário não é determinante da valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente”.

Ao analisar a política de valorização do magistério adotada por um município ou estado brasileiro, buscando identificar a perspectiva adotada pelo poder local sobre a questão, bem como suas repercussões na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal vê-se, portanto, que este não tem sido um tema focalizado nos estudos

¹² Souza; Magalhães; Guimarães (2009); Vieira (2007).

¹³ Subirá (2012); Mello (2009); Correa; Pinto (2010); Brito (2010); Silva (2007).

deste campo acadêmico na série de anos considerados nesse levantamento conforme já fora sinalizado em outros estudos como o de Cunha (2007). Embora haja uma diferença de bases de dados para a busca de resultado e de períodos essa temática ainda parece precisar ser discutida mais amplamente dado o número muito pequeno de trabalhos encontrados. Além do fato de que a questão da carreira e progressão salarial constitui-se de um fator importante para o maior envolvimento e mobilização para a reestruturação de uma política nacional de valorização docente.

2.6 Dos que discorrem sobre a formação continuada e/ou em serviço

Esta categoria de estudos reúne dezessete pesquisas¹⁴. Notou-se que esses estudos se concentram na análise de experiências de formação continuada, tendo como resultados algumas propostas sobre determinados programas. Esses programas, por vezes, ficam restritos apenas a ações focadas em ações emergenciais, de curto prazo para atender uma determinada demanda local, de acordo com análise de alguns dos estudos encontrados.

Acerca das ações de formação continuada Freitas (2002, p. 161) alerta para o fato de que grande parte dos professores está fazendo “[...] cursos de qualidade duvidosa em grande parte, pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas [...]”. E ainda afirma que as ações de formação em serviço dão ênfase na “dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino”. (FREITAS, 2007, p. 1209).

No cenário onde predomina as políticas conservadoras, o controle sobre a formação inicial e continuada é parte essencial, daí que as políticas de formação tendem a ser afastadas das universidades e direcionadas para centros específicos de formação ou para agências de formação do próprio Estado (BALL, 2008 *apud* Hypolito, 2010).

Em geral, os trabalhos apontam para a perspectiva de que a formação continuada em serviço contribui para a prática docente. São ações materializadas através de programas que são mais voltadas para uma “atualização” ou treinamento dos docentes para lidarem com as novas tecnologias educacionais ou para melhorarem suas metodologias em busca de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Embora estes trabalhos estejam mais voltados para a

¹⁴ Pereira (2010); Loureiro (2011); Silva (2007); Ribeiro (2006); Inforsato; Galindo (2006); Gama; Terrazzan (2007); Grigoli (2007); Delboni (2007); Leite (2010); Lima (2011); Almeida (2011); Nadal (2007); França (2007); Teixeira (2007); Franco (2009); Albuquerque (2009); Gadelha (2010).

prática com ênfase no “fazer” é importante ressaltar que eles também são relevantes para as pesquisas atuais já que a formação continuada de qualidade além de contribuir para a melhoria do trabalho docente também está atrelada ao conceito de valorização dos professores.

Em síntese, neste capítulo, foi possível identificar como a temática da valorização docente vem sendo tratada na produção acadêmica recente. Assim, podemos destacar que a valorização docente ainda está sendo pouco debatida no cenário acadêmico. A partir das categorias encontradas percebe-se que a maior parte das produções discutem as questões de formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração de forma singular e fragmentada sem articulação dessas questões para fomentar as produções atuais. Das produções que de fato discutem a valorização docente nota-se que ocorre movimento que procura associar as questões de formação, atuação e carreira, tais como: condições de trabalho, piso salarial, remuneração com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO III– RECONHECIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES PEDAGOGOS

Como dito anteriormente destacamos para a análise desse estudo o item do questionário aplicado, relacionado ao questionamento se os professores/pedagogos conhecem políticas públicas para formação, atuação e valorização de pedagogos. Articulamos as respostas dos sujeitos aos demais elementos dos eixos do *Perfil, Atuação profissional e Carreira e Políticas Públicas*.

Assim, os dados analisados apontaram para um número reduzido (33%) de profissionais que afirmam conhecer as políticas de valorização docente. E mesmo quando afirmam este conhecimento poucos souberam especificar alguma política. E desses 33%, cerca de 57, do que alegaram conhecer tais políticas, apenas 3 (três) citaram o nome de uma política de valorização, a exemplo do Piso Salarial e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

De um total de 171 respostas válidas¹⁵, a maioria, 67% (114 sujeitos) alegou não conhecer políticas para formação, atuação e valorização de pedagogos. Já 33% (57 sujeitos) que afirmaram conhecer essas políticas. É importante esclarecer que desses 33%, apenas 37 especificaram algo.

Tabela 09: Conhece políticas públicas para formação, atuação e valorização docente.

Total que especificaram	37	65%
Total que não especificou	20	35,%
Total que afirmaram conhecer	57	100%

Fonte: Elaboração própria com base no questionário de pesquisa do GEPPAPE, 2010.

Mais adiante, essas respostas foram organizadas nas categorias que estão distribuídas na tabela de número 10 (dez), apresentada mais à frente.

¹⁵ Foram aplicados 185 questionários no total. Nessa questão, apenas 171 sujeitos responderam, ao passo que 14 não responderam. O Encuestafácil, diretório utilizado para análise dos dados, considera apenas a quantidade de respostas válidas, já as questões sem respostas, não são contabilizadas para o cálculo da porcentagem.

Tabela 10: Distribuição das respostas em categorias

Categorias	Quantidade	%
Respostas evasivas	2	3,5%
Cita instrumentos legais de políticas	5	8,7%
Formação inicial e continuada	21	36,8%
Não válida	4	7%
Remuneração	2	3,5%
Papel das associações	2	3,5%
Política Cultural	1	1,7%
Total que especificaram	37	65%

Fonte: Elaboração própria com base no questionário de pesquisa do GEPPAPE, 2010.

