

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**TRAJETÓRIA FORMATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A**  
**PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE – RETRATO DA**  
**FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE**  
**MUNICIPAL DE SEROPÉDICA**

**JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA**

**2024**



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TRAJETÓRIA FORMATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS E A  
PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE – RETRATO DA  
FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
MUNICIPAL DE SEROPÉDICA**

**JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*  
**Amanda Oliveira Rabelo**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**Seropédica/Nova Iguaçu - RJ  
Agosto de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C172t

Camara, Juliana Meireles Moreth da , 1987-  
Trajetória formativa, políticas públicas e a  
precarização da formação docente - retrato da formação  
das professoras da educação infantil da rede municipal  
de Seropédica / Juliana Meireles Moreth da Camara. -  
Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.  
225 f.: il.

Orientadora: Amanda Oliveira Rabelo.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2024.

1. Formação docente. 2. Políticas Públicas. 3.  
Precarização da Docência. 4. Trajetória Formativa  
Docente. I. Rabelo, Amanda Oliveira, 1980-, orient.  
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



**TERMO Nº 726 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.048100/2024-25**

**Seropédica-RJ, 05 de setembro de 2024.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS  
POPULARES**

**JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2024

Membros da banca:

AMANDA OLIVEIRA RABELO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

AMANDA MOREIRA DA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 06/09/2024 10:30 )*

AMANDA OLIVEIRA RABELO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)  
Matrícula: 1891884

*(Assinado digitalmente em 08/09/2024 22:21 )*

AMANDA MOREIRA DA SILVA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 106.990.347-79

*(Assinado digitalmente em 01/10/2024 08:20 )*

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 098.412.198-67

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu companheiro Rodrigo. Obrigada pelo suporte, por sua dedicação, paciência e principalmente pelo amor e cuidado. Obrigada por me acompanhar, sem você esse sonho seria muito mais difícil de ser conquistado. Amo você!*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu firmamento para seguir nessa caminhada e não desistir do meu sonho e conquistar essa vitória.

Agradeço a minha mãe e meu pai que sempre me incentivaram a estudar e por terem me proporcionado a base necessária para minha jornada. Com muito amor, dedicação e trabalho fizeram o melhor para me proporcionar uma boa educação. Obrigada por tudo, amo vocês!

Agradeço ao meu companheiro Rodrigo, que com muito amor e muita paciência esteve ao meu lado diariamente me ajudando na conquista dessa etapa da minha vida. Obrigada meu amor.

As minhas amigas e companheiras de tantos anos Danielle, Jéssica e Katiucia. Obrigada minhas amigas pela compreensão, carinho e apoio ao longo desses anos, amo vocês.

A minha avó Nilza, que mesmo sem entender muito bem o que estou fazendo segue me apoiando e me cuidando.

A minha sogra Rosemery e meu sogro Ricardo, que me incentivam e torcem por mim, sempre com muito amor e carinho.

As minhas companheiras de trabalho que me incentivaram nessa jornada e muito me incentivaram. Obrigada Tia Tânia, Giulia, Kelly, Thaís, Paloma, Francisca, Raíza, Tia Vilma, Rosária.

A minha querida psicóloga Débora Regina que esteve comigo ao longo desse processo e a Naína Tumelero, que foi fundamental para eu me reconectar com a pesquisa.

A todas/os as/os colegas que ao longo desses dois anos dividiram momentos importantes comigo nessa trajetória. E aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Inducente. Obrigada pelas trocas! Em especial aos colegas da linha 2 da turma de 2022: Petrúcio, Antônio, Guilherme, Paulo e Lídia. E as minhas queridas amigas que o mestrado me deu: Pâmela e Silvana, tudo se torna mais agradável em boa companhia.

A minha orientadora Amanda Rabelo pelo tempo, paciência, dedicação e aprendizado. Deixando o processo de se fazer pesquisa mais tranquilo do que eu esperava. Aprendi e me inspirei muito com suas orientações. Obrigada por gostar do meu tema de pesquisa e por escolher me orientar.

A todas as professoras e professores que fizeram parte da minha formação, da educação básica ao ensino superior. Em especial as professoras e professores do programa de mestrado que se mostraram atenciosos e prestativos. Obrigada a todas/os por me inspirarem a seguir na Educação.

As professoras que fizeram parte da minha banca, Amanda Moreira e Patrícia Almeida, pela contribuição e aprendizado.

A todos os outros que fizeram parte de minha pesquisa de uma forma ou outra. Em especial as professoras da educação infantil de Seropédica.

E não poderia deixar de agradecer as minhas gatinhas e gatinhos que sempre estiveram estudando comigo. Obrigada pela companhia e amor, Ariella, Josué, Sara, Teté e Tadeu. E ao meu cachorro Tufão e minhas cachorrinhas Nina e Drika (*in memoriam*). Amo vocês para sempre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

## EPÍGRAFE

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.

[...]

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

(Paulo Freire, 1997)



## RESUMO

CAMARA, Juliana Meireles Moreth da. **Trajetória formativa, políticas públicas e a precarização da formação docente – retrato da formação das professoras da educação infantil da rede municipal de Seropédica**. 2024. 225p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Muitos estudos discutem a formação docente, mas o debate é insuficiente, especialmente sobre a formação de professores na Educação Infantil. Nosso trabalho foca na trajetória formativa de docentes que atuam na Rede Municipal de Seropédica, analisando sua formação inicial e continuada para identificar possíveis precarizações na docência. A dissertação baseia-se em leituras teóricas, análises e pesquisa empírica. A coleta de dados envolveu questionários e um grupo focal, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa da formação de professores na Educação Infantil. O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro aborda a formação docente no Brasil, incluindo um breve histórico, a formação específica para a educação infantil e a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional. No segundo capítulo, discutimos as disputas por espaços formativos, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e outras políticas públicas. Também abordamos a expansão do ensino superior e a disputa entre modalidades de ensino. O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa, começando com a contextualização do estudo, seguida pela análise dos questionários e do grupo focal. Os resultados permitiram refletir sobre a trajetória formativa das professoras da Educação Infantil em Seropédica e suas escolhas formativas. Observamos que, apesar do aumento de professoras cursando Pedagogia, muitas ainda têm o Ensino Médio Normal como formação inicial. Independentemente da formação, muitas não se sentem devidamente preparadas. A maioria das professoras que cursou o ensino superior escolheu instituições privadas, e a modalidade de ensino (presencial ou a distância) esteve equilibrada. A formação continuada é limitada, com poucas professoras realizando cursos de especialização. Quanto à formação oferecida em serviço, as palestras são vistas como pouco úteis no cotidiano, geralmente atendendo a interesses da iniciativa privada, com foco na Pedagogia das Competências, sem oferecer uma verdadeira formação continuada. As professoras enfrentam diversos desafios, como a sensação de precarização e desvalorização, o que atribuem à falta de respeito de pais e alunos, à escassez de materiais para trabalhar com as crianças, e às pressões da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES). Elas relatam cansaço, mal-estar, desrespeito e questões salariais. Nossa pesquisa também sugere que políticas públicas contribuem para a precarização da docência, favorecendo o mercado e a privatização do ensino. Esperamos que este estudo contribua para reflexões sobre a formação docente e a desvalorização e precarização de professores da Educação Infantil. É necessário repensar a formação a distância e desenvolver políticas públicas que realmente valorizem a educação pública e seus profissionais. Como sugestão para futuras pesquisas, sugerimos um aprofundamento sobre a precarização da docência relacionada à formação em licenciaturas a distância e seus impactos na educação básica.

**Palavras-chave:** Formação docente, Políticas Públicas, Precarização da Docência.

## ABSTRACT

CAMARA, Juliana Meireles Moreth da. **Training trajectory, public policies and the precariousness of teacher training – portrait of the training of early childhood education teachers in the municipal network of Seropédica.** 2024. 225p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024

Many studies discuss teacher training, but the debate is insufficient, especially regarding teacher training in Early Childhood Education. Our work focuses on the training trajectory of teachers who work in the Seropédica Municipal Network, analyzing their initial and continued training to identify possible precariousness in teaching. The dissertation is based on theoretical readings, analyzes and empirical research. Data collection involved questionnaires and a focus group, allowing a quantitative and qualitative analysis of teacher training in Early Childhood Education. The work is structured into three chapters. The first addresses teacher training in Brazil, including a brief history, specific training for early childhood education and the importance of continued training for professional development. In the second chapter, we discuss disputes over training spaces, considering the 1996 National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) and other public policies. We also address the expansion of higher education and the dispute between teaching modalities. The third chapter presents the research results, starting with the contextualization of the study, followed by the analysis of the questionnaires and the focus group. The results allowed us to reflect on the training trajectory of Early Childhood Education teachers in Seropédica and their training choices. We observed that, despite the increase in teachers studying Pedagogy, many still have Normal High School as their initial training. Regardless of training, many do not feel adequately prepared. The majority of teachers who attended higher education chose private institutions, and the teaching modality (face-to-face or distance learning) was balanced. Continuing training is limited, with few teachers taking specialization courses. As for the training offered in service, the lectures are seen as not very useful in everyday life, generally serving the interests of the private sector, focusing on the Pedagogy of Skills, without offering true continuing training. Teachers face several challenges, such as a feeling of precariousness and devaluation, which they attribute to the lack of respect from parents and students, the scarcity of materials to work with children, and pressure from the Seropédica Municipal Department of Education (SMES). They report tiredness, malaise, disrespect and salary issues. Our research also suggests that public policies contribute to the precariousness of teaching, favoring the market and the privatization of education. We hope that this study contributes to reflections on teacher training and the devaluation and precariousness of Early Childhood Education teachers. It is necessary to rethink distance learning and develop public policies that truly value public education and its professionals. As a suggestion for future research, we suggest a deeper look into the precariousness of teaching related to training in distance learning degrees and its impacts on basic education.

**Keywords:** Teacher training, Public Policies, Precariousness of Teaching.

## LISTAS DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Poder Executivo em Seropédica.....	97
Tabela 2 – Quantitativo de professoras que cursaram Ensino Médio Normal e a Instituição.....	107
Tabela 3 - Quantitativo de professoras que cursaram Formação de Professores Técnico e a Instituição. ....	107
Tabela 4 - Quantitativo de professoras que cursaram Licenciatura em Pedagogia e a Instituição. ....	107
Tabela 5 - Quantitativo de professoras que cursaram Outras Licenciaturas e a Instituição. ....	107
Tabela 6 - Quantitativo de professoras que não indicaram o curso, somente a instituição. ....	108
Tabela 7 – Cursos de Pós-Graduação, área e Instituição.....	109
Tabela 8 - Professoras participantes do Grupo Focal. ....	137
Quadro 1 - Roteiro de discussão.....	139
Figura 1 - Quantitativo de Docentes que lecionam na Educação Infantil na Rede Municipal de Seropédica no Ano letivo de 2023.....	21
Figura 2 - Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil 2012-2022.....	86
Figura 3 - Jornada Pedagógica 2022. ....	124
Figura 4 - Jornada Pedagógica 2023. ....	124
Figura 5 - Jornada Pedagógica 2024. ....	125
Gráfico 1 – Como as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica se autodeclararam étnico-racialmente.....	104
Gráfico 2 - Faixa Etária das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica .....	105
Gráfico 3 – Formação das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica	106
Gráfico 4 – Cursos de Pós-Graduação das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica .....	109

Gráfico 5 – Instituição e modalidade de ensino em que o curso de Graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado.....	111
Gráfico 6 – Instituição e modalidade de ensino em que o curso de Pós-Graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado .....	112
Gráfico 7 – A motivação da escolha de cursos de graduação e pós-graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado.....	113
Gráfico 8 – Vontade das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica de continuar sua formação de alguma forma .....	114
Gráfico 9 – Qual formação as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica têm vontade de fazer para continuar sua formação. ....	115
Gráfico 10 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam como professoras .....	116
Gráfico 11 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam na EDUCAÇÃO .....	117
Gráfico 12 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam na EDUCAÇÃO INFANTIL.....	117
Gráfico 13 – Regime de trabalho das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica .....	118
Gráfico 14 – Jornada de Trabalho das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica .....	121
Gráfico 15 – Quantidade de escolas que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica trabalham .....	121
Gráfico 16 – Participação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica em Cursos de Formação Continuada.....	122
Gráfico 17 – Se as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica entendem os cursos oferecidos como formação continuada .....	123
Gráfico 18 – Com qual frequência os cursos são oferecidos às professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica .....	123

## LISTAS DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Bases Nacionais Comuns Curriculares
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum Para A Formação Inicial De Professores Da Educação Básica
BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA	Base Nacional Comum Para A Formação Continuada De Professores Da Educação Básica
CAIC	Centro De Atenção Integral À Criança
CEFAM	Centros De Formação E Aperfeiçoamento Do Magistério
CEFETS	Centros Federais De Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal De Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional De Educação
CNS	Curso Normal Superior
CP	Coordenador Pedagógico
CTR	Centro De Tratamento De Resíduos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EAD	Ensino À Distância
ECA	Estatuto Da Criança E Do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação De Jovens E Adultos
ENADE	Exame Nacional De Desempenho Dos Estudantes
ESAMV	Escola Superior De Agricultura E Medicina Veterinária
FIES	Fundo De Financiamento Ao Estudante Do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação
GERES	Grupo Executivo Para A Reformulação Do Ensino Superior
HEM	Habilitação Específica Para O Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística
ISE	Institutos Superior De Educação
IUFM	Institutos Universitários De Formação De Mestres
LDBEN	Lei de Diretrizes E Base Da Educação Nacional
MEC	Ministério Da Educação
NEAD	Núcleo De Educação Aberta E A Distância
NEAD	Núcleo De Educação Aberta E A Distância
OCDE	Organização Para A Cooperação E Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PCCS	Plano De Cargos, Carreiras E Salários
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
PDI	Plano De Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor De Reforma Do Aparelho Do Estado
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional De Educação
PNUD	Programa Das Nações Unidas Para O Desenvolvimento
PPC	Projetos Pedagógicos De Curso
PPGEDUC	Programa De Pós-Graduação Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REM	Reforma Do Ensino Médio
REUNI	Reestruturação E Expansão Das Universidades Federais
SEED	Secretaria De Educação A Distância
SMES	Secretaria Municipal de Educação de Seropédica
SEPE	Sindicato Estadual Dos Profissionais De Educação
TIC	Tecnologias Da Informação E Comunicação
UAB	Universidade Aberta Do Brasil
UAB	Universidade Aberta Do Brasil
UFCG	Universidade Federal De Campina Grande
UFMT	Universidade Federal De Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal Do Paraná
UFRRJ	Universidade Rural, Atualmente A Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
UESC	Universidade Estadual De Santa Catarina
UNESCO	Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>29</b>
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	29
1.2 FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE LECIONAM EM TURMAS DE CRECHE E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	38
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	42
<b>CAPÍTULO 2 – DISPUTAS DE ESPAÇOS FORMATIVOS.....</b>	<b>51</b>
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 .....	52
2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES – INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS.....	66
2.3 LICENCIATURAS À DISTÂNCIA – UM AUMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD .....	77
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>91</b>
3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A CIDADE DE SEROPÉDICA E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	91
3.2 PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	102
3.2.1 Perfil das Professoras .....	103
3.2.2 Formação Docente .....	105
3.2.3 Trabalho Docente .....	116
3.2.4 Formação Continuada no Cotidiano Docente.....	122

<b>3.2.5 Trajetória Formativa – Escolhas Formativas das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal De Seropédica .....</b>	<b>128</b>
<b>3.3 SEGUNDA ETAPA: GRUPO FOCAL .....</b>	<b>136</b>
<b>3.3.1 Trajetória Formativa das Professoras .....</b>	<b>141</b>
<b>3.3.2 Formação Continuada.....</b>	<b>149</b>
<b>3.3.3 Trabalho Docente e Seus Desafios.....</b>	<b>156</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE B - ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ITAGUAÍ TRANSFERIDAS PARA A REDE DE SEROPÉDICA .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE C - ESCOLAS CRIADAS PELA PREFEITURA DE SEROPÉDICA.....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE D - UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO A – PLANO DE CARREIRA DE SEROPÉDICA.....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO C – QUANTITATIVO DE DOCENTES REGENTES NO ANO LETIVO DE 2023 DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO D – PARECER DA PESQUISA DO CEP PELA PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>222</b>



## INTRODUÇÃO

O interesse de desenvolver uma pesquisa sobre essa temática está intimamente ligado à minha vida e ao meu processo formativo e todas as inquietações que foram surgindo ao longo desses anos.

Minha mãe se formou professora no começo da década de 1980 e, durante muitos anos, ela deu aulas em casa, na garagem da casa dos meus avós (a “explicadora” do bairro), e ela sempre teve muitos alunos. Quando eu era pequena, já na década de 1990, sempre participei da “escolinha” dela de alguma forma.

Enquanto ela dava aula, na maioria das vezes, eu ficava com meu bisavô, e com ele brincava de “escolinha”, onde ele e algumas bonecas eram meus alunos e eu ensinava o que eu aprendia na escola. Meu pai tinha feito um quadro e me dado giz, para que, assim, eu pudesse dar minha aula para meu bisavô. E era muito divertido ser professora igual minha mãe, e esse foi durante muito tempo meu sonho.

Com o passar dos anos, meus sonhos mudaram um pouco e não quis fazer o ensino médio no curso Normal igual a minha mãe, mesmo que ela tenha insistido um pouco. Todavia, ela me convenceu de tentar um curso de licenciatura na graduação. Tentei meu primeiro vestibular para História, mas não consegui. Minha segunda tentativa foi para Economia Doméstica, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, curso que minha mãe estava fazendo na época. Entrei no curso de Licenciatura Plena em Economia Doméstica no dia 23 de outubro de 2006, mas continuei tentando durante um tempo entrar no curso de História, porém não consegui.

No ano de 2013, abriu concurso para Educação no município de Seropédica; como ainda não tinha terminado minha graduação, me inscrevi para o cargo de Inspetora de alunos, que é de nível médio, e passei. Tomei posse no cargo no dia 28 de janeiro de 2014.

Infelizmente, devido a muitos obstáculos e dificuldades ao longo do caminho, demorei para me formar em Economia Doméstica. Era um curso muito amplo e especial, aprendi muitas coisas e tive experiências memoráveis ao longo do tempo que lá estive. As experiências na graduação me abriram novos horizontes e me deparei com questões que me levariam ao meu tema

de hoje. Foi onde me encantei com Educação e tudo que podemos fazer em sala de aula para poder mudar aspectos sociais e políticos.

Após a conclusão do curso, busquei continuar minha formação. Fiz duas pós-graduações, uma em Arte-Educação e outra em Gênero e Sexualidade. Também tentei, pela primeira vez, entrar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), na Universidade Rural, na linha 3, Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-Diaspóricos, mas não consegui.

No ano de 2018, passei para cursar Pedagogia, também na Universidade Rural. Foi uma experiência transformadora, pois, com o processo formativo que tive no curso, percebi outro ponto de interesse relacionado à Educação.

Não foi fácil terminar Pedagogia, pois fomos atravessados em 2020 pela pandemia da Covid-19 e isso mudou muita coisa no mundo, inclusive a nossa forma de estudar. Então, concluí minha graduação de forma remota, em março de 2022. Mesmo ano que decidi tentar novamente o mestrado em Educação no PPGEduc, agora para a Linha 2, Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, e, então, consegui.

Minha formação em Economia Doméstica e Pedagogia, bem como meu trabalho de Inspectora de Alunos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), me ajudaram a chegar no que hoje é meu tema de pesquisa, e entendo a temática desta pesquisa como uma continuidade das pesquisas que realizei anteriormente com meus trabalhos de conclusão de ambos os cursos.

Minha primeira pesquisa foi sobre “Gênero na Educação Infantil”, onde investiguei como se davam as relações de gênero na escola, como elas eram construídas e reforçadas pelos educadores dentro da escola. Para essa pesquisa realizei um trabalho de campo CMEI da Rede Municipal de Seropédica, onde trabalho e também apliquei um questionário com as docentes, todas mulheres, e a partir desse ponto escrevi um capítulo sobre “Gênero e a Docência”.

Essa questão continuou me inquietando ao longo da graduação em Pedagogia. Os cursos de Economia Doméstica e Pedagogia tinham alguns pontos em comum, como a formação para docência, e também por ter o corpo docente e discente formados, na maioria, por mulheres. Então, percebi que precisava falar dessa temática que me inquietava e fazia parte do meu processo formativo, e questões começaram a ser elaboradas até chegar no tema final. Por que nos Cursos de

Economia Doméstica e Pedagogia a maioria dos discentes eram, visivelmente, mulheres? Por que existem muitas docentes mulheres lecionando no curso de Pedagogia? Por que só haviam professoras mulheres lecionando na Educação Infantil (EI) na escola que fiz minha pesquisa anterior?