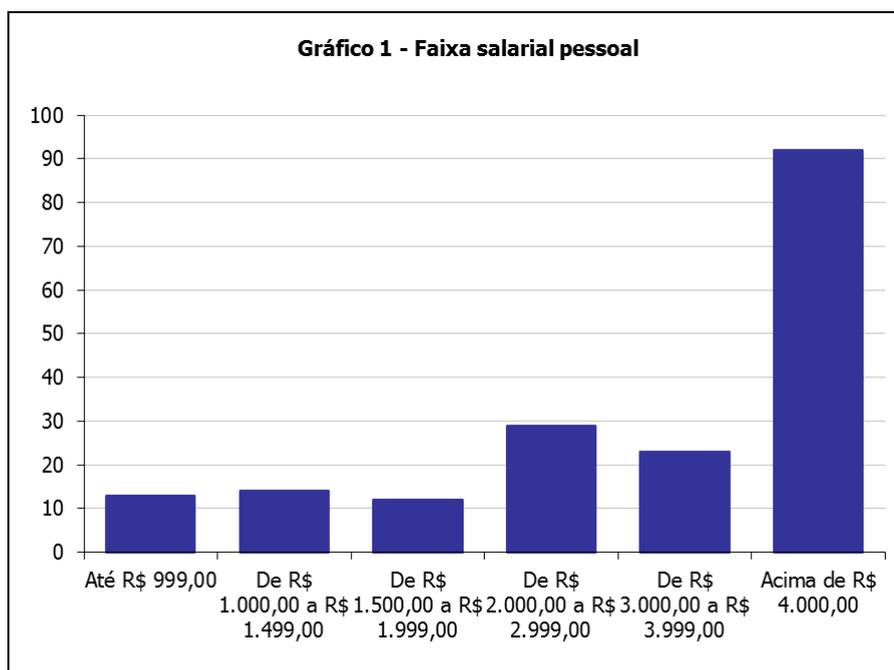
A partir da análise da tabela uma característica interessante a destacar foi a identificação de que boa parte dos profissionais associa diretamente as políticas aos instrumentos legais que as embasam, cerca de 8,7% . Dessa forma, os respondentes citaram a LDB 9394/96 e o antigo Plano Nacional de Educação como uma política conhecida por eles. Sendo assim, é possível inferir que essas respostas refletem o próprio movimento de ampliação das políticas estatais para a valorização docente expressada pelo arcabouço legal que foi sendo elaborado no período pós-reformas dos anos 1990, marcando de forma expressiva o panorama da educação brasileira bem como a organização do trabalho docente.

Já as políticas de formação inicial e continuada foram as que tiveram um número maior de referência (21), sendo inclusive citadas nominalmente algumas delas, tanto as que são implementadas em âmbito federal como as de âmbito local. Nesse último âmbito foram indicados como exemplo os cursos desenvolvidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da educação (Eape). É importante destacar que a formação continuada, está garantida na forma da lei, sendo uma modalidade de formação apontada como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67, LDB). Contudo, nessa questão da formação continuada, Dias-da-Silva (2007, p. 187, *apud* Santos, 2011), alerta que a supervalorização da prática dada por essas ações de formação continuada podendo resultar numa fragilização da formação. Além desse aspecto, aquela mesma autora alerta para a tendência no período pós-reformas a oferta de formação continuada como formação em serviço que, de certa maneira, intensifica o trabalho docente, pois não permite o afastamento do professor para a realização dos estudos.

É possível que boa parte dos profissionais que realiza cursos de formação continuada esteja atuando na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ao passo que os profissionais da Rede Privada não citaram nomes de políticas ou formação continuada.

Notou-se uma quantidade mínima de reconhecimento de políticas para investimentos salariais. Embora sejam frequentes as reivindicações por melhorias salariais. Observa-se que além do desprestígio social, a carreira docente possui baixos salários e essa questão ainda está fortemente presente na identidade da profissão de professor.

O gráfico 01 apresenta a faixa salarial individual dos pedagogos/professores do Distrito Federal que foram respondentes da pesquisa. Para uma melhor compreensão e visualização, os valores considerados foram agrupados em faixas: a primeira compreende os salários de até R\$ 999,00 (faixa 01); a segunda abrange os salários entre R\$ 1.000,00 a R\$ 1.499,00 (faixa 02); a terceira faixa contém os salários de R\$ 1.500,00 a R\$ 1.999,00 (faixa 03); a quarta faixa apresenta os resultados dos valores entre R\$ 2.000,00 a R\$ 2.999,00 (faixa 04); a quinta faixa mostra os valores que vão de R\$ 3.000,00 a R\$ 3.999,00 (faixa 05); e a sexta e última faixa aponta os valores acima de R\$ 4.000,00 (faixa 06).



Fonte: GEPFAPe, questionário de pesquisa, 2010

De um total de 183 (cento e oitenta e três) respondentes, a metade se encontra na faixa de salário acima de R\$ 4.000,00. Depreende-se a partir dos dados do gráfico acima, que a faixa média de salário dos pedagogos/professores do Distrito Federal é superior ao valor do piso salarial nacional da educação básica que este ano de 2013 teve um reajuste de 7,97%,

passando de R\$ 1.451,00 (mil, quatrocentos e cinquenta e um reais) e para R\$ 1.567,00 (mil, quinhentos e sessenta e sete reais) ¹⁶. Embora a média de salário dos professores/ pedagogos do Distrito Federal esteja em uma posição privilegiada, em relação ao piso salarial nacional, e até mesmo das demais regiões brasileiras, é possível perceber que há uma quantidade considerável de 7% que ainda estão recebendo abaixo do piso estabelecido.

Ainda assim, apesar de a média salarial dos professores/pedagogos do Distrito Federal ser a melhor ou maior do país, isso não está refletindo na valorização da carreira docente visto que ainda há forte desprestígio social da profissão docente atrelada à questão da má remuneração, além disso, o custo de vida da capital federal são muito elevadas se comparada com a das demais capitais brasileiras. Com base em dados fornecidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) o custo da cesta básica em Brasília, passou de R\$ 266,85, em novembro do ano passado, para R\$ 275,95 em dezembro do mesmo ano. Na média anual, a cesta básica aumentou 11,32 % passando para R\$ 307,14 em 2013. Com relação à moradia, o aluguel de um apartamento de 2 (dois) quartos em uma região considerada acessível em Brasília, chega a custar R\$ 977,21, já um apartamento de 3 (três) quartos, também localizado em uma região acessível chega a R\$ 1.449,79, já em uma região mais nobre, esses valores tem um aumento significativo de R\$ 1.943,53 e R\$ 2.624,33 respectivamente.¹⁷

Fazendo uma relação entre a remuneração e a jornada de trabalho podemos identificar que a faixa salarial identificada corresponde em sua maioria, ao total de 40 horas (73%), ou seja, com dedicação exclusiva e atuam em instituições públicas (70%) e escolares (73%). Um dado interessante é que na categoria “outra” foram citadas cargas horárias diversificadas como 35h, 44h, 50h e até mesmo 60h, mostrando a possibilidade de flexibilizar a carga horária, além de ser possível também acumular cargos, sendo dois cargos de professor ou de um cargo de professor com outro técnico ou científico, garantida pela Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988).

Esses dados nos mostram que a maioria dos pedagogos/professores está na instituição pública, logo boa parte desses estão atuando na Secretaria de Educação do Distrito Federal, admitidos por meio de concurso público de provas e títulos gozando das vantagens de um

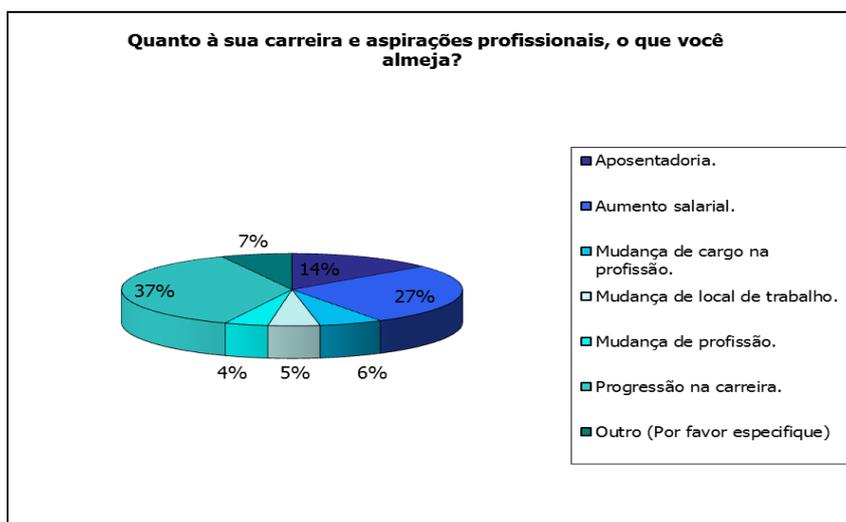
¹⁶Informado pelo Portal de notícias UOI Educação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/>. Acesso em 19 fev. 2013.