Essas perguntas me levaram a percorrer um caminho para entender como se deu o processo de Feminização da docência e, então, trabalhei com o tema “Mulheres e a Docência: Processo Histórico de Feminização da Docências” no meu segundo trabalho de conclusão de curso. Infelizmente, devido à pandemia da Covid-19, o processo de pesquisa para esse trabalho não foi exatamente como o esperado, adaptações foram feitas e a pesquisa foi realizada através de um cuidadoso levantamento bibliográfico, com o objetivo de contar um pouco da História da Educação com um olhar sobre a docência exercida por mulheres; para entender como se deu o processo de proletarização da docência, formação docente e como a universidade se constituiu no Brasil, isso tudo para compreender melhor o lugar que o curso de Pedagogia ocupa entre as Licenciaturas e como a formação de professoras da educação básica constitui um lugar importante na Feminização da docência.

E foi durante a construção da pesquisa sobre Feminização da docência que novas inquietações começaram a surgir, que dialogam com pontos importantes da minha formação como pedagoga e também com o que presencio no meu local de trabalho (o CMEI da Rede Municipal de Seropédica), que são pontos referentes à formação docente.

A formação da maioria das minhas colegas-professoras, na escola onde trabalho, é de nível médio, ou seja, Escola Normal, que é a formação mínima exigida para lecionar em turmas de Educação Infantil; apenas uma professora possui licenciatura em Pedagogia, sem ter cursado o Ensino Médio Normal. Algumas professoras estão cursando Pedagogia ou acabaram recentemente, após assumirem cargo de docente e a regência de turma, maioria delas em faculdades particulares na modalidade de Ensino à Distância (EAD).

Essa situação muito me incomodou, pois como egressa do curso de Pedagogia de uma universidade pública, pude compreender ao longo da minha formação, estudando diversos autores, que, no decorrer dos anos, a formação docente foi deixando de ser algo priorizado no Brasil, se é que podemos afirmar que um dia realmente foi; assim, tanto a profissão docente quanto sua

formação vêm sendo precarizadas, e se faz importante investigar se a demanda de faculdades particulares onde a universidade pública não está presente influencia nesse processo.

Assim, a pesquisa se propõe a compreender a trajetória formativa de docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica, e como essas questões, que atravessam sua formação, podem se relacionar de alguma forma com a precarização da docência através da formação.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

O Objetivo Geral desta pesquisa é analisar a trajetória formativa das professoras que lecionam na Educação Infantil na Rede Municipal de Seropédica.

Como Objetivo Específico, a pesquisa pretende:

- Efetuar levantamento da formação inicial das professoras que lecionam na educação infantil, para conhecer o nível e tipo de formação, se no Ensino Médio Normal, Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia;
- Compreender se, havendo formação de nível superior, em que tipo de categoria administrativa foi realizada, observando o número de professores da rede que cursaram a licenciatura em instituições privadas e na modalidade a distância;
- Conhecer as práticas de formação continuada promovidas pela rede de Seropédica às professoras de educação infantil;
- Compreender as escolhas formativas das docentes no âmbito da formação continuada;
- Refletir se e como as políticas de formação docente (e a ausência delas) podem contribuir para a precarização da docência na educação básica.

## **METODOLOGIA**

Nesta seção, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Abordaremos o delineamento do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e as técnicas de análise aplicadas, visando responder à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos estabelecidos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, para podermos ter uma compreensão mais aprofundada dos dados, e temos como instrumento de coleta de dados um questionário (Apêndice A) e a realização de um grupo focal, buscando com as duas técnicas um melhor entendimento sobre a situação da formação de docentes que lecionam na Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica, para que possamos compreender a formação inicial e continuada das professoras e o impacto das políticas públicas de formação docente (ou a ausências delas) na precarização da docência da educação básica.

Para isso, foi solicitado, juntamente à Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, o quantitativo de docentes que lecionam em turmas de Creche e Educação Infantil I e II e quais escolas que possuem essas turmas na rede municipal (Figura 1).

Figura 1 - Quantitativo de Docentes que lecionam na Educação Infantil na Rede Municipal de Seropédica no Ano letivo de 2023.

### QUANTITATIVO DE REGENTES

ANO LETIVO - 2023	SEGMENTO: ED. INFANTIL		
	3 anos	4 à 5 anos	
UNIDADE ESCOLAR	Creche II	EDI I	EDI II
CAIC PAULO DACORSO FILHO			01
CMEI JORGE FRANCISCO MARTINS	02	03	03
CMEI ALCINO DA SILVA LIMA	02	02	03
CMEI ALCIONE GENOVEZ	01	02	02
CMEI ALICE DE SOUZA BRUNO	03	03	02
CMEI IRENE ALBUQUERQUE DA SILVA	03	04	03
CMEI JURACY FIGUEIRA FERREIRA	02	04	04
CMEI PROF JOSE ALBERTINO DOS SANTOS	05	05	04
CMEI PROF. HEMETERIO FERNANDES DO REGO	04	06	06
E M COLETIVO SANTA ALICE		01	01
E M CRISANTO DIAS DA SILVA		01	01
E M IZA DE BRITO GUIMARAES	02	04	02
E M MANOELINO DA SILVA CABRAL	03	03	04
E M MARIA ARCHANJA DE FARIAS	01	02	01
E M MARIA LUCIA DE SOUZA		03	03
E M PASTOR GERSON FERREIRA COSTA	03	02	02
E M PREFEITO ABEILARD GOULART DE SOUZA	02	03	01
E M PROF CREUZA DE PAULA BASTOS		01	01
E M PROF RACY RIBEIRO MORANDI			01
E M PROF YDERZIO LUIZ VIANNA		02	01
ESCOLA EST. MUN. FRANCISCO RODRIGUES		01	01
ESCOLA EST. MUN. PROF. PAULO DE ASSIS		01	01
ESCOLA MUNICIPAL EULALIA CARDOSO		02	02
ESCOLA MUNICIPAL LUIZ LEITE DE BRITO	01	01	01
ESCOLA MUNICIPAL N. SENHORA DE NAZARETH			01
<b>TOTAL DE ALUNOS NA REDE</b>	<b>34</b>	<b>56</b>	<b>52</b>
<b>TOTAL POR SEGMENTO</b>	<b>CRECHE II</b>	<b>ED. INFANTIL I E II</b>	
	<b>34</b>	<b>108</b>	

Fonte: Elaborado pela SMES (2023).

A Rede Municipal de Seropédica conta com um total de 43 unidades escolares <sup>1</sup>, sendo 25 escolas que são Centros Municipais de Educação Infantil ou Escolas de Ensino Fundamental, que contam com turmas de creche e/ou educação infantil I e II. No ano letivo de 2023, ano que foram coletados os dados para a pesquisa, a rede conta com um total de 1.172 docentes <sup>2</sup>, sendo 142 docentes regentes na Educação Infantil, sendo 34 em turmas de creche, 56 em turmas de educação infantil I, e 52 em turmas de educação infantil II.

A coleta de dados se deu através de um questionário, contendo 30 questões, em sua maioria fechadas e algumas dissertativas. Todas elaboradas com o objetivo de saber quem são esses docentes, sua formação e suas escolhas formativas. O questionário se apresenta como uma ferramenta de coleta de dados quantitativos, com perguntas que foram analisadas com gráficos, representações numéricas e estatísticas.

As pesquisas quantitativas em educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, softwares, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (Nascimento; Cavalcante, 2018, p. 252).

O questionário foi elaborado no *Google* formulários e enviado virtualmente para as docentes, através do aplicativo de celular *WhatsApp*. Gil (1999) afirma nas pesquisas sociais que o questionário é a técnica mais importante disponível para se coletar dados, sendo uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (Gil, 1989, p.124). O autor afirma, também, que a característica principal que vai diferenciar o questionário de entrevista está na forma de aplicação, sendo a entrevista apresentada com questões de maneira oral, diferente do questionário, que se apresenta de forma escrita em papel ou formulário digital, atualmente. O autor nos apresenta algumas vantagens em relação ao uso do questionário, que são:

---

<sup>1</sup> Dados conseguidos na página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica – SMES <<https://smes.seropedica.rj.gov.br/smes/>>

<sup>2</sup> Dados também retirados da página eletrônica da SMES.

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1989, p. 125).

Comparecemos em algumas escolas do município para conversar com as diretoras para que elas pudessem ajudar no contato com as docentes, visto que foi essa a forma que a Secretaria de Educação do município me autorizou a realizar a pesquisa, para que, por meio do contato com as diretoras, eu pudesse pegar o contato das docentes sem atrapalhar o andamento da unidade escolar.

Não foram em todas as escolas que conseguimos conversar com as docentes, algumas ajudaram e me passaram o contato de suas docentes e conversaram com elas, posteriormente, para explicar do que se tratava o meu futuro contato. Nessas escolas, fui extremamente bem recebida. Infelizmente, mesmo com autorização da secretaria de educação, não conseguimos contato com as docentes em outras escolas, fator que contribuiu para a realização da pesquisa com um quantitativo menor de docentes.

Das 142 docentes regentes nas turmas de creche e educação infantil I e II, conseguimos o contato de 88 docentes e, dessas, contamos com a resposta de 56 docentes no questionário, que foi enviado por *WhatsApp* nos meses de novembro e dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

Como técnica qualitativa de coleta de dados, foi elaborado um grupo focal. De acordo com Gatti (2005), os grupos focais devem ser compostos por participantes que possuam características homogêneas, “mas com suficiente variação entre elas para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema” (Gatti, 2005, p.18), e, no nosso grupo focal, as características que deixam esse grupo homogêneo é o fato de as participantes serem professoras regentes de turmas de creche e educação infantil (I e II) na rede municipal de Seropédica no ano letivo de 2023.



A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (Iervolino: Pelicioni, 2001, p.116).

Segundo Iervolino e Pelicioni (2001, p.116), o grupo focal é uma espécie de entrevista em grupo, mas não em seu processo, pois não há alternância de perguntas e respostas entre pesquisador e participantes. Ainda segundo as autoras, é composto por 6 a 10 participantes, mas Gatti (2005, p.22) afirma que podem chegar a 12 participantes, embora o ideal seja não trabalhar com mais de 10 participantes, pois grupos maiores acabam limitando a participação, a troca de ideias e elaborações mais profundas referentes ao tema, bem como o próprio registro pelo pesquisador. Sobre quantidade de participantes, Gatti (2005) afirma que:

O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. O número de grupos nesse caso depende do planejamento do estudo em relação à cobertura de variados tipos de participantes necessários a ela. A decisão sobre a quantidade de grupos a serem utilizados deve levar em conta a homogeneidade/heterogeneidade da população-alvo em relação ao objeto da pesquisa e os objetivos desta (Gatti, 2005, p. 22).

Outro ponto apontado por Gatti (2005) é sobre a duração dos encontros; ela afirma que, de acordo com alguns autores, a recomendação é que a duração seja entre uma hora e que não passe de três horas. O papel do moderador é de extrema importância, devendo “oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro” (Gatti, 2005, p.29).

Iervolino e Pelicioni (2001) afirmam que “a análise sistemática e cuidadosa das discussões vai fornecer pistas e ‘insights’ sobre a forma como é percebido um produto, serviço ou plano de atividades educativas ou de ações para a promoção em saúde” (Iervolino; Pelicioni, 2001, p.117), e é com essa intenção que realizamos um grupo focal em nossa pesquisa, para compreensão das escolhas formativas das docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica.

Para seleção das docentes para participar do grupo focal, buscamos nas respostas discursivas do questionário quem mais se dedicou à resposta e se alinhou ao que foi pedido; e selecionamos 10 docentes das 57 que responderam ao questionário. Entramos em contato com essas docentes e 8 das 10 docentes aceitaram participar dos encontros do grupo focal. Foi organizado um grupo no *WhatsApp* com as 8 docentes para decidir o melhor dia e horário para realização dos encontros e, em consenso, dia e horário foram decididos. No dia do primeiro encontro apenas 5 docentes das 8 participaram. Os encontros foram realizados através do *Google Meet*; foram dois encontros com duração entre 60 minutos e 90 minutos. No primeiro encontro, decidimos a data do segundo encontro.

Em ambos os encontros, realizados pelo *Google Meet*, priorizamos ser em uma sala reservada, onde somente as participantes do grupo tinham acesso ao link, para que, assim, o grupo ocorresse com total sigilo e que elas pudessem se sentir seguras e à vontade para expor seus posicionamentos, experiências e ponto de vista referente às questões trabalhadas nos encontros.

Segundo Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p.10) “grupo focal on-line é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial”; por ser realizado em um ambiente virtual, dispensa a presença física dos participantes em um local específico, sendo essa apontada como uma das principais vantagens da realização do grupo focal no formato remoto, bem como a redução do custo com deslocamento e a “rapidez para coletar e registrar informações a serem futuramente analisadas”.

Os métodos de coleta de dados utilizados, Questionário e o Grupo Focal, são métodos que se complementam e possuem capacidades distintas de aprofundamentos, visto que o questionário acaba nos proporcionando uma visão mais ampla e quantitativa, aqui no nosso contexto, ele foi aplicado com 57 professoras regentes da educação infantil da rede municipal de Seropédica. E o Grupo Focal nos ofereceu uma oportunidade de explorar com mais profundidade alguns pontos da pesquisa, utilizando, assim, um grupo menor de professoras, cinco, e com uma abordagem qualitativa, aprofundando questões que, pelo questionário, não conseguiríamos aprofundar.

A análise e discussão dos dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, apresentamos os resultados do questionário e os discutimos. Em uma segunda etapa, apresentamos o que foi levantado no grupo focal e complementamos a discussão, analisando os resultados de cada etapa e percebendo o que encontramos em comum em cada uma delas para compreender um pouco sobre

os processos formativos das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica. Optamos por fazer desta forma para uma melhor visualização dos dados levantados e para facilitar a compreensão do que foi coletado em cada etapa do processo de levantamento de dados.

Como dito anteriormente, a análise dos dados coletados se deu de forma quantitativa e qualitativa. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (p. 32, 2013), “no caso das ciências sociais, o enfoque quantitativo parte do princípio de que o mundo ‘social’ é intrinsecamente cognoscível e todos nós podemos estar de acordo com a natureza da realidade social”, o que quer dizer que usaremos a análise quantitativa para poder trabalhar com números, mas a interpretação desses resultados é a partir de um olhar social, um olhar quantitativo, o que quer dizer que é um pesquisa fundamentada “em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos seres humanos e suas instituições” (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente) (Sampieri; Collado; Lucio, p. 34, 2013). Essa forma de coletar e analisar dados é descrita pelos autores Sampieri, Collado e Lucio (2013), como método misto, que é a integração sistemática do método qualitativo e o método quantitativo.

Para efetuar tal análise, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o processo de formação da docência no Brasil e questões que envolvem esse processo histórico e social, tendo como base estudos de alguns autores importantes que falam sobre formação docente também do ponto de vista político, como Bernardete Gatti, Amanda Rabelo, Leonor Tanuri e Dermeval Saviani. Essa fundamentação teórica permite uma argumentação necessária para estruturar a pesquisa em sua totalidade, o que ajuda na compreensão dos resultados encontrados com a pesquisa.

## **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

A dissertação está dividida em três capítulos, que estão subdivididos. Começando pela introdução, metodologia, três capítulos e a conclusão. Começando pela **introdução**, onde exponho minha trajetória formativa e a questões que me levaram a escolha do tema a ser pesquisado no mestrado. Destacando o objeto e os objetivos da pesquisa. Seguindo para a **metodologia**, onde exponho os métodos utilizados para coleta de dados e análise.

O **capítulo 1**, que está dividida em subtópicos, vamos falar sobre a **formação docente: um breve histórico da formação de professoras e professores no contexto brasileiro**; e com fundamentação em autores, como Tanuri (2000), Rabelo (2008; 2012) e Saviani (2011), buscamos dar uma dimensão dos espaços de formação docente no Brasil, principalmente para os primeiros anos da Educação Básica, creche e Educação Infantil, através de um panorama histórico da formação de professores no Brasil e a disputa de um espaço formativo que foi se construindo. No segundo ponto, abordaremos a **formação dos docentes que lecionam em turmas de creche e educação infantil**, onde buscaremos compreender como surgiu a educação infantil e sua contextualização no cenário da educação básica e a formação de quem leciona nessa etapa; e, para isso, teremos como referencial teórico Paschoal e Machado (2009), Bertoni (2016). Como terceiro ponto a ser discutido, temos a formação docente e a **formação continuada, ou desenvolvimento profissional**, onde vamos compreender alguns conceitos e ideias sobre o que vem ser a formação continuada docente e como ela pode se aplicar no cotidiano docente; para isso, nos apoiaremos em Prada *et al.* (2010), Dourado (2015), Gatti (2008) e Marcelo (1999).

No **capítulo 2**, falaremos sobre a **disputa de espaços formativos** que também está dividido em subtópicos, começando com a **formação de professoras e professores de educação infantil após a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996**, o que a lei trouxe com ela, ao longo das últimas décadas e outras tentativas de estruturar a formação docente; utilizaremos Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), Rabelo (2023) e Saviani (2009) para nossa fundamentação teórica. Seguimos com o ponto onde abordaremos a formação docente através de outro campo de disputa, agora em relação à **expansão do ensino superior na formação de professoras e professores - instituições públicas e privadas**, onde buscamos debater os espaços formativos a nível de licenciatura, para tentar compreender o espaço que cada uma vem conquistando historicamente e as motivações. Para isso, como fundamentação teórica nos apoiamos em Gatti (2009) e Rabelo (2016). E, como última parte, continuamos a tratar da formação a nível de graduação, agora especificamente sobre as **Licenciaturas à distância - um crescente do curso de Pedagogia na modalidade EAD**, especificamente sobre o curso de Pedagogia e seu crescimento nos últimos anos em instituições privadas na modalidade EAD, e, para isso, como principal autora, utilizamos Gatti (2009).

No **capítulo 3**, entraremos em nossa **análise e discussão dos resultados**. Começaremos por uma breve **contextualização da pesquisa: a cidade de Seropédica e sua rede municipal de ensino**. Após a contextualização, apresentaremos as etapas da pesquisa; **a primeira etapa: aplicação do questionário**, onde apresentaremos os resultados da nossa primeira etapa. Seguindo para **segunda etapa: grupo focal**, onde apresentaremos os resultados dos encontros realizados para o grupo focal.

Fechamos com a **Conclusão** e as **Referências** utilizadas na dissertação.

## **CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste primeiro capítulo, vamos abordar a formação docente. Ele se encontra dividido em três subtópicos. No primeiro subtópico, abordamos um breve histórico da formação de professoras e professores no contexto brasileiro, onde buscando oferecer uma visão abrangente sobre os espaços destinados à formação docente no Brasil, com foco especial nos primeiros anos da Educação Básica, incluindo a creche e a Educação Infantil. Assim, apresentamos um panorama histórico da formação de professores no país, destacando a construção e disputa pelo espaço formativo ao longo do tempo. Para isso, fundamentamo-nos em autores, como Tanuri (2000), Rabelo (2008; 2012) e Saviani (2011).

No segundo subtópico, discutiremos a formação dos docentes que lecionam em turmas de creche e educação infantil. Nessa seção, o objetivo é compreender o surgimento da Educação Infantil e sua contextualização no cenário da Educação Básica, além de examinar a formação específica dos profissionais que ensinam nessa etapa. Para essa análise, utilizamos como referenciais teóricos os trabalhos de Paschoal e Machado (2009) e Bertoncelli (2016).

Por fim, o terceiro subtópico a ser explorado no capítulo é sobre a formação continuada ou desenvolvimento profissional. Nesta seção, buscamos compreender alguns conceitos e perspectivas sobre a formação continuada dos professores, bem como sua aplicabilidade no cotidiano da prática docente. Para isso, nos apoiamos em autores como Prada et al. (2010), Dourado (2015), Gatti (2008) e Marcelo (1999), que oferecem diferentes visões sobre o tema e a importância desse processo na carreira docente.

### **1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Refletir sobre o processo histórico de formação docente no Brasil é entender que esse processo está ligado à institucionalização da escola pública e movimentos da Reforma e

Contrarreforma<sup>3</sup>. Na França de 1684, de acordo com registros históricos, atribui-se a São João Batista de La Salle a criação do pioneiro instituto educacional voltado para a capacitação de professores, que teria sido estabelecido em Reims, sob o nome de Seminário dos Mestres (Saviani, 2009, p.143). Somente após a Revolução Francesa, a concepção de uma Escola Normal fornecida pelo Estado encontrou condições favoráveis; antes disso, só existiam preocupações para selecionar professores para lecionar, sem se preocuparem com a sua formação (Rebello, 2012, p.32). “A primeira instituição com nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795” (Saviani, 2009, p.143). No Brasil, o cenário para a formação de professores se deu somente após a Independência.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos (Saviani, 2009, p.143).

De acordo com Rabelo (2023, p.6), é possível afirmar que a ausência de cursos de educação no Brasil é como um legado da colonização portuguesa, pois os portugueses, na época da colonização, não exigiam a formação de professores. Antes da fundação das escolas destinadas especificamente à formação docente, houveram as primeiras escolas de ensino-mútuo<sup>4</sup>, onde não se restringia apenas a ensinar as primeiras letras, mas, também, em instruir e preparar os docentes no domínio do método “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000, p.63).

Em 1835 foi criada a primeira escola normal brasileira, em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, onde pessoas que se destinavam ao magistério da instrução primárias seriam habilitadas,

---

<sup>3</sup> Os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores (Tanuri, 2000, p.62).