¹⁷ Disponível em <http://www.custodevida.com.br/df/brasil/#moradia>. Acesso em 19 fev. 2013

cargo público. Uma delas é a estabilidade (Lei 8.112 de 1990, Regime Jurídico dos Servidores Públicos) e a progressão na carreira garantidas na legislação e no Plano de Cargos e Salários respectivamente.

Essa questão da estabilidade pode ser articulada ao grau de satisfação dos respondentes sobre a sua profissão e as atividades desenvolvidas em seu exercício profissional. Os dados revelam uma elevada porcentagem de professores/pedagogos que se dizem satisfeitos com sua profissão. Entre eles, 91% (com respostas variando entre “Bom” e “Muito bom” afirmaram estar contentes com sua profissão). Contudo, parece que esse nível de satisfação está atrelado mais à ideia de realização pessoal do que a uma correspondência a remuneração recebida, uma vez que 27% dos respondentes almejam aumento salarial corroborando a hipótese de que apesar dos professores do GDF estarem na faixa salarial acima do piso salarial nacional, este salário ainda não está suprindo às necessidades desses docentes. Essa aspiração é referendada ainda pela constatação de que 37% dos pedagogos/professores almejam progressão na carreira, visto que essa progressão irá refletir em um aumento no salário. Os que desejam aposentadoria correspondem a 14%. Quanto a mudar de cargo na profissão apenas 6% dos respondentes e mudar de profissão 14%. Não responderam essa questão 5 (cinco sujeitos). Nessa questão poderia ser assinalada mais de uma opção. Na categoria “Outros” podemos encontrar respostas como “dignidade e valorização”, “lutar por uma escola de qualidade”, “tornar-se efetivo”, “melhoria nas condições de trabalho” retratando a o cenário atual da luta pela valorização docente e qualidade na educação básica. Essas aspirações são resumidas no gráfico abaixo:

Gráfico 02: Quanto às aspirações profissionais



Fonte: GEFPAPe, questionário de pesquisa, 2010.

A problemática da questão salarial permanece nas respostas dos sujeitos da pesquisa quando são indagados sobre os aspectos negativos de sua função. A maioria dos entrevistados assinalou as respostas: Desgaste emocional (35%), desgaste físico (23%) e melhoria salarial (22%). Assim, a questão salarial figurou entre os três elementos mais significativos sobre os aspectos negativos da profissão. Os demais aspectos: carga horária (7%), relação interpessoal (8%) e outros (5%) tiveram um percentual menor.

Nessa última categoria “Outros”, são apontados graves problemas que ainda persistem no cotidiano docente citados pelos sujeitos, tais como: “levar trabalho para casa”, “número excessivo de alunos em sala”, “desvalorização da carreira”, “condições de trabalho insalubres”, “falta de tempo para planejamento e corrigir tarefas”. Esse processo de precarização, desvalorização e intensificação do trabalho docente, para Oliveira (2010) vem sobrepesando os docentes e foi intensificado com as reformas educacionais resultando assim na “reestruturação do trabalho pedagógico proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário, maior responsabilização dos professores [...]”. (Op. cit. p, 212)

Podemos, então, relacionar essa indicação de anseio por aumento salarial e a progressão na carreira ao aspecto de que boa parte dos respondentes atua na rede pública de ensino e que além da estabilidade de servidor público são atendidos por um plano de cargos e carreira consolidado. E ainda destacar, novamente, a lacuna das políticas de valorização docente em relação à questão salarial.

Assim, tanto em relação ao tipo de instituição (escolar e não escolar) percebe-se a ocorrência maior de trabalho na instituição escolar (73%) como em relação à natureza administrativa do local de trabalho, identifica-se que a maioria está concentrada em instituição pública, vemos que os respondentes, assim, em sua maioria é atendido por um plano de cargos e carreira. Isso se deve ao fato também de grande parte da oferta e atuação da carreira docente ainda se concentrar em espaços escolares, principalmente na Secretaria de Educação do GDF, conforme demonstram os dados nas tabelas abaixo:

Tabela 11: Instituição em que atua

Categoria	Quantidade	%
Pública.	126	70%
Privada.	52	29%
Ambas.	1	1%
Outra.	2	1%
Total	181	100%

Fonte: GEPPAPE, questionário de pesquisa, 2010.

Tabela 12: Tipo de Instituição

Categoria	Quantidade	%
Escolar	133	73%
Não escolar	46	25%
Sem resposta	2	2%
Total	181	100%

Fonte: GEFPAPe, questionário de pesquisa, 2010.

No caso dos docentes da Secretaria de Educação do distrito federal isso é garantido no Plano de Carreira estruturado na forma da Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007, em seu artigo 16¹⁸.

A progressão do servidor na Carreira Magistério Público do Distrito Federal dar-se-á de forma vertical e horizontal.

§ 1º A progressão vertical poderá ocorrer de 2 (duas) formas:

I – por tempo de serviço, desde que cumpridos os requisitos legais;

II – por mérito, mediante requerimento do servidor, acompanhado de certificados de titulação totalizando, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas-aula, conforme regulamentação a ser feita pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º A progressão horizontal deverá ser requerida pelo servidor, mediante apresentação de título de especialização, mestrado ou doutorado, observados os requisitos contidos no art. 18 desta lei. (DISTRITO FEDERAL, 2007).

O Plano de Carreira estruturado na forma da Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007 apresenta os conceitos básicos, a estrutura, o ingresso e habilitação, área de atuação e lotação, carga horária, promoção e remuneração da carreira do magistério. Um resumo de como estão organizados os cargos no Plano de cargos e Carreira Magistério Público do Distrito Federal pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 13: Quantitativo de Cargos da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal, incluindo os atuais cargos ocupados pelos servidores que compõem o Plano Especial da Carreira do Magistério Público – PECMP.

CARGO	QUANTIDADE
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA	30.014
ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO	1.200
TOTAL	31.214

Fonte: SINPRO - DF

¹⁸ Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/02/planonovaredacao.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

Vê-se, então, que todos estão lotados nos cargos de professores de atividades e especialistas de educação que são habilitados por meio da formação nos cursos de pedagogia e em nível médio na modalidade normal. Percebe-se, ainda, que o (a) professor (a) da rede pública de ensino tem instrumentos essenciais para exercer sua função como o próprio plano de carreira, porém a realidade encontrada é ainda está distante da prevista por lei. Garantir esses elementos básicos é de grande importância para que a valorização docente possa se concretizar na prática.

Detalhando um pouco mais o questionamento sobre os planos de cargos e carreira identificamos a situação ilustrada na tabela a seguir:¹⁹

Tabela 14: Possui plano de carreira

Categoria	Quantidade	%
Sim.	102	58%
Não.	62	35%
Não sei.	13	7%
Total	177	100%
Não responderam	8	

Fonte: GEPPAPE, questionário de pesquisa, 2010.

Observou-se que mais da metade 58% possui plano de carreira, já que essa maioria encontra-se atuando na rede pública de ensino, na Secretaria de Educação do GDF. Ao passo que 35% (62) não possuem plano de carreira. Desses, nota-se que 30% estão atuando em instituição privada. Dos que alegaram não saber revela 7% das respostas e 8 (oito) entrevistados não responderam essa pergunta.

Apesar do número significativo de respondentes afirmar que possuem plano de carreira, uma característica, no mínimo, contraditória, apresentou-se em relação ao conhecimento dos direitos trabalhistas por parte dos pedagogos/professores. Constatou-se que um pouco mais da metade, 51% dos pedagogos/professores, responderam que conhecem os seus direitos trabalhistas. A outra metade alegou conhecer um pouco (45%) ou desconhecer totalmente (4%) seus direitos trabalhistas.

Esse dado é preocupante, pois, como fazer com que esses pedagogos lutem por melhorias nas condições de trabalho e a qualidade da educação se antes mesmo disso, eles não estão reconhecendo seus próprios direitos? Nesse sentido, é urgente uma maior mobilização e

¹⁹ É importante salientar mais uma vez que, ao total, foram aplicados 185 questionários, porém os sujeitos não responderam algumas questões. O Encuestafacil, diretório utilizado para análise dos dados, considera apenas a quantidade de respostas válidas, já as questões sem respostas, não são contabilizadas para o cálculo da porcentagem.

participação desses docentes apoiados pelas organizações sindicais e demais movimentos docente da sociedade civil, na peleja pela valorização e qualidade na carreira docente.

Destacamos ainda que apesar de o plano de carreira ser um instrumento essencial para garantir os elementos fundamentais para a estruturação e organização da função docente, este parece, então, não estar consolidado em uma dos principais lócus de atuação do docente, ou seja, a rede privada de ensino.

Contudo, mesmo com esta cobertura abrangente de um plano de cargos e carreira que a maioria dos respondentes apresentaram quando indagados sobre as vantagens do seu trabalho, ter um plano de carreira foi relevante para apenas 9%. Esse dado pode ser assim articulado àqueles relacionados aos aspectos negativos e às vantagens da profissão, indicando assim que a valorização docente é uma questão multidimensional e multireferencial e que apenas o elemento da estruturação da carreira não comporta às reais necessidades desta.

Nessa linha, então, a pesquisa mostra que 82% dos entrevistados apontam que possuem liberdade nas suas atividades. O estudo de Silva, Oliveira e Rosa (2012)²⁰ revela que “parece haver uma confusão entre autonomia com liberdade da gestão da sala de aula”. E ainda “apesar dos fatores individuais, o docente exercer sua função de acordo com regulações organizacionais, também “sofre influencia de questões políticas, questões econômicas e culturais”. Em síntese, esse trabalho pode refletir que os professores “possuem uma autonomia ingênua em relação a sua prática profissional, pois esta é burocraticamente controlada o que acaba limitando a sua ação” (Op. cit.,p. 04).

Esse dado nos faz reforçar a proposição dos estudiosos da valorização docente entre os quais figuram os que defendem os princípios da Anfope como o da Formação Inicial e Continuada de qualidade, Condições de Trabalho e Plano de Carreira sendo condições fundamentais para que o professor consiga desenvolver suas atividades com autonomia.

Assim, apesar da maior parte dos pedagogos/professores do Distrito Federal afirmar estar satisfeita tanto com a sua função, como com as atividades desenvolvidas por eles, estes mesmos apontam melhoria salarial (22%), desgaste físico (23%), desgaste emocional (35%), como elementos negativos do seu exercício docente, como já dissemos anteriormente.

²⁰SILVA K.A.C.P.C. da; OLIVEIRA, L. M. E. de; ROSA, F. A. A atuação do pedagogo no Distrito Federal: Instituições públicas e privadas. In: Anais do Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)- Seção Centro-oeste, 2012, Goiânia., 2012.

Essa evidência no desgaste emocional e físico nos faz refletir que a função docente assume, juntamente com a escola, diversas atribuições que acabam sobrecarregando a função docente isso reflete na saúde física e emocional deste e em consequência pode culminar em uma quantidade considerável de atestados médicos, licença para tratar da saúde pessoal ou até mesmo aposentadoria por invalidez. Podemos citar como exemplo, o estudo de Reis e Maués (2007) Educação, Trabalho e Saúde docente – Desafios para a qualidade de ensino. Este estudo evidenciou que existe uma relação entre as transformações no mundo do trabalho, a precarização do trabalho docente e o adoecimento desses trabalhadores, sendo reflexo na organização do trabalho na escola, apontadas como doenças típicas: o estresse, a depressão e o mal estar docente, comprometendo a qualidade de ensino.

Sobre a saúde física e emocional do professor Codo (1999) trata da Síndrome de Burnout e afirma que esta é

uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto [...]. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa estima, sentimento de exaustão física e emocional.” (p.254)

Sobre o nível de reconhecimento social em relação ao profissional pedagogo. A maioria dos entrevistados considera que o reconhecimento de sua profissão é ruim (36%), muito ruim (9%) ou médio (30%), o que representa uma soma 75% das respostas. Somente 21% marcaram “Bom” e 4% “muito bom” como podemos ver na tabela ou gráfico seguinte.

Tabela 15: nível de reconhecimento social da profissão pedagogo

Categoria	Quantidade	%
Muito bom.	7	4%
Bom.	38	21%
Médio.	54	30%
Ruim.	65	36%
Muito ruim.	17	9%
Total	181	100%
Não responderam	4	

Fonte: GEPPAPe, questionário de pesquisa, 2010.

Esses dados nos fazem refletir que a questão do profissionalismo se articula a todos os elementos da valorização docente que foram discutidos ao longo de nossa análise desvelando

assim as fragilidades encontradas em relação ao nível de conhecimentos sobre as políticas de valorização docente apresentado pelos sujeitos, à problemática da questão salarial, as dificuldades com as condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente expressadas ainda pelos desgaste físico e emocional ao qual os pedagogos/professores estão submetidos.

Em relação ao ambiente de trabalho, quando questionados se o espaço físico onde trabalha é adequado à(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s) verificou-se que, a maioria dos pedagogos afirma trabalhar em um ambiente adequado, tendo 84% das respostas dos respondentes conforme tabela abaixo.

Tabela 16: Considera o espaço físico é adequado para desenvolver suas atividades

Categoria	Quantidade	%
Sim.	150	84%
Não.	29	16%
Total	179	100%
Não responderam	6	

Fonte: GEPPAPE, questionário de pesquisa, 2010.