<sup>4</sup> Inovador na Inglaterra, difundindo-se globalmente e adquirindo status de Lei no Brasil em 1827, o Ensino Mútuo, também conhecido como 'Ensino Monitorial' ou, ainda mais notoriamente, Método Lancaster, surgiu da concepção de um método eficaz, de baixo custo e acessível a todas as classes sociais. Seus fundadores, Andrew Bell e Joseph Lancaster (que deu nome ao método), procuravam um modelo que beneficiasse positivamente educadores, aprendizes e, sobretudo, as finanças governamentais.

e também os professores que já existiam, mas não tiveram uma instrução adequada nas escolas de ensino mútuo. Para ingressar nas escolas normais, os pré-requisitos se limitavam a:

[...] “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração<sup>5</sup> e saber ler e escrever” (apud Moacyr, 1939b, p.191). Devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827 e à sua consequente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método (Tanuri, 2000, p.64).

Com uma duração efêmera, a primeira escola normal do Brasil teve suas atividades suspensas em 1849, e todas as escolas normais das províncias passaram por um processo de criação e extinção. Como afirma Rabelo (2008, p.224), a formação de professores era algo entendido como necessário, assim como, também, julgando por depoimentos da época, havia por parte da população, um desinteresse pela formação docente, que foi intensificado por baixos atrativos financeiros e falta de apreço, e também não era exigido formação para exercer a docência; “algumas províncias recrutavam os professores a partir de exames ou concursos (onde bastava saber ler, escrever, as quatro operações e orações), outras (como o Rio de Janeiro de 1849 a 1854) adotavam o sistema de “professores Adjuntos”<sup>6</sup>(Rabelo, 2008, p.225).

De acordo com Villela (2000), estas escolas nasceram buscando uma uniformidade por meio da instrução, elas eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, enfim, formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (Rabelo, 2008, p.225).

Todavia, Rabelo (2008, p.225) afirma que, de acordo com Tanuri (2000), nos 50 primeiros anos de Império as escolas normais no Brasil, que eram poucas, possuíam um ensino rudimentar e mal sucedido e com alguns pontos em comum.

---

<sup>5</sup> Polidez, zelo nas ações, nos gestos e no trato com outrem; boa educação.

<sup>6</sup> Auxiliares que aprendiam o exercício a profissão docente na prática. Esta modalidade, de acordo com Schueler (2005, p. 384), fazia com que estes professores (que em geral eram pobres, recebiam pouco e dependiam do salário), não tivessem condições de aprimorar os estudos e freqüentar uma Escola Normal (Rabelo, 2008, p.225).



[...] foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (as mulheres eram excluídas ou previa-se a futura criação de escolas normais femininas); tinham somente 1 professor (ou dois); um curso de dois anos; seu currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários (acrescido de rudimentar formação pedagógica); tiveram pouquíssimos alunos; foram freqüentemente fechadas e reabertas (por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa) (Tanuri, 2000, pp. 64-65). Além disso, Kulesza (1998, pp. 65-66) indica que muitas províncias criaram um curso Normal anexo ao Liceu, antes de fundarem uma Escola Normal (Rabelo, 2008, p.225).

Entre os anos de 1868 e 1870 que as Escolas Normais conseguiram alcançar algum êxito, ela passa a ser definida como o local para se formar professores, e os requisitos para ingresso também se ampliaram. A obrigatoriedade da instrução primária também ajudou nessa consolidação. Assim, houve a abertura de vagas para mulheres, visto que as primeiras escolas normais eram exclusivamente para homens.

Anteriormente, Escolas Normais para mulheres até foram abertas, mas sem grandes repercussões, sendo somente em 1847 criada uma Escola Normal Feminina no Seminário Glória, em São Paulo, como afirma Rabelo (2008, p.226), que era destinada para órfãs sem dote, com poucos recursos financeiros e que trabalhavam para sobreviver; a escola passa a ser para mulheres e homens no ano de 1856, todavia, sem recursos, ela se fecha em 1878, reabrindo apenas em 1880. E no Rio de Janeiro, em 1862, a Escola Normal de Niterói é reaberta e, agora, com presença de mulheres, mas com um currículo diferente ao que era ofertado aos homens.

Algumas Escolas Normais Femininas foram abertas, mas de início também não tiveram grandes repercussões. [...] Na proclamação da República (em 1888) as mulheres já eram maioria nos cursos normais de São Paulo (Almeida, 1998, pp. 58-61) (Rabelo, 2012, p.33).

Como afirma Rabelo (2008, p.227), “em 1867 havia 4 estabelecimentos no país, em 1883 registrava-se 22 (quase todas as províncias empenharam-se em criá-las e ocorre um enriquecimento de seu currículo)”, e que as escolas normais foram abertas às mulheres nos anos finais do Império, o que possibilitou o acesso à instrução pública e a abertura de espaço profissional para as mulheres.

Segundo Tanuri (2000), durante a Primeira República houveram projetos de lei que tinham a colaboração da União no setor da Educação, principalmente a Educação Popular, como a

criação e manutenção das escolas normais para ajudar no desenvolvimento do ensino primário em todo Brasil, mas a ausência de participação federal os avanços qualitativos e quantitativos das escolas de formação docente ficaram sob a liderança dos estados mais progressistas, como São Paulo.

Martins (1996) também destaca que até o século XIX qualquer um podia ser professor, na década de 1920 a 1930 há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem que existia que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares. Na década de 1930 institui-se que o ingresso Escola Normal (que tinha 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância) faz-se secundário após curso mas o término do curso na Escola Normal só permitia o acesso a alguns cursos superiores, articulação que somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo presumível que do ponto de vista do legislador haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000) (Rabelo, 2012, p. 35).

Assim, foi sendo definido progressivamente por outra unidade da Federação um modelo de curso de formação docente até 1972, com a criação de uma nova Lei. Conforme a educação ganhava importância técnica, as funções educativas eram diversificadas, culminando em diversos cursos destinados à formação para atuar na área da educação, como cursos de aperfeiçoamento do magistério e de formação para áreas administrativas de instituições de ensino, começando no estado de São Paulo e no Distrito Feral, na década de 1930. E, assim, surgiu em 1939, no Distrito Federal, o curso de Pedagogia, que foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que visava a dupla função de formar: bacharéis e licenciados. Os bacharéis, para atuar como técnicos de educação; e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (Tanuri, 2000, p.74), dando início à formação conhecida como “3 +1”, onde o curso tinha três anos destinados a disciplinas de conteúdo, que para o curso de Pedagogia eram destinados a disciplinas da área da educação e um ano do curso de Didática, para formação dos licenciados.

Nos anos 1950 ocorreu a tentativa de modernizar o ensino das escolas médias e superiores, e isso também aconteceu com o ensino primário e a formação de professores. Já em 1961, tivemos a criação da primeira Lei e Diretrizes e Base da Educação Nacional, que não trouxe novidades para o ensino normal, pelo contrário, manteve a organização anterior, atendo-se apenas equivalência legal das modalidades do ensino médio e a unificação curricular das escolas normais. Em relação

ao nível de formação, iniciativas que propiciavam a formação de docentes primários em nível superior começam a parecer.

Neste sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, [...] Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (Tanuri, 2000, p.79).

No pós-64, as preocupações com os aspectos educacionais estavam voltadas para o que acontecia dentro das escolas, como afirma Tanuri (2000),

Para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (Tanuri, 2000, p.79).

Nesse período, houveram preocupações com a escola normal, como o desinteresse dos egressos dessas escolas pelo exercício do magistério, e também a falta de preparo dos docentes que lecionavam nessas escolas, visto que disciplinas sobre Metodologias e Prática do Ensino Primário não estavam nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969, “e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, [...] já se começava a notar a perda da relevância dos cursos normais no âmbito das instituições, que levavam seu nome e dos Institutos de Educação” (Tanuri, 2000, p.79,80); dessa forma, Tanuri (2000) afirma que o curso normal, como era disposto na época, “começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais” (p.80). Outra consequência desse período foi uma Lei de 1968, que mexia no currículo do curso de Pedagogia, criando habilitações técnicas para formar especialistas e não apenas

professores para os cursos normal. Em 1971, uma nova lei estabelecia diretrizes e bases para 1º e 2º grau, que aqui contemplava a escola normal, trazendo uma profissionalização obrigatória para o segundo grau, transformando, assim, em uma habilitação; então, a “tradicional escola normal perdia o status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (Tanuri, 2000,p.80), e os cursos de Pedagogia que passam a formar professores para o curso normal.

Tanuri (2000, p.82) afirma que com as quedas nas matrículas da HEM, a precariedade em relação à formação docente no país, e descontentamento com a falta de valorização da profissão docente, um movimento surge, com iniciativas por parte do Ministério da Educação e de Secretarias Estaduais, para que pudessem revitalizar o ensino normal. Dentre as propostas, é elaborado, em 1982, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Os CEFAMs tinham como objetivo um redimensionamento das escolas normais, fornecendo a elas qualificação adequada para formação de profissionais competentes tecnicamente e politicamente, para, assim, torná-las centros de formação inicial e continuada de professores da educação pré-escolar e séries iniciais.

Implementado dos CEFAMs ocorreram no ano de 1983 e contou com apoio técnico e financeiro do MEC, com 55 Centros distribuídos em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. No ano de 1987, foram ampliados para mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, passando para o total de 120 Centros, chegando a 199 Centros no ano de 1991. “Mediante o projeto ‘Bolsas de Trabalho para o Magistério’, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental” (Tanuri, 2000, p.82).

Baseando-se em relatórios das Secretarias da Educação envolvidas no projeto CEFAM e em observação participante, Cavalcante (1994) identifica ações que considera avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ªsérie do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (Tanuri, 2000, p.83).

Entretanto, foram apontados por alguns autores que muitos CEFAMs não conseguiram a ampliação de suas funções para contemplar o aperfeiçoamento dos professores e educação continuada, como afirma Tanuri (2000, p.83), somente o CEFAM de Pernambuco e nos de São Paulo (que são bem-sucedidos no que foi proposto). Como afirmam Sequelli e Alves (2016) sobre CEFAMs de São Paulo,

[...] os caminhos dos CEFAMs de São Paulo percorreram, na tentativa de formar bons professores para a educação pública do Estado, diante de escolhas políticas próprias do estado daquele momento, provocaram mudanças em toda a estruturação do projeto original, tanto nas questões curriculares e de carga horária, quanto na seleção de discentes e docentes que nele atuariam.

Com essas mudanças, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/96, os CEFAMs paulistas foram uma experiência de formação docente peculiar na história da educação brasileira, tendo em vista que primaram pela excelência de seus cursos, buscando aperfeiçoamento em todas as áreas, atrelando prática e teoria (Sequelli; Alves, 2016, p.280).

Outros projetos complementares ou paralelos ao CEFAM, iniciados pelo MEC, não tiveram continuidade, e “certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação – onde cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente” (Tanuri, 2000, p.83).

A partir dos anos 80, melhorias para a formação dos professores das séries iniciais foram sendo desenhadas, e isso se deve muito à remodelação progressiva no Curso de Pedagogia, que passou a formar também docentes para esse segmento.

À medida que os educadores passaram a se insurgir contra a “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso (Tanuri, 2000, p.84).

E no final dos anos 90, quando o Brasil caminha em sua primeira década de redemocratização, temos a nova (e atualmente em vigor) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394/96. Ela norteia a Educação Brasileira, e sobre a formação docente para os anos iniciais ela encontra um cenário delineado, com uma diversidade de instituições formadoras de profissionais do magistério, “seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das

de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. [...] Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior” (Tanuri, 2000, p.85).

Os cursos de formação docente passaram ao longo de sua história aqui no Brasil por muitas transformações. Do Império até os dias de hoje, vemos o magistério passando por lutas para conquistar reconhecimento e espaço. E a busca por curso com qualidade em sua formação que vão além de uma formação técnica ainda se faz presente, mesmo que com as dificuldades que o sistema imponha, e é nesse ponto que a disputa por espaço de atuação dos Cursos Normais e os Cursos de Pedagogia ainda existe.

Até 1945 a formação nos cursos normais não permitia o acesso ao ensino superior, assim os primeiros pedagogos não eram oriundos do ensino Normal. Cria-se, assim, dois campos de disputa na área educacional que se estende até os dias atuais (Rabelo, 2016, p.506).

Para Saviani (2011, p.8), dois modelos opostos se configuram na história da formação docente, eles surgiram ao longo do século XIX, como resposta à exigência de institucionalização da formação docente, que o autor chama de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” e “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. Onde “o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários” (Saviani, 2011, p.9).

Aprofundaremos questões sobre essa disputa de espaços formativos entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia mais à frente, quando formos abordar questões que se relacionam com a legislação, mais especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as tensões que envolvem a disputa de espaço formativo para a docência de da educação infantil e anos iniciais.

## 1.2 FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE LECIONAM EM TURMAS DE CRECHE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, se faz importante compreender, brevemente, o que é Educação Infantil e contextualizá-la, historicamente, no Brasil, e podemos começar, a partir de uma perspectiva europeia, na transição do feudalismo para o capitalismo, quando houve a mudança da produção no doméstico para o sistema fabril, que provocou uma reorganização social. Com a mudança para o capitalismo, tivemos a revolução industrial, que possibilitou que mulheres entrassem em massa no mercado de trabalho, alterando, assim, a maneira que se cuidava da família e dos filhos (Paschoal; Machado, 2009, p.79). Os cuidados com as crianças passaram a ser feito por outras mulheres, que, ao optarem por não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços às mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos; essas mulheres cuidavam e abrigavam os filhos dessas operárias.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, *apud* Paschoal; Machado, 2009, p.80).

Segundo Paschoal e Machado (2009), era comum as mazelas contra a infância naquele período, e algumas pessoas resolveram tomar para si os cuidados com essas crianças que se encontravam na rua, como filantropia, e a sociedade gostou dessa ajuda, pois, assim, as ruas ficaram sem essas crianças e as sujeiras que as mesmas provocavam. As autoras afirmam que:

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças (Paschoal; Machado, 2009, p.80,81).

Diferente do que ocorreu em outros países da Europa e nos Estados Unidos, onde a creche não só cuidava das crianças, mas passou a ter, também, um caráter pedagógico, com os Jardins de Infância. Já aqui no Brasil, a creche foi criada com um caráter, exclusivamente, assistencialista, só auxiliando as mulheres que trabalhavam fora de casa.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

[...]

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (Paschoal; Machado, 2009, p.83).

Pouco foi feito até final dos anos da década de 1970 em relação à alguma legislação que assegurasse a oferta desse nível de ensino para a população, e “foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido” (Paschoal; Machado, 2009, p.85). No ano de 1990, dois anos após a Constituição Federal (CF) de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que “[...] inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos” (Paschoal; Machado, 2009, p.85), e “[...] entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: ‘Política Nacional de Educação Infantil’. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas” (Paschoal; Machado, 2009, p.85,86), além de melhorar a qualidade de ensino desse nível educacional. E, em 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inseriu a educação infantil na composição de níveis escolares, colocando-a como a primeira etapa da Educação Básica, embora não seja obrigatória, tem como objetivo o desenvolvimento da criança e seu bem-estar e é um direito das crianças.

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu



significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

[...]

Sobre o cuidar, é importante ressaltar que esse deve ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998a, p. 24). Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que teve como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação e as **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, que também **contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais**. (Paschoal; Machado, 2009, p.87,88, *grifo nosso*)

No ano de 2013, a Lei nº12.796, de 4 de abril, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no Art.4º afirma que a educação básica obrigatória e gratuita será dada dos 4 aos 17 anos de idade, colocando agora a pré-escola como obrigatória na Lei. A seção II que trata da Educação Infantil nos diz:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

Entendendo como se constituiu a Educação Infantil no Brasil, podemos agora compreender sobre a desvalorização relacionada à formação dos profissionais docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica. Paschoal e Machado (2009) apontam que a formação dos docentes que trabalham nessa etapa deve ser uma formação sólida e com constante atualização em serviço, e que isso irá causar um impacto grande no que diz respeito à qualidade desse atendimento. E sobre isso, Kishimoto (2002, *apud* Paschoal; Machado, 2009, p.90) afirma que uma das causas se encontra nos currículos dos cursos que formam para a docência no Brasil, por uma falta de clareza sobre o perfil desses profissionais que irão atuar junto às crianças pequenas nos cursos nas universidades, onde alguns cursos se organizam priorizando alguns conhecimentos em detrimento

de outros, “em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais em outros”.

Barreto (1998) enfatiza que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Destaca ainda que, embora a chamada formação continuada não deva se caracterizar como algo eventual, nem apenas um instrumento que se usa para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que esse profissional busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente. É importante que, ao longo da carreira do magistério, o mesmo possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo (Paschoal; Machado, 2009, p.90).

Como observamos na história da educação infantil no Brasil, anteriormente ela não era tratada como uma etapa da educação básica e, por isso, nos cursos de formação acadêmica de docentes, essa etapa não era tratada também como categoria para ser estudada. Como afirma Bertoncelli (2016), não era pensado em se ter uma formação de profissionais qualificados para atuarem com essas crianças pequenas, toda a preocupação da formação estava direcionada para o ensino fundamental, com as prioridades exigidas por lei, que eram: ler, escrever e contar, e isso se deu pela história da educação infantil, que estava relacionada a um assistencialismo social e não relacionado ao pedagógico, à educação. De acordo com Saviani (2009, *apud* Bertoncelli, 2016, p.83), foi com os movimentos que surgiram na década de 1980 que manifestações por modificações significativas nos cursos de pedagogia surgiram, “a partir de então as universidades começaram a entender o curso de pedagogia como responsável por formar professores para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental” (Bertoncelli, 2016, p. 83).

Desde a LDBEN de 1996, ficou como formação mínima necessária para atuar na educação infantil o Curso de Ensino Médio Normal, mas tendo como sugestão de formação em ensino superior o curso de Pedagogia, como aprofundaremos a seguir. De acordo com Bertoncelli (2016, p.87), é lamentável “o desprezo que a educação infantil continua enfrentando, que se explicita nos requisitos mínimos de formação para os professores da educação infantil que permanecem os mesmos [...], curso técnico de nível médio”. Ainda de acordo com a autora, um dos pontos de sustentação da educação de qualidade é a formação desses docentes, uma formação crítica, que está atrelada à valorização

profissional e qualidade nas condições de trabalho. Todavia, onde essa formação é realizada pode nos dizer muito sobre a qualidade da formação ofertada, principalmente com cursos de graduação oferecidos em instituições de ensino privado à distância, que garante uma formação em pouco tempo. Podemos, assim, contar com uma formação de qualidade, crítica e emancipatória? Ou uma formação com currículo mínimo e conteudista?

Nesse cenário, a certificação por competências do professor ganha cada vez mais espaço, bem como o discurso da meritocracia que requer novos padrões formativos que acontecem por meio da flexibilidade e aligeiramento dos cursos de licenciatura, visando atender ao “imediatismo político e ideológico” de uma sociedade na qual não são necessários profissionais críticos para o mercado de trabalho. A formação de educadores vincula-se aos princípios neoliberais de um estado mínimo, que preconizam investimentos parcos, de modo a formar um perfil de profissional alienado, com habilidades técnicas, mas incapaz de fazer análises críticas sobre o processo de trabalho (Bertoncelli; Martins, 2016, p.4).

Entendemos que todas essas questões acarretam em uma precarização da docência através da formação, e que ela não se dá somente por causa da história da educação infantil no Brasil, que nunca se preocupou com a formação desses docentes por antes não considerar a educação infantil como etapa da educação básica e somente ter um viés assistencialista, mas, também, por causa de uma formação apenas profissionalizante, seja nos cursos de ensino médio normal ou as rápidas licenciaturas à distância; a formação voltada para um pensamento crítico e social, que busca emancipação dos sujeitos e uma transformação social não acontece, fazendo com que o trabalho docente também seja precarizado por conta da formação.

### 1.3 FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente (Day, 2001, p.15).

Importante destacar o contexto da formação continuada no Brasil, e sobre isso, Gatti e Barreto (2009) afirma que, no geral, a formação continuada teve “como propósito a atualização e

aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (Gatti; Barreto, 2009, p.200). Outro ponto importante a ser destacado sobre o contexto é em relação à formação continuada ter ganhado a conotação de ser uma “formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (Gatti; Barreto, 2009, p.200), isso devido ao aumento de problemas com os cursos de formação inicial de professores<sup>7</sup>.

Gatti e Barreto (2009) apontam que as reformas curriculares que ocorreram na década de 1990 e a mudança de paradigmas sobre o conhecimento (que eram base dos conteúdos do currículo da educação básica) geraram desafios para as instituições formadoras de docentes, resultando, um pouco, dessa situação, “o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas” (Gatti; Barreto, 2009, p.201).

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (Gatti; Barreto, 2009, p.201).

Para começar a conceituar o que vem a ser formação continuada, podemos começar pelo que a professora Bernadete Gatti (2008, p.57) afirma sobre o termo, que ele se encontra em um “grande guarda-chuva do termo 'educação continuada’”. Gatti (2008) nos diz que as discussões sobre a conceituação do termo não nos ajudam a ter uma precisa ideia sobre, e nos aponta que, de acordo com estudos realizados sobre formação continuada, ela pode significar que é um curso formal e estruturado, que ocorre após a graduação, ou após o início do trabalho no magistério,

---

<sup>7</sup> Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (Gatti; Barreto, 2009, p.200)

como também pode ser algo mais amplo, que compreenda qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional, aqui relacionados às:

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p.57).