Esses dados estão em desconformidade com a realidade atual das escolas, em especial públicas, situadas nas regiões do interior ou consideradas menos desenvolvidas do país como a nordeste. Não precisamos ir muito longe para notar isso. Aqui mesmo no Distrito Federal ou nos municípios do entorno, sempre surgem notícias nos meios de comunicação de escolas que estão praticamente “caindo aos pedaços”, escolas de lata, com patrimônio deteriorado, materiais obsoletos, sem a mínima estrutura física para atender à comunidade e em condições insalubres para a prática do trabalho docente. Nesse sentido, os dados apresentados nos fazem refletir acerca das condições estruturais e físicas das escolas públicas do Distrito Federal. Nota-se que a secretaria de educação juntamente com o governo do Distrito Federal vem, por meio de ações como reformas, programas de descentralização de recursos, com intuito de melhorar as condições físicas e oferecer mais autonomia financeira para as escolas.²¹

Percebe-se ainda que outro dado importante a mencionar em relação às condições de trabalho foi a total ausência por parte dos sujeitos da pesquisa em indicar que uma política de melhoria de estruturação de espaço físico ou mesmo de aperfeiçoamento dos recursos didáticos seriam políticas de valorização docente.

²¹ O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) da Secretaria de Educação do Distrito Federal tem como finalidade oferecer mais autonomia na gestão financeira das escolas da rede pública de ensino. Fonte: Site da Secretaria de Educação do Distrito Federal <http://www.se.df.gov.br/?p=10808>. Acesso mar. 2013.

Por fim, houve uma única referência ao apoio para as práticas culturais, como por exemplo: desconto na compra da entrada para cinema e demais eventos culturais como uma política de valorização. Essas políticas de caráter compensatório tentam reparar de alguma forma o desprestígio social atrelado a más condições de trabalho e baixos salários, oferecendo certa recompensa simbólica à profissão docente.

E apenas duas referências foram feitas em relação ao papel dos sindicatos como instituição mobilizadora de políticas de valorização profissional. Os sindicatos, ocupando a função de entidades representativas, exercem o papel de suma importância, pois possibilitou “ao professorado evidenciar a importância de sua missão e reivindicar um maior reconhecimento junto à sociedade, além de melhoria de seu estatuto profissional e da sua remuneração,” além de propiciar a intervenção “na formulação das políticas educacionais.” (VICENTINI, 2009. p. 107), porém, na contemporaneidade parece carecer de uma ressignificação uma vez que a pouca referência dada pelos sujeitos da pesquisa pode ser reveladora de certo distanciamento da categoria da instituição que o representa.

A partir da análise, podemos compreender que os dados apontam para lacunas, fragilidades e contradições nas questões que ainda fazem parte da profissão de professor e que ainda não foram superadas e caminham juntas com a profissão docente desde a sua constituição, corroborando assim para o desprestígio da profissão professor. Destacamos ainda que essas questões precisam ser desassociadas do sendo comum e da categoria com vistas a melhoria do status da profissão contribuindo assim, para o reconhecimento da profissão professor como sendo fundamental para a formação dos sujeitos, tanto nos espaços escolares e não escolares, quanto na rede pública ou privada ou em qualquer ambiente que se permita que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os objetivos dessa pesquisa, buscou-se identificar como a temática da valorização docente vem sendo tratada na produção acadêmica recente. A partir das categorias encontradas percebe-se que a maior parte das produções discutem as questões de formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração de forma particular e fragmentada sem articulação dessas questões para fomentar as produções atuais. Ao passo que as produções que discutem a valorização docente nota-se que ocorre movimento de associação das questões de formação, atuação e carreira.

Também buscou-se investigar se os professores/pedagogos conhecem políticas de valorização docente. Notou-se que 67% (114) alegaram não conhecer políticas para formação, atuação e valorização de pedagogos. Foi possível perceber que os dados analisados apontaram para um número reduzido de 33% (57) que afirmam conhecer as políticas de valorização docente. E mesmo quando dizem conhecer, uma quantidade muito pequena de 37 sujeitos soube especificar algo²². Na análise, ainda observou-se que houve uma quantidade relevante de professores/pedagogos que especificaram ações que estão ligadas à formação inicial e continuada a correspondente de 36,8%.

Aprofundando a investigação articulando o reconhecimento da política com elementos de sua atuação profissional, tais como remuneração, condições de trabalho e perspectivas de carreira notou-se que precisa ser destacada a lacuna das políticas de valorização docente em relação à questão salarial. Nesse sentido, poucos professores/pedagogos citaram políticas relacionadas as questões de remuneração docente. Notamos ainda que uma quantidade relevante de professores/pedagogos não conhecem seus direitos trabalhistas (51%). Quanto aos elementos negativos do seu exercício docente mais uma vez a questão salarial aparece e apontam melhoria salarial (22%), desgaste físico (23%), desgaste emocional (35%). Apesar dessa sobrecarga do trabalho docente nota-se certa contradição quando estes sujeitos apontam de forma positiva a autonomia que possuem para exercer seu trabalho sem problematizarem as interferências das políticas educacionais que recebem para realizar o seu trabalho.

²² Foram aplicados 185 questionários no total. Nessa questão, apenas 171 sujeitos responderam, ao passo que 14 não responderam.

Faz-se necessário que a profissão docente assuma um profissionalismo que esteja articulado a todos os elementos da valorização docente na luta por uma formação de qualidade, melhores condições de trabalho e remuneração digna e reconhecimento social. Sendo necessário reivindicar ações concretas e articuladas das políticas de valorização docente rompendo com as lacunas, fragilidades e formas fragmentadas de se ver a profissão docente.

É diante dessa realidade, constatada na pesquisa, que atuo em sala de aula, vivendo a constante precarização e intensificação do trabalho docente e ao mesmo tempo preocupada com o futuro da profissão de professor que ainda está fortemente ligada a vocação e a visão do senso comum de que não é preciso uma formação de qualidade, basta que se tenha o “jeitinho” ou até mesmo “dom” reforçando ainda mais o desprestígio social da profissão que está fortemente acompanhada de desgaste físico e emocional, condições de trabalho inadequadas e baixos salários. Assim, a profissão de professor precisa ser libertada das amarras que a ligam à vocação e sacerdócio. Saio desta graduação instigada e motivada a aprofundar na temática aqui estudada.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Finalizar este trabalho representa grande importância para mais uma fase da minha trajetória enquanto pedagoga, professora e pesquisadora preocupada com a educação. Já atuando em sala de aula como professora da rede privada de ensino, percebo que as experiências vividas na escola e na universidade, possibilitaram a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática. Em especial, recordo-me das discussões do grupo GEPFAPe, o qual tenho orgulho de dizer que foi fator decisivo para eu continuasse no curso e passasse a acreditar na educação como prática social que pode transformar as relações e mudar o mundo.

É claro que não devemos ter uma visão muito romancista da educação, mas também não podemos enxergá-la de forma negativa. Enquanto formandos, é preciso sair da universidade preparados para lidar com as adversidades que iremos encontrar no caminho, mas pensando que podemos mudar essas práticas que se cristalizaram na escola e que não permitem mudanças para não continuarmos a perpetua-las.

Atuando como professora, espero continuar os momentos de formação e aperfeiçoamento da minha prática, além de continuar pesquisando sobre a educação e motivando os colegas a não desistirem da educação, já que esta pode mudar, de forma significativa, a vida de uma criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. **O movimento dos educadores e sua valorização: o que há de novo em anos recentes?** Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE) v.25, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2009. Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Porto Alegre:ANPAE,2009. Disponível em <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19494/11320> Acesso em: dez. 2012

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores.** In: Anais da 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Seção Sudeste, 2008, Caxambu., 2008.

_____. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional.** In: Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2006, Caxambu., 2006.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação Continuada de Professores: Uma Análise da Política Pública da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA.** In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de; CUNHA, Maria Couto. **Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal na Bahia.** In: Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2009, Caxambu., 2009.

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. et. al. **Secretarias de Educação e as Práticas de Formação Continuada de Professores.** In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

ALVES, Tiago; PINTO, Jose Marcelino de Rezende. **Análise das características do trabalho e da remuneração docente no Brasil a partir das bases de dados demográficas e educacionais.** In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP. Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo, 3ª Ed. Vol. 56.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 fev. 2013.

_____. “The education debate”. In HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, Estado e Regulação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso em: dez. 2012.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. **As implicações do pagamento por desempenho no Trabalho docente no contexto das reformas educacionais paulistas**. In: Anais do XXV Simpósio Brasileiro/ II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, **2011**, São Paulo., 2011.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____.; SILVA, M. A. da. **A intensificação do trabalho docente na escola pública: novas atribuições**. In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 255p.

BARRETTO, E. S. de S. . **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional**. In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010. p. 1-17.

BORGES, Vander Oliveira. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB: impactos financeiros junto aos governos estaduais e municipais, nos primeiros cinco anos da sua implantação**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988

_____. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755_Acesso20/01/2013>

_____. LEI Nº 4.075, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2007. **Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências**. Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/links_paginas/lei_4075_magisterio.pdf> Acesso em: jan. 2013

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 dez. 2013.

_____. LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Brasília, DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em 20 dez. 2013.

_____. 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 n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 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.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: dez. 2012.

_____. 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.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: dez. 2012.

_____. MEC. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: dez. 2012.

_____. MEC. Projeto de Lei nº 8.035 de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em jan. 2013.

BRITO, Vera Lúcia F. Alves de. **Regulação do trabalho e da remuneração docente.** In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

_____. **Formação de professores: um novo paradigma de identidade Docente?** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Dilemas e desafios nas políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação básica.** In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

CASSETTARI, Nathalia. **Pagamento por performance na educação básica.** In: Anais da 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2008, Caxambu., 2008.

CASTRO, Magali de. **Convergências e tensões nas propostas de 2009:** Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e Plano Nacional de Formação de Professores. In Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte, 2010.

CATANI, Denice Barbosa. “Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)” In: VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CÔCO, Valdete. **A configuração do trabalho docente na educação infantil**. In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

_____. **Professores na educação infantil: Inserção na carreira, espaço de atuação e formação**. In: Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2009, Caxambu., 2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Formação e construção de identidade de professores e a cultura de gerencialismo e performatividade do Estado**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

CORREA, Bianca; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Estatutos e Planos de Carreira do Magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar**. In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010. Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

CUNHA, Maria Couto. **As políticas de valorização dos profissionais da educação como objeto da produção acadêmica recente**. R. Faced, Salvador, n.12, p.51-70, jul/dez. 2007.

Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1182/1/1945.pdf> > Acesso em 18 dez. 2012

DAMASCENO. E. A.; MELO, L. de Fátima. **A regulação das políticas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho do professor e do diretor de escola: especificidades do estado do Acre**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

DELBONI, T. M. Z. G. F.. **A Formação Continuada por Áreas Curriculares: Possibilidades e Limites de Constituírem-se como “Comunidades Interpretativas”**. In: Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

DIAS-DA-SILVA. Maria Helena G. Frem. “A LDBEM e a Formação de Professores: armadilhas ou consequências?” In: RESCIA, Ana Paula Oliveira, SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de et all. **Dez anos de LDB: contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede**. In: Anais da 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2008, Caxambu., 2008.

DUARTE, Juliana Fonseca. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DUBOC, Maria José Oliveira; SANTOS, Solange Mary Moreira. **Uma análise da certificação ocupacional de professores no contexto do estado da Bahia**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de formação e valorização dos professores da educação básica: (in) consistências das ações e estratégias do par nos municípios**. In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), 6., 1992, Belo Horizonte . **Documento final**. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/6encontro.htm> Acesso em: dez. 2012

ENGUITA, M.F. “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: A valorização do(a) trabalhador(a) em educação”. In. OLIVEIRA, D. A.. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: dez. 2012

FARIAS, Flávio, Bezerra de. “O Estado Capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas”. In. PINHO, Maria José (2009), “Políticas de formação de professores: A continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – Aonde vamos chegar?” In. GUIMARÃES, Valter Soares (Org.), **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 207-221.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões**. In: Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2009, Caxambu., 2009.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **Formação de Professores no PROFA e suas Concepções de Mudanças na Prática Pedagógica**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Formação Continuada de Professores na Rede Pública do Agreste Pernambucano - Nordeste do Brasil: Uma Reelaboração Necessária**. In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**

Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em dez. 2012

_____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.095-1.124. Disponível em <http://www.oei.es/docentes/articulos/certificacion_docente_formacion_educador.pdf> Acesso em: dez. 2012

_____. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em dez. 2012.

GADELHA, Maria José de A. **Formação Continuada Docente: Tendências e Proposições no Panorama Educacional Brasileiro.** In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do Carmo. **Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental.** In. Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. **Características Da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões Do País.** In: Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO Álvaro M.; VIEIRA Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> > Acesso em: 20 fev. 2013.

GRIGOLI, Josefa A. G. **A Escola Como Contexto Para a Formação Docente: A Realidade de Uma Unidade Escolar da Rede Municipal De Campo Grande.** In: Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

GUIMARÃES, Valter Soares (2009), “Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor” in GUIMARÃES, Valter Soares (Org.), *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 21-38.

INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila Jose. **Formação Continuada Errática E Necessidades De Formação Docente: Resultados De Um Levantamento De Dados Em Municípios Paulistas.** In: Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2006, Caxambu., 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - **Censo da educação básica: 2011** – resumo técnico. – Brasília: MEC, 2012.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. **O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar.** In: Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2009, Caxambu., 2009.

JOBERT, B. “Codes, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques”. In. AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP. Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo, 3ª Ed. Vol. 56.

KORITIAKE, Luiz Antônio. **Atuação dos organismos internacionais na educação.** In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

LAUANDE, M. de. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

LEITE, U. F. et. al. **Necessidades Formativas e Formação Contínua de Professores de Redes Municipais De Ensino.** In: Anais da 33ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2010, Caxambu., 2010.