Assim, muitas são as perspectivas, ou como nos afirma Gatti (2008, p.57), “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”, o que amplifica muito o conceito de formação continuada.

De acordo com Prada *et al.* (2010), a formação continuada de professores sempre esteve diretamente atrelada à formação docente em si, como uma atualização de seus conhecimentos, ajudando na troca com os alunos. Muitas foram os momentos na história que ajudaram a reafirmar a necessidade de uma formação continuada docente, por diversas razões, como ideológicas, políticas e econômicas; na América Latina, essas questões se levantaram e, através de reformas educativas, se estabeleceram como estratégia para “‘capacitar recursos humanos’ em todos os níveis” (p.372), para gerar uma mão de obra qualificada para o trabalho. E é nesse contexto que formação de professores acabou se “constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implantava as reformas ou pelo empregador dos professores” (p.373).

Todavia, Prada *et al.* (2010) nos afirma que não será fácil alcançar sucesso em relação a ensino-aprendizagem na formação continuada, por essa formação não levar em consideração características dos docentes, “suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam” (2010, p.373), ou seja, uma formação, por vezes, genérica e não aprofundada.

Segundo Marcelo (1999, p.27), “a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula”, e que essa formação deve ser crítica, promovendo um “desenvolvimento intelectual, social

e emocional dos professores (1999, p.30), não deve ser apenas para um desenvolvimento da sua profissão, mas um desenvolvimento como sujeito, isso será fundamental para uma boa prática pedagógica.

Ainda sobre formação, Carlos Marcelo (2009, p.8) afirma que “a profissão docente é uma profissão do conhecimento”, e que esse conhecimento, ou saber, é um elemento que legitima a profissão, e “a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. O autor continua, e afirma que para que haja renovação desse compromisso, torna-se essencial que os docentes entendam sobre a “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”, assim como muitas outras profissões.

Já sobre formação continuada, Marcelo (2009) utiliza o termo “desenvolvimento profissional” para abordar o que também pode ser chamado por outros autores como

formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007). No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino (Marcelo, 2009, p.9).

Outro ponto que Marcelo (2009) afirma sobre o termo “desenvolvimento” é sobre seu significado, “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p.9). De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo, e esse processo pode se dar de forma individual ou coletivo, “mas que se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola” (Marcelo, 2009, p.9), colaborando para o desenvolvimento das habilidades profissionais através da experiência.

Fiorentini e Crecci (2013, p.12) afirmam que o termo “desenvolvimento profissional docente” (DPD) vem sendo utilizado como um termo guarda-chuva para várias atividades, processos e elaboração sobre formação docente. De acordo com as autoras, “[...] Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos *por influência de organismos internacionais*” (Fiorentini; Crecci, 2013, p.12), e

no cenário brasileiro, as autoras afirmam que a LDBEN (Brasil, 1996) “prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Fiorentini; Crecci, 2013, p.12).

Como apontam Fiorentini e Crecci (2013), o desenvolvimento profissional docente remete a um processo de transformação, no campo profissional, dos sujeitos. As autoras apontam que ao discutir sobre formação docente, André (2011) destaca em sua pesquisa que tem encontrado que o termo desenvolvimento profissional docente tem sido muito utilizado no lugar de formação continuada, e que “a preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo ‘desenvolvimento’ sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26) ” (Fiorentini; Crecci, 2013, p.13). Ainda sobre desenvolvimento profissional docente, as autoras destacam que:

[...] temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Fiorentini, por exemplo, tem concebido o desenvolvimento profissional docente “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (2008, p. 45) (Fiorentini; Crecci, 2013, p.13).

Day (2001) fala de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) e afirma que abrange todos os diferentes tipos de aprendizagens e no decorrer da carreira, e que é “aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001, p.16). E complementa dizendo que existem alguns princípios de advêm de investigações realizadas com docentes, entre elas, destacamos

É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino (Day, 2001, p.16).

O autor ainda afirma que o desenvolvimento profissional é um processo que possui diversas “experiências espontâneas de aprendizagem” (Day, 2001, p.20), onde as atividades são realizadas para benefício do indivíduo, do grupo ou da escola, seja direta ou indiretamente, e “contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”. Day (2001) também indica pontos que fazem o desenvolvimento profissional de docentes, descrevendo como um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20 e 21).

Outro ponto apontado por Day (2001) em relação ao conceito tradicional de formação contínua é que algumas escolas, “professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional” (Day, 2001, p.204).

Prada *et al.* (2010, p.374) ressaltam que durante um período, no decorrer da história da educação, a formação continuada foi compreendida como uma forma de tampar buracos que pudessem existir na formação inicial docente, formas de implantar políticas e programas de governo, uma forma de se obter certificações que ajudassem a ascender na carreira e aumentos de salários.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. [...]os professores são considerados apenas consumidores de conhecimento ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem (Prada *et al.* 2010, p.374, 375).

Em relação às políticas públicas, Vasconcellos e Bernado (2016) afirmam que a formação de professores vem assumindo uma posição de destaque, principalmente com as reformas que vêm



sendo implementadas desde a década de 1990<sup>8</sup>, com debates entre especialistas em relação à formação inicial, mas, também, em relação à formação continuada, e nos apontam que “a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar” (Bernado, 2003 *apud* Vasconcellos; Bernado, 2016, p.209).

Outro ponto importante que as autoras trazem em seu trabalho é em relação à profissionalização, apoiadas em Shiroma, Moraes e Evangelista (2004); elas afirmam que a profissionalização se torna “problemática por supor que o professor não é profissional e que esse deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer”, superando a eterna dicotomia entre a prática educativa e a vida” (Vasconcellos; Bernado, 2016, p.209). Esse ponto é importante de se pensar, pois a desvalorização da docência está ligada a questões relacionadas a muitos não enxergarem a docência, o ser professor/a como uma profissão, muitas vezes levando ao discurso de “professor/a por amor”, que é um equívoco; aqui deveria caber a fala “professor/a com amor”, por exercer sim a profissão com amor, mas sempre buscando diretos e espaços, porque amor também é um ato político.

A formação continuada engloba diversos conceitos, e acreditamos que ela deve agregar sim ao trabalho docente, mas, também, à vida desses docentes. Sendo a formação inicial ou continuada, ela deve ser crítica e emancipadora. Sendo assim, Prada *et al.* faz um apontamento para

Os termos professor-pesquisador e professor-reflexivo têm sido massificados e estão presentes numa vasta literatura. Entretanto, as atividades docentes a respeito estão longe de uma postura crítica sobre a própria formação continuada, mesmo de um bom número de formadores de professores, cujo discurso não ultrapassa a repetição de conceitos e a formulação de deveres dos professores em palestras, cursos curtos, esporádicos e fora do contexto escolar (Prada *et al.*, 2010, p.377).

Infelizmente, muitas das atividades realizadas com professores nomeadas de “formação continuada” não acabam acrescentando nada de novo para a formação desses docentes, nem tão

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que as reformas empreendidas nos anos 1990 incidiram sobre o campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado (Davis, 2012, p.26)

pouco são atividades formativas que apresentam alguma crítica ou reflexão ao trabalho e formação docente, e nem agregam ao trabalho desses docentes.

Davis, Nunes, Almeida e Silva (2011) colocam que a formação continuada de professores está comumente associada à ideia de que se faz necessária devida a deficiência que a formação inicial proporcionou a esses docentes e que tem como principal função suprir o que a formação inicial não foi capaz de abranger, visto que essa ausência ressoa no trabalho docente. Ainda de acordo com os autores, duas perspectivas de formação continuada se destacam, uma que é individualista e a colaborativa. A individualista, como o nome mesmo indica, é individual, que se centraliza na figura do professor, e a colaborativa vem da colaboração, de um trabalho mútuo, uma construção e trocas a fim de “superar os entraves encontrados em seu trabalho” (Davis; Nunes; Almeida; Silva, 2011, p.829).

Seguindo um pouco esse conceito, Davis (2012, p.11,12) destacou em um levantamento bibliográfico e de documento sobre estudos que falam de formação continuada, dois grupos para tratar dessa temática, sendo um grupo em que a atenção está centrada no professor, sendo ele o sujeito da formação. E um segundo grupo, onde a formação não tem o desenvolvimento do professor como central, e sim das equipes pedagógicas, que incluem direção, a coordenação e o corpo docente das escolas. Davis (2012) detalha melhor o que seria cada um desses grupos, os colocando em subgrupos.

O primeiro grupo que é sobre abordagens de formação continuada centradas na figura do professor, e se divide em subgrupos: I) A formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; II) Formação continuadas como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores e III) A formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional. E sobre cada um, Davis (2012, p.12) resume que:

uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;  
a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;  
os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as

perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (Davis, 2012, p.12).

Já no segundo grupo, ao contrário do primeiro, que busca o desenvolvimento do professor individualmente, o segundo grupo trata das abordagens de formação continuadas que se centram no desenvolvimento das equipes pedagógicas e das escolas, o que ocorre no interior de cada escola. E esse grupo também se divide em subgrupos: I) O coordenador pedagógico (CP) como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e II) A formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação continuada e permanente para todos nela presentes. E sobre cada um deles, Davis (2012, p.12) novamente resume que:

- I. aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola;
- II. aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (Davis, 2012, p.12).

Importante ressaltar o que Davis (2012) afirma, que esses pontos distintos não são mutuamente excludentes, ou seja, podem ocorrer mais uma forma de formação continuada, até ao mesmo tempo.

E assim podemos destacar que independente dos termos usados, formação continuada ou desenvolvimento profissional, neste trabalho, eles possuem significado próximo, sobre uma continuidade na formação docente que agrega à sua prática por estarem relacionadas diretamente.

## **CAPÍTULO 2 – DISPUTAS DE ESPAÇOS FORMATIVOS**

Neste segundo capítulo, dedicamos espaço para à análise da disputa por espaços formativos de professoras e professores, e está organizado em três subtópicos. Iniciaremos com uma discussão sobre a formação de professoras e professores de Educação Infantil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse marco legal trouxe consigo várias tentativas de estruturar e reformular a formação docente ao longo das últimas décadas. Para embasar nossa análise, utilizaremos as contribuições teóricas de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), Rabelo (2023) e Saviani (2009), que nos permitem compreender as mudanças e os desafios impostos pela legislação ao campo da formação docente.

O segundo subtópico abordará a formação de docente a partir de outro campo de disputa: a expansão do ensino superior para a formação de professoras e professores, especialmente no contexto das instituições públicas e privadas. Nesta seção, examinaremos os espaços formativos a nível de licenciatura, buscando compreender as conquistas históricas de cada tipo de instituição e as motivações subjacentes a essas dinâmicas. A fundamentação teórica para essa discussão será sustentada pelos estudos de Gatti (2009) e Rabelo (2016), que exploram as complexidades e os desafios enfrentados na formação de professores nesse nível de ensino.

Por fim, o último subtópico se concentrará na formação docente no nível de graduação, com um foco específico nas Licenciaturas à distância, destacando o crescimento significativo do curso de Pedagogia na modalidade EAD. Nesta parte, discutiremos a expansão dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições privadas, que têm ganhado destaque nos últimos anos. Para fundamentar essa análise, utilizaremos principalmente os trabalhos de Gatti (2009), que oferecem uma visão crítica sobre a expansão e os impactos da modalidade à distância na formação de professoras e professores, destacando as implicações para a qualidade e o acesso ao ensino superior na área de educação.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

Muito eram os espaços em disputa na formação de professores para educação infantil e anos iniciais, como afirma Tanuri (2000, p.85), o cenário era composto de muitas instituições formadoras, tanto a nível médio quanto a nível superior, com predominância das de nível médio em instituições públicas. Outro dado importante que Tanuri (2000) apresenta é que no ano de 1996

[...] havia **5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio**, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de **Pedagogia**, dados de 1994 indicavam **a existência de apenas 337 em todo o país**, 239 dos quais de **iniciativa particular**, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (Brasil, 1997) (Tanuri, 2000, p.85, *grifo nosso*).

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p.20) afirmam que a formação de professores e a oferta de escolarização básica no Brasil são relacionadas, mas que podemos constatar muitas divergências, e que isso se dá, por exemplo, pela questão da expansão da educação no Brasil, que demorou a acontecer, e por muito tempo foi ela quem atendeu a uma pequena parcela da população brasileira que era crescente e se dispersava pelo interior do país. E com os cursos de formação docente não foi diferente, “a história da formação de professores no Brasil mostra a descaracterização progressiva dessa formação” (Gatti, Barreto, André e Almeida, 2019, p.25).

A falta de políticas de formação de professores foi acompanhada pela falta de ações governamentais voltadas para a carreira e remuneração dos professores. Isso levou à desvalorização social da profissão docente, o que afetou significativamente a qualidade do ensino em todos os níveis. No entanto, houve várias tentativas de regular a formação de professores nas últimas 3 décadas (Rabelo, 2023, p.10).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe mudanças para a educação nacional, bem como para a formação de professores, como afirma Rabelo (2023, p.12); no art.62, nos diz que a formação de professores da

educação básica deveria ser feita em nível superior de ensino, ou seja, que para se lecionar em de educação infantil ao ensino médio, deveria ser ter uma graduação. “Houve confusão, pois a maioria das pessoas interpretou que não poderia haver mais professores sem ensino superior após 2007. Ao mesmo tempo, a lei garantia no art. 62 que o curso Normal no ensino médio fosse o mínimo, garantindo vagas onde não havia cursos superiores suficientes” (Rabelo, 2023, p.12).

A LDB (BRASIL, 1996) vem a tratar da formação de professores em capítulo específico, cujos artigos têm sofrido algumas alterações de redação ao longo dos anos. Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta. No entanto, em 2013, por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o que foi reafirmado pela Lei no 13.415/2017 (Brasil, 2017) (Gatti, Barreto, André e Almeida, 2019, p.26).

Em relação à formação em nível de ensino superior, Tanuri (2000, p.85) afirma que essa mudança na legislação tinha por interesse inserir uma nova instituição educacional, ao que tudo indica, tendo como inspiração os Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) da França; todavia, essa mudança parecia não levar em consideração toda a trajetória recente dos cursos de Pedagogia em relação à formação docente.

De conformidade com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação (Tanuri, 2000, p.85).

Ainda sobre a formação a nível superior, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) afirmam que a LDBEN propôs a formação de professores nos Institutos de Educação e nas Escolas Normal Superior<sup>9</sup>. Referente a isso, Saviani (2009, p.148) diz que as exceptivas não foram atendidas, deixando “como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os institutos superiores de

---

<sup>9</sup> Ou também denominada de Curso Normal Superior - CNS

educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, promovendo, assim, uma formação mais rápida em cursos com duração menor que um curso de Pedagogia.

[...] cumpre destacar apenas que a evidente superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação vem causando grande polêmica e radicalização de posições, quanto ao local e quanto à natureza da formação a ser ministrada (Freitas, 1999; Silva, W.C., 1999) (Tanuri, 2000, p.85).

Também sobre isso, Rabelo (2023) aponta para o fato que professores do Brasil todo correram para cursar alguma graduação, isso ocasionou um verdadeiro “mercado educacional”, gerando até parcerias entre governos municipais com instituições de ensino superior, sendo muitas delas privadas, e nesse “mercado” os preços variavam “de acordo com a grade curricular do curso (ter maior ou menor duração e/ou carga horária, ser presencial ou a distância, entre outros aspectos) (Rabelo, 2023, p.12)”. Outro ponto sobre esses cursos é que, no geral, eles eram:

[...] rápidos; de curta duração; com base na carga horária diária intensiva e desumana; conteúdo simplista; oferecendo cobertura reduzida e fragmentada do currículo oferecido durante as férias escolares dos professores; contando um certo tempo de exercício profissional dos professores como carga horária, uma vez que eles priorizam a certificação docente em detrimento da qualidade do ensino (Monteiro e Nunes, 2006) (Rabelo, 2023, p.12).

Outro fato importante que Rabelo (2023) aponta é para a oferta de ensino superior no Brasil e como isso sempre foi difícil em um país com o tamanho do nosso e com contextos diferentes em cada localidade.

Vale ressaltar que mesmo após a implementação de todas as políticas de formação de professores, 5,2% dos professores leigos ainda trabalhavam na educação básica (39.104 indivíduos) e 8,5% na educação infantil (50.957 professores), em 2019. No total, 90.061 professores que atuaram neste setor possuem no máximo ensino médio, embora sem formação específica para a docência (Brasil, 2020) (Rabelo, 2023, p.13).

No ano de 1999, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) direcionadas à formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a nível secundário, as Escolas de Ensino Médio Normal. Juntamente com duas diretrizes emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas DCN corroboraram para a instituição da formação de professores a nível médio como mínima escolaridade necessária para atuar no magistério da educação infantil e fundamental aceita pela LDBEN, e “essas diretrizes deram novas interpretações, com foco em permitir que os professores ensinassem com o mínimo garantido por lei, o que em muitas partes do país era necessário” (Rabelo, 2023, p.13).

A formação de professores nos cursos normais em nível médio se faz necessária em muitas regiões do Brasil, como afirma Rabelo (2023, p.13), por conta da falta ou atraso do ensino superior em chegar em algumas dessas regiões, além de pesquisas mostrarem que o interesse por cursos de licenciatura é maior em estudantes que cursaram cursos normais. A autora também aponta que desde a promulgação da LDBEN o número de escolas normais diminuiu no Brasil, caindo, significativamente, nos últimos 20 anos; “esse fenômeno ocorreu em todas as regiões brasileiras, mesmo em regiões que não possuíam professores licenciados” (Rabelo, 2023, p.14).

Nessa disputa de espaços formativos fomentada pela LDBEN introduziu um novo espaço de formação de professores, como dito anteriormente, os Institutos Superior de Educação (ISE). De acordo com Rabelo (2023, p.15), ao mesmo tempo que surge essa nova instituição no cenário educacional brasileiro, “a trajetória recente dos cursos de Pedagogia foi desconsiderada – a sobreposição de cursos tem causado grande polêmica”, e dessa maneira, temos três espaços de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais da educação básica: Instituto Superior de Educação, Escola Normal e Universidade, “além de 3 modalidades de cursos de formação de professores, a saber: Curso de Pedagogia; Curso Normal Superior – CNS; e Curso Normal (Rabelo, 2023, p.15)”. Sobre essa situação, Paiva (2006) afirma que

[...] essa fissura no texto legal serviu para acirrar, de um lado, o debate travado pela formação de professores e, de outro, para fazer valer uma certa “competição formativa”, ou um suposto “mercado educacional”, com a aparição dos ISE dos CNS. Assim, três modalidades de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passaram a coexistir: a tradicional Escola Normal; o Curso Normal Superior (modus que não deve ser confundido com Institutos Superiores de Educação, seu locus privilegiado); e o Curso de Pedagogia (Paiva, 2006, p.50).



Outro ponto importante que Rabelo (2023) aponta é sobre a disputa de espaço institucional de formação de professores a nível superior, entre Universidades e Instituto Superior de Educação, pois, de acordo com algumas pessoas, a qualidade crítica da educação poderia ser comprometida devido à incompatibilidade entre o caráter prático da educação e a pressão nas Universidades por se concentrarem na pesquisa, e há quem apoie este caminho porque os institutos podem atingir lugares inacessíveis para as Universidades. “Há mesmo quem acredite que os pedagogos devem ser apenas ‘especialistas’ e não professores. Assim, há uma clara disputa entre espaços institucionais ‘práticos’ (ISE) e ‘acadêmicos’” (cursos universitários e de pedagogia) (Rabelo, 2023, p.15).

O fato de essas instituições (mesmo as de ensino superior) não estarem associadas ao contexto universitário é criticado academicamente. De acordo com Saviani (2009), a nova LDBEN possibilitou uma política educacional voltada para o nivelamento de tal disputa: o ISE despontou como instituição de ensino superior de segunda linha capaz de oferecer uma educação ágil e menos onerosa baseada em cursos de curta duração (Rabelo, 2023, p.16).

Sobre esse embate polêmico de espaços formativos, Rabelo (2023, p.15) descreve a situação como polêmica e Paiva (2006) aponta que, historicamente, a Escola Normal sempre possuiu a tradição de formar professoras e professores para educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que:

[...] até mesmo no movimento dos educadores, a necessidade da formação do professor, em nível superior, parecia ser matéria já vencida. Nesta linha de pensamento, a partir da LDB 9394/96, mais de 500 CNS em todo o Brasil foram criados sem critérios, principalmente no âmbito das instituições privadas, sem a existência, em nível nacional, de qualquer legislação complementar sólida que os amparasse. Tal fato deu margem a uma formação de profissionais alijada e aligeirada (Paiva, 2006, p.51).

No ano de 1999 saíram as resoluções e diretrizes que regulamentavam o ISE e o CNS, e essas mudanças geraram reação das universidades e associações de professores, “[...] foi promulgado um decreto (Brasil, 1999c) que tornava a formação de professores da educação infantil e fundamental no CNS exclusiva” (Rabelo, 2023, p.16). Após intensa reação, mudanças ocorreram

e “um Decreto (Brasil, 2000) que substituiu a expressão 'exclusivamente' por 'preferencialmente' manteve o duelo entre Pedagogia e CNS” (Rabelo, 2023, p.16).

Já no ano de 2002, o CNE estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores para a Educação Básica, que tem seu texto centrado “no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (Gatti; Barreto, 2009, p.46). Sobre as diretrizes, Gatti e Barreto (2009) afirmam que elas propõem que a formação de professores para os diversos níveis e modalidades<sup>10</sup> da educação básica siga alguns princípios orientadores para a prática profissional específica, que levem em conta, por um lado, o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação profissional; “como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, como foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento” (Gatti; Barreto, 2009, p.46,47).

As diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos (Gatti; Barreto, 2009, p.47).

Gatti e Barreto (2009, p.48) afirmam que entre os anos de 1997 e 2006 foi instaurada uma disputa acirrada entre quem defendia os Institutos Superior de Educação e o Curso Normal Superior e quem defendia a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pelos cursos de Pedagogia, o que não era previsto pela LBDEN, gerando muitos debates e tensões.

No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação constituiu as diretrizes do curso de Pedagogia, “aumentando sua carga horária para pelo menos 3.200 horas, e transformando os

---

<sup>10</sup> Níveis ou etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

Pedagogos em ‘professores híbridos’, que fazem de tudo um pouco, pois teriam uma formação que aborda várias questões” (Rabelo, 2023, p.16). Ficou indicado também que as habilitações (direção, orientação e coordenação) deveriam ser cursadas como pós-graduação, tirando, assim, da Pedagogia uma posição até então de privilégio, por ser historicamente quem oferecia esses cursos. Todavia, essa diretriz foi duramente criticada, como afirma Rabelo (2023), sobretudo por não atender ao que é recomendado no artigo 64<sup>11</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Deste modo, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, “que permitia também que as instituições de ensino de Pedagogia fornecessem essas qualificações em graduação ou em pós-graduação a qualquer graduado, a seu próprio critério” (Rabelo, 2023, p. 17).

Outro ponto importante apontado por Rabelo (2023, p.17) é que essas diretrizes garantiam a continuidade de Cursos Normais Superior nas instituições de ensino superior, agora passíveis de uma transformação para cursos de Pedagogia, levando progressivamente a extinção dos CNS em todo o Brasil, o que fez com que o curso de Pedagogia se tornasse o curso de graduação responsável pela maioria da formação de professores para educação infantil e ensino fundamental. “Essa mudança possibilitou transformar o CNS em cursos de Pedagogia, bem como utilizar sua carga horária e outras diretrizes, embora também pudesse ser ministrado por universidades e outras instituições (Rabelo, 2023, p.17)”.

Rabelo (2023) aponta outras questões sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, em como elas seguiram tendências políticas educacionais internacionais,

[...] segundo Saviani (2009), as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia seguem a mesma tendência das políticas educacionais que tendem a nivelar por baixo. Segundo Maués (2003), essas políticas educacionais foram influenciadas por políticas educacionais determinadas por organismos multilaterais (como a OCDE e o Banco Mundial), que estimularam as reformas internacionais realizadas por diversos governos em diferentes países e continentes. Essas organizações têm incentivado a “universitarização” (ensino superior) da formação de professores por meio de um processo de profissionalização baseado no conhecimento acadêmico, em detrimento das habilidades práticas.

[...] as políticas implementadas visam atender às demandas dos organismos internacionais, fornecendo certificados de ensino superior aos professores que, na verdade, receberam

---

<sup>11</sup> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum Nacional (Brasil, 1996).

educação leve e de baixa qualidade que não correspondia realmente aos níveis de ensino superior (Saviani, 2009) (Rabelo, 2023, p.17).

Além de transformar o Curso Normal Superior em Pedagogia, as resoluções acabaram com os cursos de especialização em Pedagogia, agora tudo se concentra na formação do egresso de Pedagogia, misturando termos, como “professor e pedagogo” na expressão “protagonismo docente” (Rabelo, 2023, p.17).

Ainda de acordo com estudos realizado por Rabelo (2023), no ano de 2009 diferentes Projetos de Lei disputaram espaço no Congresso, e o projeto aprovado foi o que alterou o artigo 62 da LDBEN, onde foi mantida como formação mínima necessária para o magistério na educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais as Escolas de Ensino Médio Normal; “essa decisão não acabou com a disputa entre instituições e cursos. Embora a lei estabeleça o nível mínimo de escolaridade para os professores da educação básica e infantil, ela incentivou a busca pelo ensino superior<sup>12</sup>” (Rabelo, 2023, p.18).

No ano de 2015, ficou definida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior<sup>13</sup>, e para formação continuada, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015), “que contemplavam todos os cursos de formação de professores, inclusive o curso de Pedagogia, uma vez que aumentavam a carga horária e criavam rotas alternativas para professores já formados” (Rabelo, 2023, p.18).

De acordo com Dourado (2016, p.28), as novas DCN exigem que as instituições de educação superior elaborem projetos próprios de formação, articulando a Educação Básica e Superior, e esses projetos devem ser expressos, de forma coerente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos pedagógicos de Curso (PPC), definindo a concepção formativa e o desenvolvimento institucional a partir das DCN. Dourado (2016, p.28) aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas através da Comissão Bicameral “que envolve conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior”, ela foi constituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2014.

---

<sup>12</sup> Art.62: § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

<sup>13</sup> Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura

[...] é importante ressaltar a realização das Conferências Nacionais de Educação Básica (CONAE, 2010 e 2014), bem como a tramitação e a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014) e as ricas discussões e proposições decorrentes desse processo, que contou com participação efetiva de membros do CNE, especialmente da Comissão Bicameral de Formação de Professores (Dourado; Siqueira, 2022, p.58).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior encontravam-se uma íntima inter-relação com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), e em conformidade com o PNE, em especial a meta 15<sup>14</sup> e as DCN, é aprovado, no ano de 2016, o Decreto n. 8.752/2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Dourado; Siqueira, 2022, p.59).

Esse movimento exitoso e articulado garantiu organicidade e convergência de concepções aos marcos regulatórios para a formação inicial e continuada articuladas, bem como às dimensões da valorização dos profissionais do magistério da educação básica (Dourado; Siqueira, 2022, p.59).

Importante destacar do que se trata a meta 15 do PNE, nela fica estabelecida que até o ano de 2024 todas as professoras e professores da educação básica deverão ter formação em nível superior, em curso de licenciatura na sua área de atuação, todavia, Batalha e Campelo (2023) afirmam que “na prática, com tantas possibilidades de formação docente concomitantes e legislações que as sustentam, essa meta está muito longe de se concretizar” (Batalha; Campelo, 2023, p.55).

Outro ponto importante que Dourado e Siqueira (2022) destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada foram um marco regulatório elaborado com a participação coletiva de entidades e especialistas em

---

<sup>14</sup> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

educação e assim foram reconhecidas pelas instituições de educação, tanto da educação básica quanto superior; os autores também ressaltam que

[...] as DCN encontram resistência por parte do setor privado, sobretudo mercantil, em relação às novas exigências requeridas pela Resolução, especialmente no que concerne à busca de maior organicidade institucional do projeto pedagógico e formativo das instituições de educação superior e sua relação com a educação básica, bem como acerca das exigências à ampliação da carga horária mínima para 3.200 horas e do tempo de integralização de quatro anos (Dourado; Siqueira, 2022, p.60,61).

Rabelo (2023, p.18) afirma que logo as diretrizes de 2015 foram substituídas com a publicação da resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019)<sup>15</sup>, que associava a formação docente com as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC)<sup>16</sup>.

Importante destacar o cenário político que o Brasil vivenciava na época. “Em meio aos acordos políticos e jurídicos, institucionaliza-se o Golpe de 2016, [...] Golpe jurídico-parlamentar-midiático” (Araújo; Carvalho, 2021, p.147), que depôs a então presidenta Dilma Rousseff (PT), e levou a ascensão de um novo governo, não eleito, o governo de Michel Temer (PMDB). Seguindo para as eleições de 2018, com “as bases políticas, forjadas a partir da institucionalização do Golpe de 2016, [...] levaram à emergência, em 2019, de um governo de extrema direita consolidado na eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro” (Araújo; Carvalho, 2021, p.147,148), denominado “como bolsonarismo, caracterizado pela composição do ultraliberalismo, do militarismo e do reacionarismo político-cultural” (Araújo; Carvalho, 2021, p.147,148), e, desde então, muitos retrocessos aconteceram, inclusive no campo da Educação, como afirmam Dourado e Siqueira (2022):

No campo educacional, os retrocessos foram inúmeros nas políticas, na gestão, na organização e no financiamento da educação no país, envolvendo ataques unilaterais do

---

<sup>15</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

<sup>16</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

MEC à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); revogação de Decreto de nomeação de conselheiros/as e efetiva recomposição do CNE, que assumiu feição predominantemente privatista; cortes e contingenciamentos de recursos; e ofensivas à autonomia universitária, dentre outros fatores. (Dourado; Siqueira, 2022, p.61).

Dourado e Siqueira (2022, p.61) afirmam que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um conjunto de instrumentos normativos e regulatórios, que geram um grande impacto tanto na educação básica quanto na formação de professores, com intervenção do setor privado, e entre esses instrumentos, temos a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e ensino fundamental, a Reforma do Ensino Médio (REM)<sup>17</sup> e as novas diretrizes para a formação de professores para a educação básica. Os autores também destacam pontos importante que se deram ainda nesse cenário pós 2016 e com um governo ultra neoliberal. São eles: pontos referentes a políticas sobre a formação de professores para a educação básica, destacando a BNC-Formação<sup>18</sup>, a BNC- Formação Continuada<sup>19</sup> e uma tentativa de novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Sobre isso, Dourado e Siqueira (2022) apresentam os seguintes pontos:

- 1) Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse parecer foi homologado pela Portaria MEC n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, resultando na Resolução CNE/CP n. 2/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação 1) Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
- 2) Parecer CNE/CP n. 14/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, homologado pela Portaria MEC n. 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, resultando na Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);

---

<sup>17</sup> Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016. Ela Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

<sup>18</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

<sup>19</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

3) Comissão para reformular as Diretrizes do curso de Pedagogia, que, também, movimentou o campo de disputa na formação de professores. Orquestrada pela Resolução n. 2/2019, essa comissão sinalizou retrocessos, sem precedentes, no campo da formação dos pedagogos. A minuta que circulou pelo país retomou uma proposta de curso de pedagogia fragmentado e centrado na pedagogia das competências (Dourado; Siqueira, 2022, p.61, 62).

Em toda essa situação sobre o curso de Pedagogia em específico, Dourado e Siqueira (2022) afirmam que em alinhamento com a BCN-Formação, a dicotomia do curso entre licenciatura e bacharelado retoma ao debate, gerando um retrocesso na formação, tornando o curso fragmentado e “centrado na pedagogia das competências”, como referido acima pelos autores. Outro ponto que aparece na resolução, é sobre a criação de um curso novo “nomeado de ‘formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental’” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 62). Como os autores apontam, a luta referente à identidade do curso de Pedagogia é histórica, ela está alicerçada na “concepção ampliada de docência e entre percursos formativos que articulem teoria e prática, educação básica e superior, dentre outros (Dourado; Siqueira, 2022, p. 62)”. E se faz importante lembrar que a defesa pelo curso de Pedagogia como uma licenciatura se centraliza na ideia de docência, sem negar a pesquisa e a reflexão, muito pelo contrário, se faz por realçar “o lugar do gestor e do pesquisador, delineando um perfil profissional comprometido com a [...] articulação entre teoria e prática como fundamento da práxis educativa, social e política” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 62).

A minuta de uma nova proposta de DCN para o curso de Pedagogia fundamenta-se também na crítica acentuada à formação e ao trabalho dos professores. Nesse sentido, é preciso questionar: a quem interessa o discurso da má formação e atuação docente? Está em evidência uma lógica de política educacional que procura deslegitimar a autoridade e a autonomia intelectual dos professores. Só assim será possível fazer circular a ideia da formação como produto que se pode efetivar longe das universidades.

A minuta altera, profundamente, o campo da identidade profissional do pedagogo, ao retomar a concepção centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, abrindo caminho para o retorno às habilitações (especializações), e, portanto, ao postular um profissional multitarefas, cuja formação está baseada em competências e habilidades, com foco na prática e circunscrita à BNCC (Dourado; Siqueira, 2022, p. 63).

Como apontam Dourado e Siqueira (2022), essas manobras evidenciam uma política tecnicista em relação à formação, sem conceber que os processos educativos são cheios de complexidade, são plurais e dinâmicos, e que todos esses marcos regulatórios, que são ações do



empresariado na educação, fogem completamente do que se foi pensando e aprovado no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2/2015), e “retomaram-se as concepções centradas em habilidades e competências, típicas de processos gerencialistas e tecnocráticos, tendo por eixo a defesa de Base Nacional Comum Curricular, inclusive para a formação inicial e continuada de professores” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 64).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, ao revogar a Resolução CNE CP n. 2/2015, estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação, tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)), instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018. A referida resolução enfatiza o desenvolvimento de competências gerais pelos licenciados, previstas na BNCC, bem como de competências específicas e habilidades correspondentes a elas (Dourado; Siqueira, 2022, p. 65).

Batalha e Campelo (2023, p.59) destacam que a nova resolução tem um caráter prescritivo e enrijeça e padroniza os cursos por estabelecer como a carga horaria deve ser distribuída, bem como anos dos currículos e conteúdos, assim como as atividades complementares, também não contam no atual documento.

Dourado e Siqueira (2022) ainda nos apontam questões importante sobre os processos dados em relação implementação da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada<sup>20</sup>, que ocorreram sem amplo debate e totalmente atrelada a BNCC, “bem como [...] os movimentos pela reformulação das DCN da Pedagogia, implicando, se efetivados forem esses documentos, em retrocessos e descaracterização estrutural da/na formação de professores” (Dourado; Siqueira, 2022, p. 67). Conforme o que nos foi apresentado, entendemos que todas essas ações são retrocessos para a educação, que foram construídos com interesse do setor privado para desqualificar a profissão docente e a educação pública no Brasil.

Houve mobilização por parte de 40 entidades nacionais do campo educacional e apoio de movimentos sociais, instituições de ensino, sindicatos de professores, entre outros, que se organizaram e criaram a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e

---

<sup>20</sup> Resoluções CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação) e 01/2020 (BNC-Formação Continuada)

01/2020 em março de 2023. Esse manifesto expressa um posicionamento contrário à política de formação de professores da BNC - Formação que se deu “calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional”, bem como “atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos” (Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação e retomada da Resolução n. 02/2015, p.1). Importante destacar que no presente ano, 2024, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), que revoga as anteriores. Sobre essa resolução, a ANFOPE manifesta-se posição contrária ao que foi publicado e pede para que a Resolução CNE/CP n. 02/2015 seja retomada, destacando que

Diante desse amplo movimento de repúdio e resistência a um processo marcado pela ausência de diálogo, e diante de tantas manifestações contrárias, e do clamor pela retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015 - a opção mais viável diante da sinalização da eminente revogação das Resoluções n. 02/2019 e n. 01/2020, após a assunção de um novo governo de coalisão democrática no país, causa-nos perplexidade, a posição do CNE em divulgar nova proposta sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil (ANFOPE, 2024, p. 2).

Batalha e Campelo (2023, p.62) apontam a questão das competências na formação de professores, como isso é prejudicial, pois os processos de ensino e aprendizagem devem acontecer com trabalho colaborativo e uma prática reflexiva, “não se trata de renunciar ao conteúdo, mas sim de estabelecer uma relação reflexiva com ele e com tudo que envolve o aprendizado” (Batalha; Campelo, 2023, p.62). Essa resolução é apresentada com uma visão tecnicista sobre a formação docente, “em que o domínio do conteúdo e sua reprodução representam um fim em si mesmo” (Batalha; Campelo, 2023, p.62). As autoras complementam dizendo que

[...] essa concepção, ao desconsiderar a escola como um espaço formativo, e principalmente a docência como um trabalho crítico e reflexivo, pode representar um retrocesso no âmbito da formação de professores. O processo formativo requer um espaço de experimentação, interação, crítica, criação e reflexão acerca do seu fazer. Todos esses

aspectos não estão presentes na resolução atual. Pelo contrário: há um forte apelo ao caráter pragmático em que prevalece o foco nas competências (Batalha; Campelo, 2023, p.62).

As disputas de espaços formativos para a docência de educação infantil se deram nos espaços determinados pela legislação que pautam a educação e a formação docente, e essa disputa ganha desdobramentos em relação ao espaço formativo, e também com interesse do setor privado, com disputas entre instituições públicas e privadas na formação docente a nível superior.

E como afirma Saviani (2009, p.148), fica evidente que os processos de formação docente e suas sucessivas mudanças, essa tendência de descontinuidade em relação a modelos formativos e as descontinuidades das políticas públicas e sua precariedade referentes a formação docente, escancaram as fragilidades da formação docente em todo Brasil.

## 2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES – INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Em relação à formação para lecionar em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, feita em nível superior nos cursos de Pedagogia, Rabelo (2016, p.506) afirma que apesar de todos os esforços para que a formação docente mínima fosse de nível superior, não foi o suficiente para que se concretizasse. A autora também aponta para uma questão importante sobre o ensino superior no Brasil, em como é difícil levar esse nível de ensino para um país de dimensão continental e diverso, e que tem lugares que a universidade não chega, e a Escola Normal ainda alcança esses lugares (2016, p.507).

E assim, outros pontos de disputa no espaço da formação de docentes foram se desenhando com mais nitidez, como a relação entre instituições públicas e instituições privadas de ensino superior. Gatti e Barreto (2009) afirmam que depois das exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96<sup>21</sup>, que a formação de docentes para a educação

---

<sup>21</sup> Art. 62.- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

básica deveria ser então realizada em nível superior, a demanda de cursos de Licenciaturas aumentou, tanto os já tradicionais, que formavam para disciplinas específicas do ensino fundamental e médio, quanto os que formavam para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como o curso de Pedagogia.

Essa crescente busca por cursos de licenciatura em um curto espaço de tempo acarretou em questionamentos sobre os cursos de ensino superior e suas instituições. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009) apontam sobre a

[...] possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas. Indaga-se também sobre as condições de funcionamento e de financiamento dos cursos, bem como sobre a qualidade da formação oferecida, certamente o aspecto mais difícil de aferir (Gatti; Barreto, 2009, p.55,56).

Rabelo (2016, p.512) defende que se faz necessária a formação de docentes em nível superior, mas sendo uma formação de qualidade e que “a busca desenfreada pela formação dos docentes em nível superior muitas vezes ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada”. A autora também aponta sobre a procura dos professores em exercício que buscavam cursos de licenciatura uma maneira de atender o que agora era exigido pela Lei e “pelas suas prefeituras que estabeleceram parcerias com as instituições de ensino superior no sentido de qualificar seus professores, instalando-se um verdadeiro ‘mercado formativo’, cujos preços variavam conforme o formato do currículo dos Cursos” (Rabelo, 2016, p.152). Sobre os cursos ofertados, Rabelo (2016) afirma que os mesmos:

[...] caracterizavam-se, em geral, como cursos: rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade (Rabelo, 2016, p.152).

---

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Especificamente sobre o curso de Pedagogia, Rabelo (2016, p.511) afirma que anteriormente à lei, o curso teve um crescente no quantitativo de matrículas, sendo no ano de 2009 “o 3º maior curso de graduação em número de matrículas no Brasil (573.898 matrículas, 287.127 no ensino presencial e 286.771 no ensino a distância), tendo um crescimento de 65% desde 2003 (quando tinha 373.878, com uma taxa de feminização de 91%)” (BRASIL, 2003a; 2009a) (Rabelo, 2016). Em dados mais recentes, de acordo com Censo da Educação Superior de 2022, o Curso de Licenciatura em Pedagogia conta com um total de 821.864 alunos matriculados, “dentro dos cursos de licenciatura, prevalece o curso de Pedagogia com quase a metade dos alunos matriculados (49,2%)” (Brasil, 2022, p.41), sendo atualmente o curso com maior número de matrículas no Brasil.

Em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p.60), elas afirmam que em relação aos cursos de formação de docentes, a oferta de cursos de licenciaturas presenciais em instituições públicas e privadas era até equilibrada; todavia, a formação de professores para educação infantil e ensino fundamental eram predominantes em instituições privadas (Gatti; Barreto, 2009, p.81). Dados que ainda são realidade no cenário brasileiro, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, foram declaradas 2.595 Instituições de Ensino Superior, “das quais 12,0% são públicas e 88,0%, privadas” (Brasil, 2022, p.11).

Tendo um olhar para um processo histórico, Saviani (2010) afirma que no Brasil, houve uma tendência à privatização no final do império e no decorrer da Primeira República, mas até 1988, ano da Constituição, o que prevaleceu como modelo de universidade foi o modelo napoleônico<sup>22</sup>, que tem como característica a “forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior” (Saviani, 2010, p.11).