LIMA, Juceli Bengert; SIMÕES, Patrícia M. Uchôa. **Cotidiano, sentimentos e expectativas do professor: desvalorização e precarização do trabalho docente.** In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede Municipal e Universidade: Parceria na Formação Contínua de Professores.** In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

LIRA, Ildo Salvino de. **Valorização do magistério no contexto da Política de Educação Municipal do Recife no período de 2001-2008.** Disponível em <<http://www.epepe.com.br/Trabalhos/05/C-05/C5-87.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

LOUREIRO, Maria Nilza. **Formação continuada na educação infantil: Importância, saberes e desafios.** 2011. viii, 62 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo . **O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários.** In: Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2006, Caxambu., 2006.

MACHADO, Adelino. **Licenciatura plena parcelada em pedagogia: profissionalização e proletarização do trabalho docente.** 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos.** In: Anais da 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2009, Caxambu., 2009.

MELLO, Elena Maria Billig. **Política de (des)valorização e (des)profissionalização do magistério público: vieses atuais.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

_____. **Direito à profissionalização e à formação dos professores da educação pública do estado do RS.** In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

MELO, S. D. G.; OLIVEIRA, D. A. **Transformações no trabalho e na resistência docente: Aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina.** In: Política e Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINHOTO, Maria angélica Pedra; CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: descrição e análise legislativa em perspectiva histórica.** In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.** 2000. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MULLER, P. “Um schéma d’analyses des politiques sectorielles” In. AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP. Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo, 3ª Ed. Vol. 56.

NADAL, Beatriz Gomes **Política Educacional Paranaense para Formação de Professores: Um Olhar a Luz dos Textos Políticos.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

_____. “La profissio enseignante accomodation en Europe”. In. VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. “Profissão professor”. Porto: Porto Editora, 1991. In. OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____. “Formação de professores”. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 1998. In. OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2012.

_____. **Trabalho docente e qualidade da educação: Tradições e Contradições**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

PEREIRA, Alessandra de Fátima Camargo. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PINHO, Maria José (2009), “Políticas de formação de professores: A continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – Aonde vamos chegar?” in GUIMARÃES, Valter Soares (Org.), **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 207-221.

POULANTZAS, N. “Poder político e Classes Sociais”. In. AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo, 3ª Ed. Vol. 56.

REIS, M. I. A. dos.; MAUÉS, O. C. **Educação, Trabalho e Saúde Docente – Desafios para a qualidade de ensino**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro e Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)- Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de formação contínua de professores: A descontinuidade das ações e as possíveis contribuições**. In: Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

RIBEIRO, Jacira Chaves. **Formação Continuada e Trabalho Pedagógico: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE**. 2006. 137 f. Dissertação Mestrado em Educação)-Universidade Brasília, Brasília, 2006.

ROCHA, Maria da Consolação. **As políticas educacionais e a valorização da profissão docente: uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais**. In: Política e

Administração da Educação/ I Congresso Ibero-brasileiro, 2010, Elvas. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiros. Rio de Janeiro: Anpae, 2010.

RODRIGUES, Jovino de Sousa. **Salário e trabalho docente: discussão da valorização do profissional**. 2011. 69 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Algumas considerações sobre a carreira docente na América Latina**. In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

SANTOS, Inalda Maria dos. **A política de financiamento da educação do FUNDEF**. In: Anais da 33ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2010, Caxambu., 2010.

_____. **O FUNDEF e a valorização do magistério: Um estudo do impacto num município piauiense**. In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

SANTOS, L. L. de. C. P.; OLIVEIRA, D. A. **Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de Intensificação do trabalho docente**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política/ Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

SCHNEIDER, M.S.P.S (2007). **Monitoria e colaboração: criação de um espaço de desenvolvimento**. Artigo apresentado para o Exame de Qualificação de Artigo em Área Complementar, como requisito para a obtenção do título de Doutora – LAEL-PUC/SP.

SILVA, Andréa de Carvalho. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007. 127 f. Dissertação(Mestrado em Educação)-Universidade Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Antônia Almeida. **Políticas para a educação básica: desencontros da lógica administrativa do governo do estado da Bahia no início da década de 1990**. In: Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Sudeste, 2007, Caxambu., 2007.

SILVA K.A.C.P.C. da; OLIVEIRA, L. M. E. de; ROSA, F. A. **A atuação do pedagogo no Distrito Federal: Instituições públicas e privadas**. In: Anais do Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)- Seção Centro-oeste, 2012, Goiânia., 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Pós-graduandos stricto sensu na educação básica: resistência e desistência**. In: Anais da 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2011, Natal., 2011.

SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. **A formação, profissionalização e sindicalização de professores - um olhar a partir da produção acadêmica**

da região Centro - Oeste. In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

SUBIRÁ, Juliana Aparecida Alves. **Um panorama da remuneração inicial dos professores nos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba: configurações, impasses e perspectivas.** In: Anais da 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – Seção Nordeste, 2012, Porto de Galinhas., 2012.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Políticas públicas e formação docente: um estudo em Porto Velho-RO.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói – Desafios para uma Política de Educação.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Cenários da formação dos educadores brasileiros: Diretrizes e práticas.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

WANDERLEY, Codo (org.) **Educação: carinho e trabalho - Bornout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação** - Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília : CNTE : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

VIEIRA, Emilia Peixoto. **Estudos sobre o trabalho docente e as políticas educacionais na Bahia.** In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sul, 2007, Porto Alegre., 2007.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades.** In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Interamericano de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) – Seção Sudeste, 2009, Vitória., 2009.

WEBER, SILKE. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

Sites Consultados

Anfope Disponível em: <http://anfope.spaceblog.com.br/> .Acesso em jan. 2013.

Anped Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em jan. 2013.

Anpae Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/>. Acesso em jan. 2013.

Sinpro-DF Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/>. Acesso em jan. 2013.

BCE – UnB Disponível em <http://repositorio.bce.unb.br/>. Acesso em dez. 2012.

FE – UnB Disponível em <http://bdm.bce.unb.br/>. Acesso em dez. 2012.

Secretaria de Educação do Distrito Federal <http://www.se.df.gov.br/?p=10808>. Acesso em mar. 2013.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES E PEDAGOGOS – GEPFAPe**

Caro(a) Pedagogo(a), você está recebendo um questionário. Este instrumento de pesquisa tem como objetivo mapear e compreender os aspectos constituintes da atuação de pedagogos no Distrito Federal.

As informações obtidas nesta pesquisa serão disponibilizadas em banco de dados no grupo de pesquisa e analisadas, num primeiro momento, para este estudo específico. Posteriormente, haverá publicações da análise de dados. Solicitamos a sua colaboração para responder as questões na íntegra e com bastante atenção. As informações fornecidas por você terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para o bom andamento da pesquisa.

GEPFAPe

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

E-mail: katiacurado@unb.br

Fone: 8545-6271

I – PERFIL:

1. Idade:

 Até 24 anos. De 46 a 50 anos. De 25 a 35 anos. Mais de 50 anos. De 36 a 45 anos.

2. Sexo:

 Feminino. Masculino.