Outro ponto importante que Saviani (2010) nos indica é em relação à Lei de 1968<sup>23</sup>, que estimulou que instituições privadas isoladas de ensino superior fossem instaladas mediante

---

<sup>22</sup> Podemos identificar três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. [...] A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146). (Saviani, 2010, p.10).

<sup>23</sup> Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior. (Saviani, 2010, p.10)

autorização do Conselho Federal de Educação, se firmando, assim, “com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de universidades privadas entre as quais se incluem as chamadas ‘universidades corporativas’ (Saviani, 2010, p.12)”, que são organizadas por empresas que acreditam que oferecem mais atualizações de conhecimento e qualificações aos seus funcionários.

Foi a partir da década de 1980 que a mudança do modelo começou a se manifestar, e esse movimento teve seu início quando, ainda de acordo Saviani (2010), surge a distinção entre “universidade de pesquisa e universidade de ensino introduzida em 1986 pelo GERES” (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) (Saviani, 2010, p.11), concebido pelo Ministro da Educação da época, e, desde então, essa distinção se fez presente nos documentos relacionados ao ensino superior, sendo posteriormente “assumida como ideia-forma da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB” (Saviani, 2010, p.11), classificando as instituições de ensino superior e criando a distinção entre centros universitários e universidades, Saviani (2010) aponta a diferença entre ambos, dizendo que:

[...] os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (Saviani, 2010, p.11).

Importante ponto a ser destacado sobre a expansão universitária no Brasil, e que Saviani (2010) apresenta é em relação ao processo de mudança da organização das instituições de ensino superior, que se deu a partir da década de 1990, que foi a alteração do modelo napoleônico para o modelo anglo-saxônico (na versão norte-americana) de universidade, e essa mudança teve por consequência um desaceleramento do “processo de expansão das universidades públicas, especificamente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins

lucrativos [...]. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC<sup>24</sup>” (Saviani, 2010, p.13), ficando evidente quais as intenções do governo com o que foi proposto para o Plano Nacional de Educação - que foi apresentado no ano de 1997, pelo MEC.

O Brasil estava com um déficit no ensino superior ao compararmos com outros países e, para melhorar esse número, “seria necessário triplicar a porcentagem da população com idade entre 19 e 24 anos que tem acesso ao Ensino Superior” (Saviani, 2010, p.13); para que isso pudesse acontecer, a oferta do ensino público deveria sofrer uma ampliação, “ou seja, um aumento de 200% tanto das vagas privadas como das vagas públicas nos dez anos seguintes. No entanto, não se previu nenhum investimento público adicional. Como, então, o governo pretendia atingir a mencionada meta de triplicar as vagas públicas?” (Saviani, 2010, p.13). Saviani (2010) levanta esse questionamento e traz a resposta com a proposta das metas do Plano Nacional de Educação, elaborado em 1997, pelo MEC.

“A expansão — diz a proposta — dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes” (BRASIL, 1997, p.39). Tal orientação se fez presente na meta 5, **“oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias”** (p.40) e na meta 9, **“diversificação do modelo IES, com vistas a ampliar a oferta do ensino”** (p.40). É por esse caminho que se pretendeu disseminar os **“centros universitários”** enquanto **escolas superiores que se dediquem apenas ao ensino sem pesquisa institucionalizada** e os cursos pós-secundários, isto é, **“formação de nível superior de menor duração”** (p.38). Essa mesma orientação se expressa também na meta 12, **“estabelecer um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, inclusive, para ampliar o ensino semipresencial”** (p.40). (Saviani, 2010, p.13,14, *grifo nosso*)

Como Saviani (2010) destaca, as metas Plano Nacional de Educação para aquela década, de um governo neoliberal, favoreciam as instituições privadas e criavam um mercado educacional. Pontos importantes destacados por Ramos e Dri (2012) contextualizam o que a década de 1990 trouxe de mudanças significativas para o Estado, como a revolução tecnológica, globalização e desemprego. E nessas transformações que ocorreram na época, as autoras apresentam a análise que

---

<sup>24</sup> Fernando Henrique Cardoso é um professor, sociólogo e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

Ball (2004) faz “sobre o pós-Estado de Bem-Estar Social<sup>25</sup>, na qual destaca as mudanças no papel do Estado em relação ao capital, às instituições do setor público e dos cidadãos e as suas relações entre si” (Ramos; Dri, 2012, p.72); essas mudanças vão refletir em como cidadão é visto, ele “deixa de assumir uma posição de dependência em relação ao Estado para ser um consumidor dos serviços sociais, entre eles a educação” (Ramos; Dri, 2012, p.72). E falando especificamente do Brasil, nos anos de 1990, essas mudanças foram facilmente percebidas nas reformas políticas daquela década, culminando “no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)<sup>26</sup> (BRASIL, 1995), importante documento que marcou esse período brasileiro, durante a primeira gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso” (Ramos; Dri, 2012, p.73).

Nesse documento, encontra-se uma maior abertura política, somando-se a isso a reforma, que propõe ações que se configuram pela minimização do papel do Estado, permitindo as parcerias entre o público e o privado na educação, especialmente no que diz respeito à criação de uma nova categoria: a esfera ‘pública não-estatal’, corresponsável pela oferta e financiamento da educação (PERONI; ADRIÃO, 2005) (Ramos; Dri, 2012, p.73).

Ramos e Dri (2012) afirmam que “diante desse cenário, o processo de mercantilização da educação, sob a categoria do público não-estatal, também recebe orientações das agências multilaterais de financiamento que se manifestam de forma despudorada em relação às políticas sociais e, principalmente, à educação” (Ramos; Dri, 2012, p.73). As autoras apontam que as reformas que ocorreram no Estado Brasileiro tiveram como característica a descentralização, onde o Estado passou “a gerenciar de forma distante as atividades públicas através de ferramentas avaliativas.

---

<sup>25</sup> No período posterior à Segunda Guerra Mundial, viu-se surgir em grande parte do mundo o Estado de Bem-Estar Social, com uma variedade de trajetórias nos diferentes países em que foi implementado, mas que trazia na base de sua organização político-social a preocupação com a promoção social, o reconhecimento dos direitos do cidadão, uma economia mista e o pleno emprego, o que Hobsbawn (1995) chamou em seu livro de a Era do Ouro do capitalismo. [...] no início dos anos 90 novas conjunturas trouxeram significativas transformações para o Estado, dentre as quais destacam a revolução tecnológica, a globalização e o desemprego. Com isso, ocorreu o surgimento de um Estado Mínimo em contrapartida ao Estado de Bem- Estar Social, influenciado pelas ideias da teoria neoliberal. (Ramos; Dri, 2012, p.71,72)

<sup>26</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira.



Com isso, as alternativas buscadas nas reformas educativas, em consonância com a reforma do Estado, culminam nas parcerias entre o setor público e o privado” (Ramos; Dri, 2012, p.73). Ramos e Dri (2012) levantam o seguinte ponto: “a educação transformou-se em mercadoria? Recorrendo a uma definição de mercadoria, apresentada em Bottomore (1998, p. 266), pode-se dizer que ‘mercadoria’ é tudo que possa ser ‘comprado ou vendido’ numa perspectiva de acumulação de capital” (OLIVEIRA, 2009, p. 753) (Ramos; Dri, 2012, p.74). Todo esse cenário criou uma forte mercantilização da educação.

Durante os governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) ocorreu a promoção da ampliação de vagas para as universidades federais, que aconteceu com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>27</sup>, o Reuni, em 2007, que buscou a ampliação do acesso e a permanência de estudantes na educação superior, “promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi*” (Saviani, 2010, p.14), mas, também, criou o Programa Universidade para Todos, o Prouni<sup>28</sup>, no ano de 2004, que dava “continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão das vagas e de instituições [...] um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas” (Saviani, 2010, p.14).

O avanço avassalador da privatização da educação superior está expresso nos índices quantitativos das instituições e do alunado como se pode ver numa simples comparação dos dados iniciais e finais da década abrangida pelo último quinquênio do século XX e pelo primeiro do século XXI (Saviani, 2010, p.14).

Dessa forma, na pesquisa que Gatti e Barreto (2009, p.57) realizaram, as autoras apontam que ao comprar o crescimento dos cursos de formação de professores entre os anos de 2001 e 2006, pode-se perceber que os cursos de licenciatura voltados para a formação de professores polivalente, que são os que formam para lecionar em turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino

---

<sup>27</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de abril de 2007, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>28</sup> Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil desenvolvido por Fernando Haddad, Ministro da Educação na época, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior.

fundamental, que é o caso do curso de Pedagogia e Normal Superior<sup>29</sup>, quase que duplicaram, chegando a 97,3%<sup>30</sup>. Já os cursos de licenciatura que formam professores para disciplinas específicas, os “professores especialistas” também tiveram uma crescente, mas em menores proporções, 52,4%. As autoras indicam que, nesse período de aumento dos cursos, não ocorreu o mesmo com as matrículas, “elas se expandiram, mas em proporções menores do que o aumento dos cursos”, havendo, nesse período, muitas vagas ociosas, especialmente nos cursos das instituições privadas.

Outro ponto importante que Gatti e Barreto (2009) destacam em seu estudo é que no Censo de 2007 a formação de professores em nível superior era realizada principalmente em universidades, como as autoras afirmam, “sugere, em princípio, maiores oportunidades de vida cultural e acadêmica para os estudantes” (Gatti; Barreto, 2009, p.59); uma boa parcela pertence aos centros universitários, “em que as condições e oportunidades institucionais, presumivelmente, devem aproximar-se das presentes nas universidades” (Gatti; Barreto, 2009, p.59).

Se faz importante destacar aqui a diferença entre Universidade e Centro Universitário, e de acordo com definição do Ministério da Educação (MEC):

De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades.

[...]

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano

[...]

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. (MEC, 2024)

<sup>29</sup> Na data do estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) elas trabalharam com dados do curso Normal Superior. O curso deixou de existir no ano de 2006.

<sup>30</sup> MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2006.

Outro dado importante que elas apontam no estudo é referente às maiores universidades no país pelo quantitativo de alunos, que somente três eram instituições públicas, “é sabido que é entre as públicas que estão concentradas as instituições de excelência acadêmica” (Gatti; Barreto, 2009, p.59), e com o quantitativo de alunos nas instituições privadas, acarretou no:

[...] processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, [...] resultou na expansão de seus campi por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (Gatti; Barreto, 2009, p.59).

Outro dado relevante que Gatti e Barreto (2009, p.59) apresentam em relação ao quantitativo de alunos de licenciaturas nas instituições de ensino superior, é que os alunos das licenciaturas para disciplinas específicas, o professor especialista, é maior nas universidades, e o maior número de matrículas nas faculdades<sup>31</sup> isoladas em cursos de licenciatura são nos cursos que formam professor polivalente, como o curso de Pedagogia.

Há um equilíbrio relativo entre o número de alunos nas instituições públicas e privadas nas licenciaturas presenciais (Gatti; Barreto, p.60), mas houve uma perda relativa de espaço nas instituições públicas nos cursos que formam professores polivalente devido à extinção dos cursos Normais Superiores em algumas instituições federais, muitos cursos de licenciatura estavam em instituições públicas estaduais, tanto o curso que forma professor polivalente quanto o especialista, no intervalo de 2001 e 2006 (Gatti; Barreto, p.61). Nesse estudo, as autoras chegaram a duas conclusões importantes que marcam esse período de expansão das instituições de ensino privadas, ainda em relação a cursos presenciais, onde elas apontam que mesmo com a maior parte dos cursos superiores estando na rede privada de ensino e com grande participação do setor público nos cursos de formação de professores, “apenas dois grandes nichos de formação de professores – o de polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de Educação Física – são predominantemente privados” (Gatti; Barreto, p.81).

---

<sup>31</sup>Instituição de ensino superior (isolada ou integrante de uma universidade).

Buscando dados mais recentes sobre esse processo, temos o estudo realizado por Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), elas afirmam que “na primeira década do século a continuidade de governos democráticos <sup>32</sup>na América Latina e o crescimento econômico, [...] o PIB<sup>33</sup> cresceu cerca de 30% entre 2000-2013, [...] as políticas educativas se expandiram e se diversificaram, ampliando as fronteiras da educação tradicional” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.99). Nesse estudo, as autoras pontam que ao longo dos 15 primeiros anos do século a região da América Latina experienciou um processo de expansão dos direitos educativos “ampliou-se o acesso a todos os níveis da educação; o financiamento público aumentou, tanto em números relativos, quanto em números absolutos por aluno; direitos das populações historicamente excluídas ou marginalizadas foram reconhecidos” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.99).

Falando diretamente do aumento da escolaridade da população brasileira, e considerando os dados do início do século XXI, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) apontam um aumento significativo da escolaridade em todas as etapas do sistema educacional com a obrigatoriedade de crianças de 7 a 14 anos<sup>34</sup> a frequentarem a escola. Com a incorporação da Educação Infantil como nova etapa da educação básica pela LDBEN, o número de matrículas em creches e pré-escolas <sup>35</sup>cresceram muito, “trata-se [...] de 7,9 milhões de crianças incorporadas ao atendimento dos sistemas educativos” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.101).

A etapa final da educação básica, o ensino médio, tornou-se obrigatório até os 17 anos, com a Emenda Constitucional de 2009. Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p.101) afirmam que o ensino médio é um “ponto de inflexão entre o mundo do trabalho e das carreiras acadêmicas”, mas ainda não apresentou a universalização necessária<sup>36</sup>. As autoras apresentaram em sua pesquisa

---

<sup>32</sup> Após os governos ditatoriais que ocorreram em países da América Latina, principalmente nos da América do Sul, tivemos a redemocratização nesses países. Aqui no Brasil, foi em 1985 que se iniciou esse processo. E democracia é um regime político em que os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal.

<sup>33</sup> Produto Interno Bruto e representa a soma total de todos os bens e serviços finais em uma determinada região, como uma cidade, estado ou país.

<sup>34</sup> Houve mudança na LDBEN: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

<sup>35</sup> A frequência de crianças de quatro e cinco anos foi tornada obrigatória pela Emenda Constitucional nº59/2009 (BRASIL, 2009) (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.101).

<sup>36</sup> No presente ano, 2024, o governo federal criou um programa, “pé-de-meia”, um programa para promover a permanência e a conclusão escolar, voltado para estudantes do ensino médio.

de 2019 que “Entre os 8 milhões de alunos matriculados no ensino médio, 93,9% frequentam os cursos de formação geral; uma proporção ainda bastante reduzida faz o ensino médio articulado com a educação profissional (4,8%) e um percentual residual está no curso normal/magistério (1,1%)” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.102). E sobre as matrículas na educação superior, “observe-se a expressiva evolução da ampliação do percentual de estudantes; proporcionalmente muito maior do que a encontrada no ensino médio. Entre 2001 e 2015 dobraram tanto a taxa líquida, quanto a taxa bruta de matrículas da população de 18 a 24 anos” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.103). E chegamos no ponto da pesquisa realizada pelas autoras que é ponto mais relevante para a nossa pesquisa, que é sobre a expansão dos cursos que formam professores. As autoras relacionam a oferta na educação básica com a demanda dos cursos de formação de professores e afirmam que:

[...] as grandes proporções que assume a oferta de educação básica fazem dessa etapa da escolaridade um celeiro fértil para a formação de professores, oferecendo aos licenciandos um mercado de trabalho de proporções inusitadas. Para promover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos de formação docente terminam por desempenhar um importante papel propulsor do crescimento do ensino superior no Brasil. Eles igualmente têm contribuído para conferir uma feição peculiar aos cursos (BARRETTO, 2015; GATTI; BARRETTO, 2009) (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.105,106).

Como visto anteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que instituiu a formação docente para nível superior para atuar em qualquer da educação básica, essa exigência gerou um impacto maior na formação de professores que atuam nos anos iniciais da educação básica. Com as buscas pelo ensino superior, nos dez primeiros anos do século XXI as matrículas em cursos de licenciaturas dobram, e nessa busca o crescimento pelo curso de Pedagogia teve um expressivo aumento (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.106).

Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) afirmam em seu estudo que o maior quantitativo de docentes que possuem como formação o ensino médio, estão alocados na educação infantil, e que esses profissionais tendem a buscar uma formação em nível superior quando já estão trabalhando, “em serviço”, uma formação complementar que aparentemente apresenta “caráter

emergencial, e são oferecidos pelo poder público e voltados expressamente para os docentes das redes públicas, ou em cursos regulares de licenciatura, públicos ou privados, uma vez que a formação superior já se estabeleceu como padrão no país” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p.107). E a crescente busca por esses cursos, que formam para a docência da educação básica, fazem com que esses cursos se multipliquem, especialmente no setor privado.

Falando especificamente do aumento da busca pelos cursos de Pedagogia; o resultado do último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes <sup>37</sup>(Enade), realizado em 2021, aponta que o curso de Licenciatura em Pedagogia conta com 1.279 cursos espalhados pelo Brasil, sendo 570 cursos (44,6%) na região Sudeste, Nordeste e Sul com 242 cursos (18,9%) cada região, 140 cursos (10,9%) na região Centro-Oeste e 85 cursos (6,66%) na região Norte. Do total de cursos, 934 (73,0%) deles são em Instituições Privadas, e novamente separando por região do Brasil, temos a região Sudeste com o maior quantitativo de Instituições Privadas, 477, entre os 934 cursos. São 83,7% dos cursos em Instituições Privadas na região Sudeste, “54,1% na região Norte, 57,4% na região Nordeste, 77,3% na região Sul e 60,7% na região Centro-Oeste” (Brasil. Inep, 2021, p.29). O maior quantitativo de Instituições Públicas encontra-se na região Norte, 45,9%.

Neste capítulo, nos referimos especialmente às licenciaturas presenciais das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, mas outro espaço na formação docente que se encontra em disputa é em relação a modalidade de ensino dessas instituições, presencial e o ensino à distância (EAD), em especial nas instituições de ensino superior privadas, principalmente na atualidade, pontos que vamos abordar no próximo tópico.

## 2.3 LICENCIATURAS À DISTÂNCIA – UM AUMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD

---

<sup>37</sup> Prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP, uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação.

Primeiramente, se faz necessário contextualizar a educação a distância (EAD), então vamos retratar a trajetória dessa modalidade, sua origem, como ela se deu no Brasil e sua expansão. Bernadete Gatti e Elba Barretto (2009) afirmam que a modalidade na formação docente configurou um novo processo de formação que vem acontecendo de forma acelerada no Brasil, em especial na última década.

A modalidade foi criada em alguns países da Europa na década de 1970, em universidades públicas para atender estudantes trabalhadores com um custo menor. Nessa época, o governo brasileiro não elaborou programas em universidades públicas, mas “implantou programas nacionais de EAD, como o Projeto Minerva, que visava incrementar a formação geral das populações pouco escolarizadas, e o Logos, voltado à formação de professores leigos (1973-1990)” (Gatti; Barretto, 2009, p. 89). Somente “em 1992 que o MEC criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed)” (Gatti; Barretto, 2009, p. 89), mesmo com a criação dos programas o governo federal, ainda não era de fato uma política para a Educação a Distância no país, “o governo passa apenas a implementar ou apoiar projetos para entender a demandas específicas no campo educacional como o Telecurso 2000, criado em 1994” (Gatti; Barretto, 2009, p. 89).

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que possibilidades para a modalidade de educação a distância foram desenvolvidas; no art. 80 diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996, *apud* Gatti; Barretto, 2009, p. 90), e, em 1998, o Ministério da Educação, por meio de Decretos, regulamenta a Educação a Distância. E foi nos anos da década de 1990 que algumas universidades públicas se disponibilizam a darem os primeiros passos em suas experiências na educação a distância, buscando solucionar problemas específicos.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a pioneira nos cursos de graduação à distância foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); no ano de 1992 deu início a estudos sobre EAD em seu Núcleo de Educação Aberta e à Distância (Nead). E no ano de 1995 implementou “a primeira Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do país, dirigida a 350 professores da rede pública” (Gatti; Barretto, 2009, p. 91); posteriormente, começou a oferta a todo o estado e depois expandiu para outros, com parceria com as universidades públicas

locais. Já em 2001, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental do MEC e com o Conselho Nacional de Educação, fez uma pesquisa sobre cursos de formação docente, “em que o curso da UFMT foi incluído por constituir referência nacional na modalidade” (Gatti; Barretto, 2009, p. 92), e as autoras afirmam que em relação

[...] ao seu impacto, além de permitir o atendimento de maior número de alunos, foram assinalados como positivos a oferta em caráter permanente e o desenvolvimento com rigoroso padrão de qualidade, tendo sido destacados: o acordo interinstitucional; a equipe interdisciplinar; a sistemática operacional, que privilegia o suporte à autoaprendizagem; a produção de material de ensino específico e a existência de Centro de Apoio com aparato tecnológico que viabiliza o acesso e a interatividade com a coordenação acadêmica [...] Dos cursos de graduação autorizados pelo MEC desde a sua regulamentação em 1998, só o da UFMT, desenvolvido em caráter experimental, passa a ser reconhecido pelo MEC em 2002, tendo obtido o maior conceito de acordo com os critérios estabelecidos para EAD pelo MEC/SESu (Gatti; Barretto, 2009, p. 92).

Foi também no ano de 2001 que o Núcleo de Educação Aberta e a Distância coordenou a realização do Programa ProDocência, onde vinte e uma universidades, a maioria federais, participaram, e foi também nesse ano que foi proposto o documento com os princípios norteadores para a criação de cursos de licenciatura a distância, que tinha como objetivo formar professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental no contexto da UniRede<sup>38</sup>, documento este que amparou as orientações da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Assim, “a experiência adquirida pelo Nead subsidiou a formulação de políticas de EAD de mais amplo alcance em nível nacional, tendo contribuído para a construção de um padrão de qualidade na oferta de cursos de licenciatura nessa modalidade” (Gatti; Barretto, 2009, p. 92).

De acordo com Gatti e Barretto (2009), foi o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT que colaborou para criação dos núcleos de EAD da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC), e depois também atuou como Polo Pedagógico da UniRede, um consórcio iniciado pela UFMT, UFPR, UFSC e a Universidade Estadual do Ceará, que depois foi ampliado, atendendo a sessenta e nove instituições no ano de

---

<sup>38</sup> A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil.



2005. Sobre os projetos pedagógicos e a criação de tutoria das propostas do Consórcio UniRede, Gatti e Barretto (2009) apontam

[...] contradição no próprio discurso dos projetos e na sua implementação. São propostos processos dialógicos e de interação numa perspectiva construtivista centrados no aprendiz e se afirma o reconhecimento das diferenças, da necessidade de educação personalizada. Entretanto a organização desses projetos e suas ações pedagógicas se enquadram preferencialmente em um modelo de ensino de massas, sem identidade regional, transferido de sala de aula para ambientes virtuais e/ou para telessalas, que marginaliza a dimensão humanizadora (Gatti; Barretto, 2009, p. 93).

Destaca-se, também, as críticas que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) realizou em 2002, dizendo que “as propostas de formação de professores por EAD não tinham caráter formativo e acabavam por desqualificar o professor em exercício, consistindo em uma forma de aligeirar e baratear a formação” (Gatti; Barretto, 2009, p. 94).

De acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 94), a falta de sistematização do governo e um controle da qualidade, bem como a falta de políticas de EAD, permitiu o crescimento separado das iniciativas de ensino a distância nas instituições públicas de ensino superior, levando à uma mistura entre setores público e privado; e isso levou à contratação de serviços de terceirizados para manter os cursos, bem como materiais são produzidos por terceiros, enquanto instituições privadas e não governamentais recebem financiamento público. Como apontam as autoras, assim continua “o esforço de criar sistemas cooperados ou de redes para oferecimento de cursos de formação de professores da educação básica, constituindo uma nova resposta ao desafio de elevar a formação do professorado ao nível superior que se amplia e atinge diferentes estados e regiões” (Gatti; Barretto, 2009, p. 94).

Outro ponto importante é sobre a expansão da modalidade EAD, Gatti e Barretto (2009) afirmam que no começo dos anos 2000 houve a expansão de cursos e redes, principalmente os de formação de professores, bem como o envolvimento de IES com a modalidade à distância, deixou à mostra como essa modalidade foi ganhando espaço no país, passando a ter importância na política educacional. Desta forma, é aprovado o Plano Nacional de Educação no ano de 2001, através da Lei nº 10.172/2001, que

[...] reitera a importância da EAD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Para atender as demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EAD para a formação de professores, propondo entre seus objetivos o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EAD (Gatti; Barretto, 2009, p. 95).

Ainda no ano de 2001, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 2,253/2001, permitiu que “as instituições de ensino superior a introduzirem nos currículos de seus cursos presenciais disciplinas que utilizem método não presencial, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso e que promovam avaliações finais em caráter presencial” (Gatti; Barretto, 2009, p. 95).

Em 2002, o Ministério da Educação elege uma Comissão Assessora para a Educação a Distância, e em seu relatório a comissão aponta que:

[...] a regulamentação brasileira está presa a uma visão emergencial e ultrapassada do alcance da EAD e que o investimento em EAD é elevado, propõe-se a contribuir para o estabelecimento de novos referenciais normativos, capazes de orientar os processos de supervisão e avaliação de EAD, permitindo a expansão da oferta de cursos com flexibilidade e assegurando a melhoria da qualidade da educação superior (Gatti; Barretto, 2009, p. 96).

Esse relatório elaborado pela Comissão estabeleceu os “Referenciais de Qualidade para EAD, disponibilizados pela Seed em 2003, que visam orientar as iniciativas em andamento, em um contexto ainda muito disperso e pouco regulamentado” (Gatti; Barretto, 2009, p. 96).

Um novo direcionamento legal para a Educação a Distância ocorre no país em 2005, com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, e Gatti e Barretto (2009, p. 98) afirma que a EAD ficou definida:

[...] como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Ele determina que os cursos e programas a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas. Determina ainda que os Referenciais de

Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo MEC, devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino (art. 7º).

Ainda no ano de 2005, o Ministério da Educação elabora a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, de acordo com Gatti e Barretto (2009), tem como principal objetivo “a promoção da formação e capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização da metodologia de educação a distância” (Gatti; Barretto, 2009, p. 99). E no ano de 2006 foi publicado o Decreto nº 5.800, que definiu o sistema da UAB, “a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à Capes, em parceria com a Seed” (Gatti; Barretto, 2009, p. 99).

Para oferecer cursos a distância, cada município deve montar um polo de apoio presencial [...] e assegurar o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos. A elaboração e oferta dos cursos ficam a cargo das IES públicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), aos quais cabe também desenvolver material didático e pedagógico. O acesso ao sistema UAB é feito por meio de exames vestibulares presenciais e gratuitos, cujas provas são elaboradas e aplicadas pelas respectivas instituições. As instituições que ofertam cursos devem promover visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB (Disponível em: <[www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)> em: 13 mar. 2009) (Gatti; Barretto, 2009, p. 99).

E no ano de 2007, através da Secretaria de Educação a Distância, o Ministério da Educação estabeleceu os novos Referencias de Qualidade para a Educação a Distância, “que devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade” (Gatti; Barretto, 2009, p. 101). Gatti e Barreto (2009) apontam no documento um aspecto que merece atenção especial,

[...] é o da qualificação e atribuições do corpo de docentes e tutores e técnico administrativo, assim como especial importância é conferida aos polos de apoio presencial, com a descrição das estruturas essenciais que devem possuir, a previsão de manutenção das instalações e equipamentos, e o seu dimensionamento adequado ao número de alunos a serem atendidos. Ênfase é também conferida à integração de EAD aos demais processos da instituição, no sentido de assegurar ao estudante condições de aprendizagem e suporte equivalentes às oferecidas pelos cursos presenciais (Gatti; Barretto, 2009, p. 101, 102).

De acordo com Gatti e Barretto (2009), ainda no ano de 2005, o governo federal criou o Programa Pró-Licenciatura, que é “voltado exclusivamente para a formação inicial a distância de professores em serviço, com base nos estudos que indicavam as inadequações na formação dos

docentes que atuavam no ensino fundamental e médio” (Gatti; Barretto, 2009, p. 102). Para participar dos cursos, os professores deveriam atender a alguns requisitos, que eram “que as respectivas secretarias do estado ou do município façam parte do programa e que o professor não tenha habilitação legal na área em que está atuando, possuindo pelo menos um ano de exercício na rede pública de ensino” (Gatti; Barretto, 2009, p. 102).

E toda reorganização da educação a distância no Brasil, feita pelo governo federal, criou, de acordo com Gatti e Barreto (2009), “condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade” (Gatti; Barretto, 2009, p. 103) no começo da década de 2000.

E nas últimas décadas muitas coisas mais aconteceram nesse processo histórico importante, mas uma questão a se pensar é sobre a formação política e social desse docente que escolhe um curso de licenciatura na modalidade a distância, que, atualmente, é predominada pela iniciativa privada, e como Gatti e Barretto (2009, p. 112) afirmam “não impediu o crescimento acelerado e desordenado” da modalidade, “ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação”, e que há

[...] numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (Gatti; Barretto, 2009, p. 113).

As autoras nos apontam que uma das maiores preocupações dos educadores diante desse quadro é que essa modalidade de formação à docência é

[...] oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação (Gatti; Barretto, 2009, p. 116).

Destacamos aqui dados recentes do Censo da Educação Superior que apontam que o número de vagas oferecidas em cursos de graduação na modalidade a distância cresceu mais de 139,5% nos últimos quatro anos (Brasil, 2023), atualmente são 17.171.895 vagas EAD, independente da instituição. Já em relação ao número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil, o Censo da Educação Superior de 2022 indica que 3.100.556 de estudantes ingressaram na modalidade a distância no ano de 2022.

O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de 3 milhões de novos estudantes em 2022. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2022, foi registrado uma quebra da tendência e o número de ingressantes em cursos presenciais voltou a subir (Brasil, 2023, p. 30).

O Censo nos mostra que 71,7%, que equivalem a 3.032.618 desses novos estudantes, estão na rede Privada na modalidade EAD, e 28,3%, ou 1.198.710 novos estudantes estão na modalidade presencial da rede privada. Já na Rede Pública, 87,1%, ou 457.462 novos estudantes estão no presencial, enquanto 12,9%, ou 67.938 novos estudantes no EAD (Brasil, 2022, p. 30).

Em relação aos estudantes matriculados, em 2022 foram 9.443.597 estudantes na educação superior, de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2023, p. 32). O Censo também aponta o número de matrículas de graduação por modalidade, e, de acordo com o Inep, (Brasil, 2023, p. 33) “se a tendência for mantida, o número de estudantes em cursos a distância deve superar, já em 2021, o número de estudantes em cursos presenciais”, visto que temos 4.330.934 matrículas no EAD e 5.112.663 no presencial. “Com mais de 7,3 milhões de alunos, a rede privada continua crescendo, em 2022 o aumento foi de 6,6%. A rede pública, depois da expressiva queda observada em 2020, retorna ao patamar pré-pandemia, embora tenha sido registrada uma pequena queda de -0,1% em 2022” (Brasil, 2023, p. 34).

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior, o curso de graduação que mais cresceu em número de matrículas foi o curso de Pedagogia, tenho 821.864 matrículas registradas no último censo realizado. Sendo 171.700 na modalidade presenciais e 6650.164 na modalidade EAD (Brasil, 2023, p. 39). Pedagogia é o curso que mais tem alunos matriculados dentre as licenciaturas, quase a metade dos estudantes matriculados (49,2%) (Brasil, 2022, p. 41).

Sobre os outros cursos de graduação em alguma licenciatura, o Censo aponta os 15 maiores que se destacam em número de matrículas, sendo eles, Educação Física (6,9%), Matemática (5,6%), História (5,6%), Letras Português (5,0%), Biologia (4,6%), Geografia (3,1%), Letras Português-Inglês (2,5%), Química (2,1%), Letras Inglês (1,7%), Artes Visuais (1,7%),

Física (1,7%), Filosofia (1,3%), Música (1,2%) e Ciências Sociais (1,0%). São cursos que formam professores para lecionar no Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>39</sup>.

Em relação ao curso de Pedagogia, no ano de 2021 foi realizado o Enade<sup>40</sup> para o curso de Pedagogia e, de acordo com os dados, a Área de Pedagogia (Licenciatura) possui 1.279 cursos de Pedagogia distribuídos em todo Brasil. Em relação à modalidade de ensino, a maioria dos cursos de Pedagogia, 1.083 dos 1.279 cursos, são oferecidos na modalidade presencial. Na Modalidade EAD, temos 196 (15,3%) dos 1.279 cursos, e eles estão “distribuídos da seguinte forma: seis na região Norte, 24 na região Nordeste, 95 na região Sudeste, 55 na região Sul e 16 na região Centro-Oeste” (Brasil, 2021, p. 9).

Sobre a expansão da educação a distância, principalmente no setor privado, Gatti e Barretto (2009) apontam que

[...] as políticas do governo central, ao conferirem novo marco regulatório à educação a distância e equipararem os cursos de EAD aos presenciais, abrem novas possibilidades de atuação das IES privadas e novos nichos de mercado àquelas empresas que atuam na área com propósitos predominantemente mercadológicos, uma vez que, a despeito dos investimentos necessários para a criação e manutenção dessa modalidade de curso, seu custo aluno é menor (Gatti; Barretto, 2009, p. 116).

Não podemos deixar de comentar sobre o PNE (2014-2024), em específico as metas 8 e meta 12, que tratam do seguinte:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

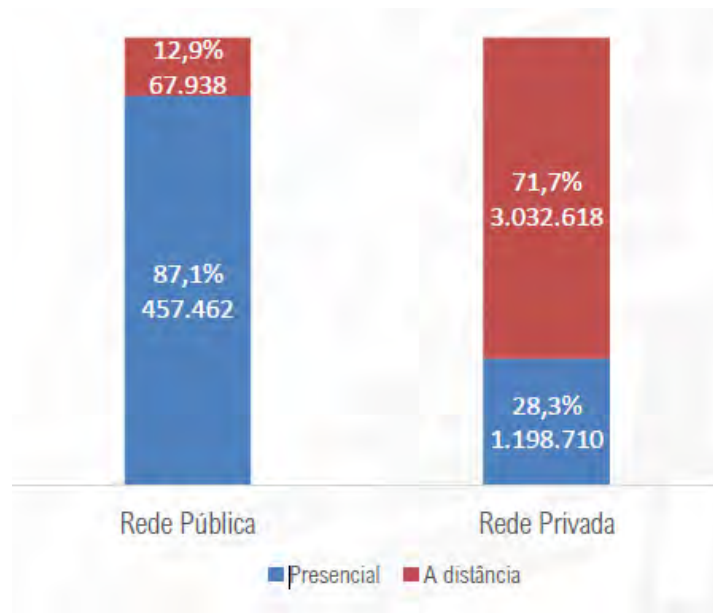
Meta 12 - Elevar a taxa bruta de **matrícula na educação superior** para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e **expansão** para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no **segmento público**. (PNE, 2014, *grifo nosso*)

<sup>39</sup> Importante lembrar que o Curso de Educação Física também pode atuar na Educação Infantil, mas para dar aulas específicas de Educação Física. O Curso de Pedagogia também pode lecionar no Ensino Médio, mas em cursos específicos de formação de Professores, o Curso Normal.

<sup>40</sup> Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Essas metas dialogam com a expansão do Ensino Superior no Brasil, por isso são destacadas pelo Censo da Educação Superior de 2022; a divergência, como podemos notar quando observamos os dados que apresentamos nesta pesquisa, é que na meta 12 há um destaque para aumentar as vagas no “segmento público”, mas como podemos observar, o crescimento do setor privado foi mais expressivo. Houve esse crescimento de matrículas na Educação Superior, mas a maioria na Rede Privada e a distância (Brasil, 2023, p. 30).

Figura 2 - Número de ingressantes em cursos de graduação Brasil 2012-2022.



Fonte: Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2023, p. 30)

Ainda sobre esse processo de expansão da educação a distância, em especial nas instituições privadas de ensino, consideramos também importante destacar um pouco sobre a mercantilização da educação. Um ponto que ajudou nessa expansão foi que muitos documentos sugeriram que a formação docente não tinha a necessidade de acontecer na universidade, mas poderia ser realizada em IES e também à distância em instituições públicas ou privadas, quem

principalmente reforçava isso era o Banco Mundial<sup>41</sup> (BM) (Malanchen, 2011). Ainda sobre, Malanchen (2011) destaca que

Segundo Aguiar e Scheibe (1999, p. 236), “a formação de professores nesses novos ambientes estrutura-se num patamar de menor valorização” e deixa transparecer a intencionalidade de ofertar uma formação docente esvaziada de um conteúdo mais sólido teoricamente, dentro do campo de pesquisa e extensão que uma universidade deve ofertar (Malanchen, 2011, p. 72).

Outro ponto é que, assim, o governo brasileiro vem colocando em prática o que os Organismos Internacionais têm de referência como diretrizes para o campo educacional, em especial o Banco Mundial (Malanchen, 2011). Sobre essas diretrizes, Malanchen (2011) diz que o Banco Mundial defende

[...] a capacitação prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial; mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação lastreado na modalidade de educação a distância (BM, 1995) (Malanchen, 2011, p. 72).

Para Malanchen (2011), o EAD foi apresentado pelo governo brasileiro como solução a um antigo problema, o da universalização da educação, e com o mesmo argumento, a UNESCO<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades.

<sup>42</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.



participa, por meio de seus projetos, analisando “diversas possibilidades geradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no domínio científico, cultural e, de forma mais imediata, no ensino através da EAD. Dessa maneira, a organização apoia ações no setor educacional e, sobretudo, na capacitação de professores” (Malanchen, 2011, p. 75).

Os Organismos Internacionais apontam diversas vantagens em relação ao EAD, como Malanchen (2011) coloca

Entre elas, citam a contribuição para ampliar as oportunidades de cursar o ensino superior por meio da ampliação de vagas, permitindo uma educação mais justa, bem como a familiarização do cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano. [...] Com essas recomendações, a EAD seria uma alternativa para o Estado no que se refere à possibilidade de expansão do ensino e racionalização de recursos, tendo em vista que a forma de ensino utilizada até então, para esses organismos, não oferecia resultados satisfatórios e, ao mesmo tempo, demandava custos que o Estado considera elevados (Malanchen, 2011, p. 75).

Sobre essa expansão, ampliação das vagas no EAD vem junto com um discurso sobre uma possível democratização do acesso ao Ensino Superior, que Lopes e Rivas (2022) afirmam que encobrem um debate importante sobre uma desigualdade social que é estrutural, bem como “evidenciar os equívocos e implicações do não dito, como, por exemplo, dados de evasão, discrepância formativa, ausência de formação política, torna-se necessário” (Lopes: Rivas, 2022, p. 2). Mais especificamente sobre a formação de professores em cursos na modalidade a distância, Lopes e Rivas (2022) afirmam que

Quando se discute a EaD tão somente pela via da democratização ao acesso (e por que somente para futuros professores?), aparta-se de questões fundantes que devem estar articuladas à formação inicial de professores, tais como: modelo pedagógico, relação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizado, relevância da pesquisa (inerente à especificidade pedagógica da profissão), domínio do conteúdo, estratégias didáticas, a função dos mediadores do processo pedagógico, dentre outros aspectos. Malanchen (2015) frisa que a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas por meio da EaD delineia um quadro de formação de professores em que é valorizado “o instrumental, o técnico, e retiram-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento” (p. 13) (Lopes: Rivas, 2022, p. 3).

Quem são as professoras e professores formados no EAD? Não é nossa intenção desqualificar os estudantes ou deslegitimar o trabalho dos professores ou tutores que atuam nessas instituições, e sim questionar o há por trás dessas formações aligeiradas, e quem se beneficia disso.

Amorim e Malanchen (2021) afirmam que com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e com o discurso dos Organismos Internacionais (OI), cheio de uma lógica funcional, professoras e professores passam a ser executores de tarefas e mediadores de grupos, deixando de ser o que são, detentores de conhecimento em suas salas de aula, ficando despolitizados “além de serem retiradas de sua função as especificidades do trabalho pedagógico” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 7), deixam de ter uma formação crítica. As autoras reforçam que os usos das TIC são úteis e criam possibilidades para facilitar a comunicação, todavia,

[...] a tecnologia deve ser entendida “como meio, como recurso, como mais um aparato que o professor pode utilizar para ensinar, fazer relações e transmitir os conteúdos, e nunca como um meio de substituição da função social e tarefa do professor” (MALANCHEN, 2020, p. 27) (Amorim; Malanchen, 2021, p. 7).

Outra questão que Amorim e Malanchen (2021) levantam é sobre o que as Instituições de Ensino Superior Privadas também comercializam, além das vagas no ensino superior, que são os instrumentos didáticos, quando trocam livros por apostilas, a redução da carga horária das aulas, “substituem os professores por tutores e facilitadores da aprendizagem, vendem softwares, fazem acordos com o Google e agências telefônicas, entre outros” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 10).

Esses e outros aspectos acabam culminando em uma formação precarizada de professores, uma formação “que é despolitizada e desvinculada dos interesses sociais”, uma formação que se torna instrumento para atender a interesses de uma hegemonia, onde o “Estado cumpre o papel de representante da burguesia e promove políticas públicas que dão continuidade ao antagonismo de classe, garantindo o funcionamento da lógica do capitalismo” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 10). Assim, não teremos mais um professor com uma formação crítica, humana e voltado para uma prática social e educação emancipadora, o novo

[...] perfil do professor é reconfigurado com vistas a atender às necessidades do mercado, adequando-o à racionalidade técnico-científica, exigindo maior produtividade e

adaptabilidade. O professor é reduzido a um instrumento situado entre o trabalhador e o mercado, para, assim, atender às demandas do capital (Amorim; Malanchen, 2021, p. 11).

As professoras e professores formados nessas instituições privadas na modalidade a distância perdem o que a universidade oferece em suas licenciaturas, perdendo a pesquisa e produção de conhecimento, e “a universidade pública tradicional perde o seu papel institucional e pedagógico de pesquisa e extensão frente à sociedade e o professor perde o seu status de detentor do conhecimento e passa a desempenhar um papel de realizador de tarefas” (Amorim; Malanchen, 2021, p. 11). Ainda nesse cenário, Amorim e Malanchen (2021) complementam ao afirmar que a implementação do EAD serve para

[...] despolitizar e desintelectualizar a formação docente, há o interesse na abertura de um mercado de equipamentos e programas para o sistema privado, como também a abertura de cursos que não necessitam de muito espaço físico, que demandam de menor número de professores e com maior número de alunos, além do objetivo de se obter lucro por meio das verbas públicas (Amorim; Malanchen, 2021, p. 11).