3. Estado Civil:

 Casado(a). Viúvo(a). Divorciado(a). Outro: _____ Solteiro(a).

4. Número de filhos: _____

5. Identifique sua faixa salarial:

 Até R\$ 1.000,00. De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00. De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00. De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00. De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. Acima de R\$ 4.000,00.

6. Identifique sua renda familiar mensal:

 De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00. De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00. De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. De R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00. De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00. Acima de R\$ 5.000,00.

7. Há quanto tempo reside no Distrito Federal?

 Até 5 anos. De 16 a 20 anos. De 6 a 10 anos. Mais de 20 anos. De 11 a 15 anos.

8. Indique as atividades culturais das quais participa:

 Assistir a filmes e/ou programas de televisão.

- () Ir a concertos e/ou shows.
- () Ir a museus e/ou exposições.
- () Ir ao cinema.
- () Ir ao teatro, espetáculos de dança e/ou circo.
- () Leitura de livros, jornais, revistas e outros não relacionados ao trabalho.
- () Frequenta bares ou cafés.
- () Realiza atividades esportivas.
- () Nenhuma.
- () Outros: _____
-

II – FORMAÇÃO E CURRÍCULO:

9. Por que escolheu a profissão de pedagogo? Marque até duas (2) alternativas.

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| () Acessibilidade ao curso. | () Interesse pessoal pela profissão. |
| () Falta de opção. | () Questão financeira. |
| () Influência da família. | () Realização pessoal. |
| () Influência de amigos. | () Vocação. |
- () Outro. Qual motivo? _____
-

10. Sobre sua graduação, responda:

Instituição: _____

Habilitação: _____

Modalidade: () Presencial () À distância

Ano em que se formou: _____

11. Possui graduação em outra área?

() Sim. Qual? _____

Não.

12. Deseja fazer outro curso de graduação?

Sim. Qual? _____

Não.

13. Caso a resposta acima seja afirmativa, por qual motivo pretende fazer outro curso de graduação?

Decepção com o campo

Outro(s). Especifique: _____

Financeiro/Carreira. _____

Mudança de Área. _____

Realização Pessoal.

14. cursou ou cursa algum destes programas de pós-graduação?

Especialização. Área? _____

Mestrado. Área? _____

Doutorado. Área? _____

Nenhum.

15. A formação inicial obtida para exercício de pedagogo(a) atende a sua demanda de trabalho?

Não, insuficiente.

Sim, suficiente.

Sim, pouco suficiente.

Sim, muito suficiente.

Justifique a escolha da resposta: _____

16. Em qual(is) dessas áreas percebe que o curso de graduação em Pedagogia precisa de aprofundamento:

Avaliação.

Diversidade / multiculturalismo.

Currículo.

Docência em Educação Infantil / anos

Didática.

iniciais do Ensino Fundamental.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Docência em EJA. | <input type="checkbox"/> Políticas públicas. |
| <input type="checkbox"/> Educação Especial. | <input type="checkbox"/> Técnicas de ensino. |
| <input type="checkbox"/> Execução e acompanhamento de projetos. | <input type="checkbox"/> Nenhuma. |
| <input type="checkbox"/> Fundamentos da Educação. | <input type="checkbox"/> Outra(s). Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Gestão. | _____ |
| <input type="checkbox"/> Métodos e conteúdo de ensino. | _____ |
| <input type="checkbox"/> Planejamento. | |

17. Cite uma disciplina que julga melhor ter contribuído para o exercício da função de pedagogo(a).

18. Percebe a necessidade de alguma disciplina não cursada para o exercício da função?

Sim. Qual(is)? _____

Não.

19. O estágio curricular proporcionou relação teoria / prática?

Sim.

Não.

20. Participou ou participa de grupos de pesquisa e estudos sobre formação de pedagogos/professores?

Sim. Qual(is)? _____

Não.

21. Participou de atividades extracurriculares durante sua graduação?

Sim.

Não.

22. Possui domínio em língua(s) estrangeira(s)?

Sim. Qual(is)? _____

Não.

23. Marque a principal motivação para a formação continuada:

- () Aprofundamento na área de conhecimento.
- () Carreira.
- () Estímulos Salariais.
- () Resolver problemas da prática como pedagogo(a).
- () Outra. Especifique: _____

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

24. Especifique sua jornada de trabalho em horas semanais:

- () 20 Horas. () 40 Horas
- () 30 Horas. () Outra. Especifique: _____

25. Você atua em instituição:

- () Pública. () Privada.

26. A instituição na qual você trabalha é:

- () Escolar. () Não escolar.

27. Você tem autonomia para elaboração e execução de atividades inerentes ao trabalho?

- () Sim. () Não.

28. O espaço físico onde você trabalha é adequado à(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s)?

- () Sim. () Não.

29. Classifique o seu grau de satisfação para com o seu trabalho:

- () Muito bom. () Ruim.
- () Bom. () Muito ruim.
- () Médio.

30. Classifique o seu grau de satisfação com as atividades que você desenvolve:

- () Muito bom. () Bom.

Médio. Muito ruim.

Ruim.

31. Quanto à sua carreira e aspirações profissionais, o que você almeja?

Aposentadoria.

Progressão na carreira.

Aumento salarial.

Outros. Especifique: _____

Mudança de cargo na profissão. _____

Mudança de local de trabalho. _____

Mudança de profissão.

32. Qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) vivenciada(s) para desenvolver as atividades previstas?

Cooperação (equipe e/ou liderança).

Nenhuma.

Defasagem na formação profissional.

Recursos financeiros.

Falta de autonomia

Recursos materiais.

Falta de interesse do público alvo.

Tempo.

Infraestrutura.

Outro(s). Especifique: _____

33. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

Autonomia.

Rotina.

Flexibilidade da carga horária.

Salário.

Oferta do mercado de trabalho.

Outro(s). Especifique: _____

Plano de carreira. _____

Realização pessoal.

34. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

Carga horária.

Salário.

Desgaste emocional.

Outro(s). Especifique: _____

Desgaste físico. _____

Relação interpessoal. _____

35. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional pedagogo?

Muito bom.

- Bom.
- Médio.
- Ruim.
- Muito ruim.

IV – POLÍTICAS PÚBLICAS E CARREIRA:

36. Possui plano de carreira?

- Sim. Não. Não sei.

37. Já atuou ou atua em:

- Associações.
 Movimentos sociais.
 ONGs. Outros: _____
 Sindicatos. _____
 Nenhum. _____

38. Caso tenha atuado ou atue em alguma organização citada na questão anterior, percebe a influência na formação e/ou atuação como pedagogo(a)?

- Sim. Não.

Justifique: _____

39. Conhece seus direitos trabalhistas?

Sim. Sim, um pouco. Não.

40. Conhece políticas públicas para formação, atuação e valorização de pedagogos?

Sim. Qual(is)? _____

Não.

41. É a favor do Conselho Federal de Pedagogia?

Sim.

Não.

Indiferente.

Não conheço.

Não tenho opinião formada.

Justifique a escolha da resposta: _____

42. Ser pedagogo(a) é: _____