Importante ressaltar sobre os financiamentos do governo federal para estudantes realizarem seus cursos de graduação em instituições privadas. Como afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 117), foi nos anos de 2000 que a expansão do setor privado foi maior que no setor público, e isso se deu graças aos “programas de financiamentos do governo federal destinados a subsidiar estudantes de baixa renda como o Fies e o Prouni”. Ambos os programas oferecem vagas em instituições privadas; o Fies financia através de um empréstimo a vaga no curso de graduação para estudantes de baixa renda, onde o mesmo deverá quitá-lo após a conclusão do curso. E o Prouni garante uma isenção fiscal ao estudante de baixa renda, com bolsas de estudos em instituições privadas que podem ser integrais ou parciais (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 137). Esses programas ajudaram e ajudam muitos estudantes a realizarem o sonho de cursar o ensino superior, mas fica nosso questionamento sobre a aplicação dessas verbas públicas no setor privado, não seria melhor propiciar mais vagas e a expansão do ensino superior público no Brasil? Entendemos que não é algo simples, mas não existe vontade de deixar de atender aos interesses do setor privatista, por diversos motivos. Mas, por agora, o que será da formação de professores enquanto os interesses de grandes conglomerados privados forem atendidos ao invés de algo ser feito de forma efetiva para parar a privatização da educação?

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutiremos os dados levantados com o questionário e o grupo focal e, assim, conhecer um pouco as professoras que lecionam em turmas da Educação Infantil (creche, Educação Infantil I e Educação Infantil II) da Rede Municipal de Seropédica. Buscamos compreender um pouco da trajetória formativa dessas docentes e um pouco da realidade de seu trabalho na rede.

Antes de partirmos para os dados levantados para a pesquisa, contextualizamos a pesquisa, recorrendo um pouco sobre a cidade de Seropédica e sua Rede Municipal de ensino.

Seguimos para as etapas da pesquisa. A primeira é o questionário, onde apresentamos os resultados com sua análise. Em seguida, os resultados e análise da segunda etapa, que foi o grupo focal.

### 3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A CIDADE DE SEROPÉDICA E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Neste ponto, vamos descrever brevemente sobre a história da cidade de Seropédica e como ela está atualmente. Vamos começar contextualizando a região onde se localiza o município. Primeiramente, o nome da Seropédica nos ajudará a compreender um pouco sobre sua história. Seropédica é

[...] um neologismo formado por duas palavras: uma de origem latina (sericeo ou sérico), que significa seda; e outra grega (paideia) que significa nutrição, criação, cultivo. Portanto, Seropédica significa “local onde se cultiva a seda”. A história nos mostra o início e o fim desse cultivo (Frade, 2021, p.60).

Seropédica fazia parte de um antigo patrimônio jesuíta, a Fazenda Santa Cruz. Essa região foi composta, ao longo dos séculos XVII e XVIII, pelo que atualmente são os bairros de Santa Cruz

e Sepetiba, que fazem parte da zona oeste do Rio de Janeiro, e os municípios de Itaguaí, Paracambi, Nova Iguaçu, Rio Claro, Piraí, Barra do Piraí, Mendes, Paulo de Frontin, Volta Redonda e Vassouras “eram consideradas área estratégicas, pela facilidade de acesso ao mar e à rota para as demais capitanias localizadas mais ao sul” (Frade, 2021, p.60). Em 1759, a Fazenda Santa Cruz passou a fazer parte da Coroa Portuguesa na América após expulsão dos jesuítas do território do Brasil<sup>43</sup>, comandada pelo Marques de Pombal (Frade, 2021, p.60). Segundo Coutinho (2014), nessa região:

[...] desde a segunda metade do século XVIII, viveram um longo processo de desmembramento. Na primeira metade do século XIX, a área que hoje corresponde ao município, foco da investigação, começou a ser ocupada e povoada, resultante de uma atividade econômica (Coutinho, 2014, p.44).

No ano de 1818 o que compreendia a região da Fazenda Santa Cruz instituiu-se na vila<sup>44</sup> de São Francisco Xavier de Itaguaí, abrangendo Itaguaí, Paracambi e Bananal, que, atualmente, é Seropédica.

Com a chegada da Família Real Portuguesa, a propriedade passou a chamar-se de Palácio Real de Santa Cruz, sendo utilizada como casa de veraneio. Mais tarde, com a independência política em 1822, a Fazenda Imperial de Santa Cruz mantém-se como uma das residências oficiais [...]. Após o casamento de D. Pedro com D. Leopoldina, a edificação foi totalmente reformada, tornando-se a moradia da Família Real por cerca de seis meses ao ano (Coutinho, 2014, p.45).

Frade (2021) aponta que a região de Seropédica, na segunda metade do século XIX, constituía a freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bananal, que era

[...] uma das três freguesias que formavam o município de São Francisco Xavier de Itaguaí. Esta freguesia estava localizada “ao norte do município de Itaguaí, sobre a

<sup>43</sup> A colônia portuguesa na América do Sul dividia-se administrativamente em dois Estados: Maranhão e Brasil, que no século XIX eram tratados como Vice-Reinos (Coutinho, 2014, p.44)

<sup>44</sup> No período colonial, as vilas são os povoados que em função do crescimento populacional e econômico obtinham autonomia administrativa, instituindo governo local, marcado pela instalação do pelourinho e da Câmara, símbolos do poder local. Atualmente, segundo o IBGE (Sinopse do Censo Demográfico de 2010, p. 24/25), a vila é o nome dado à sede dos distritos que se constituem nas divisões territoriais dos municípios cujas sedes, por sua vez, são denominadas de cidades. (Coutinho, 2014, p.44)

margem direita do Rio Guandu, tendo como início da construção de sua capela em 1838, sendo elevada a curato do Bananal em 1846, e em 1851 à freguesia, através do Decreto nº 549 de 30 de agosto de 1851” (OLIVEIRA, 2021, p. 63). Foi formada pelas povoações de Mangueiras, Saco da Prata, Patioba e Coroa Grande. As outras duas freguesias eram a Vila de São Francisco Xavier de Itaguaí, atualmente a cidade de Itaguaí e, a freguesia de São Pedro e São Paulo do Ribeirão das Lajes que, posteriormente veio a se tornar o município de Paracambi (Frade, 2021, p.61).

No final da primeira metade do século XIX, Frade (2021) afirma que houve o crescimento de uma fábrica de seda, isso ocorrendo em paralelo à produção de café que ocorria na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Bananal, e esse “período foi marcado pela ampliação de investimentos industriais, num cenário de reorganização da economia escravista-mercantil e a expansão de espaços para o exercício de novas atividades e serviços urbanos” (Frade, 2021, p.61).

De acordo com Coutinho (2014)

Em 1850, ano da extinção do tráfico negreiro, o Relatório da Província do Rio de Janeiro (ANDRADE, 2008, p.4) apresentava a população de 1892 escravos no povoado de Bananal, que em 1851 tornara-se distrito através da lei provincial nº.549, subordinado ao município de São Francisco Xavier de Itaguaí [...] e cuja população livre somava 1718 habitantes (Coutinho, 2014, p.46).

Segundo Coutinho (2014, p.47), em 1863, as atividades industriais foram interrompidas pelo presidente da província por graves problemas financeiros. Anos depois, a produção foi reativada, e no ano de 1870 a produção da seda prosperou e se tornou um sucesso. Após a falência da fábrica, “a atividade econômica da região concentrou-se na produção cafeeicultura, que assumiu grande expressão, e que se expandiu em seguida para as margens do Rio Paraíba do Sul” (Coutinho, 2014, p.48). Anos depois, com a assinatura da Lei Áurea<sup>45</sup>, em maio de 1888, a região sofreu com uma crise econômica devido à falta de trabalhadores capazes de garantir a continuidade à produtividade econômica, visto que a maioria desses trabalhadores eram escravizados. Assim, “em 1892, a vila de Itaguaí foi desmembrada em dois distritos. O 2º distrito foi chamado de Bananal, tendo recebido tal nome em decorrência da Fazenda Seropédica do Bananal de Itaguaí, que ali se localizara” (Coutinho, 2014, p.48).

---

<sup>45</sup> A Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, herdeira do trono brasileiro, extingue definitivamente a escravidão no Brasil, e foi resultante da resistência negra e de setores organizados da sociedade e da pressão do governo inglês (Coutinho, 2014, p.48).

O processo de crescimento populacional que permitiu que a cidade surgisse se deu por um longo processo de urbanização por meio de diferentes fatores, sendo o de maior destaque a transferência da Universidade Rural para a região. Ao longo da década de 1920, o nome do distrito teve por duas vezes seu nome alterado, “o distrito que desde os tempos coloniais era batizado oficialmente de Bananal, em 1924 passou a ser chamado de Patioba, nome que perdurou apenas até 1926 quando, então, foi batizado definitivamente de Seropédica” (Coutinho, 2014, p.49).

Importante destacar que a Universidade Rural, atualmente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)<sup>46</sup>, foi criada no ano de 1910, através do decreto<sup>47</sup> do presidente da República Nilo Peçanha, e se chamava Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV). A instituição localizava-se no bairro do Maracanã, e até o final da década passou por duas mudanças de localidade. Primeiramente, no ano de 1916, foi transferida para onde, hoje, é o município de Pinheiral, e dois anos depois, para o Horto Botânico na cidade de Niterói, ficando até o ano de 1927, quando retomou a cidade do Rio de Janeiro, na Praia Vermelha. Foi no ano de 1938 que a ESAMV começou a ser construída no distrito de Seropédica, e no ano de 1948, já com o nome de Universidade Rural, a instituição foi transferida em definitivo da Urca, bairro do Rio de Janeiro, para seu campus que se localiza às margens da estrada Rio-São Paulo<sup>48</sup>, “impulsionando o desenvolvimento urbano de Seropédica, um distrito do município de Itaguaí” (Coutinho, 2014, p.50).

Conforme Frade (2021) observa,

A presença da Universidade e dos demais órgãos que faziam parte do CNEPA<sup>49</sup> à partir de 1948 possibilitaram o desenvolvimento urbano de Seropédica. Coutinho (2014) sinaliza a necessidade, na época, de construção de casas no interior e no entorno do campus universitário, visando a acomodação de professores e técnicos que viriam para a região. Por volta de 1945, estavam instalados no distrito de Seropédica os funcionários do Horto

---

<sup>46</sup> A instituição era denominada Universidade Rural, designação que lhe foi atribuída em 1943, quando a ESAMV se transformou em Universidade. Em 1963 foi denominada Universidade Rural do Brasil e, em 1967, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>47</sup> O decreto de criação da instituição superior concebeu, ainda, as bases do ensino agrônomo no país, sob a coordenação do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (MAIC). Assim, enquanto toda a educação brasileira encontrava-se submetida ao Ministério do Interior, a ESAMV, concebendo a educação agrônoma e a educação veterinária, foi criada sob a tutela do MAIC (Coutinho, 2014, p.49).

<sup>48</sup> Atualmente, a estrada é chamada de BR 465 ou de antiga Rio-São Paulo.

<sup>49</sup> Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agronômicas (CNEPA).

Florestal de Seropédica, hoje denominado de Floresta Nacional Mário Xavier<sup>50</sup> (Flona), os funcionários residiam no local com suas famílias. Diante da demanda por escola, no ano de 1946 foi criada a primeira instituição escolar pública para atender às famílias que constituíam moradia no distrito de Seropédica. De forma bastante precária, o atual Colégio Estadual Presidente Dutra iniciou seus trabalhos numa estrutura conhecida como “Barracão”. Na esfera privada, em 1948, foi criada a Escolinha do IZ, assim denominada pois seu funcionamento se deu por muito tempo num prédio anexo do Instituto de Zootecnia<sup>51</sup> (Frade, 2021, p.63,64).

Frade (2021) destaca inauguração da Rodovia Presidente Dutra no ano de 1951, “uma nova via que passou a ligar as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, atravessando o distrito de Seropédica de leste a oeste, de Queimados à Paracambi” (Frade, 2021, p.64). Outro ponto destacado por Frade (2021) é sobre a relação que Seropédica estabeleceu com a BR 465, a antiga Rio-São Paulo, onde a estrada torna-se “como um dos principais elementos que estruturaram a organização da cidade” (Frade, 2021, p.65).

Sobre isso, Araújo (2011) observa a importância da localização do campus da Universidade Rural,

[...] não só por margear a antiga estrada Rio-São Paulo, como também por sua centralidade espacial em relação à área total do hoje município [...] fez com que o crescimento urbano da cidade se desse de forma peculiar.

A antiga estrada Rio-São Paulo foi o principal agente estruturador do espaço urbano de Seropédica. A cidade é cortada pela rodovia que divide o tecido urbano em duas partes, incluindo o centro da cidade (km 49), e que, pela atual intensidade de tráfego, só são comunicáveis através de desconfortáveis e feias passarelas ou da travessia da própria rodovia a pé ou de carro, o que se configura difícil, quando não trágico (Araújo, 2011, p.149).

Ou seja, o espaço urbano da cidade foi direcionado pelo espaço físico da universidade, Seropédica foi constituída de forma fragmentada, com vários núcleos urbanos, com bairros espalhados e distantes entre si e “suas duas principais manchas urbanas, estas, além de se localizarem sobre o eixo da estrada, se desenvolveram a partir dos extremos (ou limites) da área ocupada pelo hoje *campus* universitário” (Araújo, 2011, p.149).

---

<sup>50</sup> Atualmente é o único fragmento com floresta de Mata Atlântica no município.

<sup>51</sup> A Universidade Rural, na época, era vinculada ao Ministério da Agricultura, assim como todas as suas unidades. O Instituto de Zootecnia foi criado em 1946, vinculado ao Departamento Nacional da Produção Animal do Ministério da Agricultura e possuía instalações experimentais instaladas no km 47 da Rodovia Rio-São Paulo, no interior do campus da universidade.



O município de Seropédica é um município relativamente novo; de acordo com Frade (2021), após a publicação da Lei Estadual nº 2.446, de 12 de outubro de 1995, o município tornou-se autônomo e, após plebiscito realizado também no ano de 1995, após muita luta que durou uma década, luta essa que foi liderada por moradores, eles conseguiram constituir uma comissão de emancipação e, assim, em 1º de janeiro de 1997, Seropédica tornou-se um município emancipado de Itaguaí. Seropédica “está localizado na Mesorregião Metropolitana<sup>52</sup> do Estado do Rio de Janeiro, geograficamente na Baixada Fluminense, distante cerca de 75 quilômetros da capital” (Frade, 2021, p.59). A população do município, de acordo com último censo do IBGE de 2022, é de 80.596 pessoas (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>). Os bairros que formam a Seropédica são: Boa Esperança, Cabral, Campo Lindo, Canto do Rio, Carretão, Chaperó, Ecologia, Fazenda Caxias, INCRA, Jardim Maracanã, Jardins, Nazareth, Parque Jacimar, Piranema, Santa Alice, Santa Sofia e São Miguel.

Frade (2021) destaca as desigualdades sociais que marcam Seropédica desde seu começo, como a falta de estruturação básica para desenvolvimento, até poucos anos. A dificuldade de acesso e de mobilidade urbana se comparados aos municípios vizinhos, bem como problemas de saneamento básico e um comércio sem muita expressão, “de um modo geral, o contexto da Baixada Fluminense é marcado pela insuficiência de políticas públicas o que explicita uma exclusão territorial” (Frade, 2021, p.65).

Outro ponto que Frade (2021) nos apresenta é sobre como Seropédica está em conformidade com outros municípios da Baixada Fluminense, é sobre “recorrentes as práticas político-eleitoral clientelista” (Frade, 2021, p.65), que nada mais é que o “aspecto das relações polícias e sociais entre a sociedade e o Estado, em um processo mediado por sucessivas trocas eleitorais, envolvendo promessas e expectativas de retorno” (Frade, 2021, p.65). E todas essas questões se mostram com a grande instabilidade política que marca o município desde sua emancipação, como as diversas cassações de mandatos de prefeitos, como mostramos no quadro abaixo (Tabela 1) do Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro (TER/RJ).

---

<sup>52</sup> Além de Seropédica, a região metropolitana abrange os municípios de: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Queimados, Rio Bonito, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá.

Tabela 1 - Poder Executivo em Seropédica.

	<b>Prefeito</b>	<b>Mandato</b>
1	Anabal Barbosa de Sousa (PDT)	1997-2000
2	Anabal Barbosa de Sousa (PDT)	2001-2004
3	Gedeon Antunes (PSC)	2005- 2006 cassado TRE
4	Darci dos Anjos (PSDB)	2006-2008 (2º mais votado)
5	Darci dos Anjos (PSDB)	2008-2010 cassado TRE
6	Alcir Fernando Martinazzo (PSB)	2010-2012 (2º mais votado)
7	Alcir Fernando Martinazzo (PSB)	2013- 2016
8	Anabal Barbosa de Sousa (PDT)	2017- 2020
9	Professor Lucas Dutra dos Santos (PSC)	2021- até a presente data

Fonte: Frade, 2021, p.66.

Frade (2021) destaca que, nos últimos anos, Seropédica tem recebido investimentos econômicos com a chegada de megaempreendimentos, como também vem acontecendo com o município vizinho, Itaguaí. “Dentre estes, a Usina Termoelétrica Barbosa Lima Sobrinho, as indústrias P&G e de alimentos da Panco Ltda., o Centro de Tratamento de Resíduos (CTR)<sup>53</sup> e as empresas instaladas na região da Zona Industrial, próximas às margens da Rodovia Presidente Dutra (BR 116) ” (Frade, 2021, p.66). Outro empreendimento que se destaca, tanto em Seropédica quanto em Itaguaí, são os areais e mineradoras, gerando forte impactos ambientais nos territórios. Frade (2021) destaca também o Porto de Itaguaí que

[...] catalisou novos empreendimentos para a região, dentre eles, o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro, inaugurado em 2014, um anel viário que possibilitou o acesso das cargas ao Porto de Itaguaí para toda a malha rodoviária do país, atraiu projetos de investimentos vultuosos, reduzindo os custos com transporte de produtos no estado do Rio de Janeiro. Possui uma extensão de 145 quilômetros, fazendo a ligação do complexo petroquímico da Petrobrás em Itaboraí ao Porto de Itaguaí, cruzando o município de Seropédica, dando aporte logístico para os empreendimentos ali situados (Frade, 2021, p.67).

<sup>53</sup> O licenciamento ambiental do CTR Seropédica passou por um processo complexo, marcado por muitas críticas em relação à sua instalação, impactos de toda ordem, sendo iniciado em 2003, obtendo sua primeira licença em 2011. Desde o início de seu funcionamento, foram encerradas as atividades no Lixão de Gramacho (que foi o maior lixão da América latina) (Frade, 2021, p.66).

Direcionando o olhar novamente para o cenário político do município, Frade (2021) destaca a falta de transparência na administração pública, a instabilidade política e os casos de corrupção, tudo que contribui “para que Seropédica não consiga se desenvolver na mesma proporção da maioria dos demais municípios da Baixada Fluminense” (Frade, 2021, p.67).

Voltando nosso olhar para a educação pública de Seropédica de hoje, não podemos esquecer da sua história, que teve início quando Seropédica ainda era distrito de Itaguaí. De acordo com Coutinho (2014, p.118), “todas as escolas municipais de Itaguaí localizadas no antigo distrito foram transferidas para a nova esfera municipal: eram dezenove unidades escolares, distribuídas por vários bairros e também localizadas na área rural dos limites territoriais do município”, bem como o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Paulo Dacorso Filho, uma unidade escolar, que em sua origem, era vinculada às três esferas administrativas, federal, estadual e municipal.

Até a emancipação de Seropédica, a Prefeitura de Itaguaí construiu oito unidades escolares com recursos próprios. E outras duas foram construídas por moradores, bem como mais oito escolas estaduais - que foram municipalizadas, a maioria no ano de 1993. Coutinho (2014) observa que houve uma boa distribuição das escolas em relação à localização em bairros diferentes, buscando atender a população em todo distrito, mesmo que de forma insuficiente. Mesmo assim, houve carência de escolas, e duas comunidades se mobilizaram para construir mais duas escolas. A Escola Municipal Paulo Freire, que foi criada através de um mutirão realizado pelos moradores da Associação de Moradores Assentamento “Sol da Manhã”, em 1985, e que em 1992 passou a ser administrada pela Prefeitura de Itaguaí. E a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth, também construída por moradores, chegando ensino onde não chegava através do poder público. Foram vinte escolas da Rede Municipal de Itaguaí que foram transferidas para a Rede Municipal de Seropédica (Apêndice B).

Coutinho (2014) destaca que o nome de muitas das escolas acaba por refletir muito da história local, seja por homenagens a figuras associadas à história, tanto de Itaguaí quanto de Seropédica, como também com a relação de estruturação dos bairros, recebendo, assim, o nome do bairro em que se localiza.

De acordo com a Constituição federal de 1988, fica destinado para os municípios brasileiros parte da responsabilidade política e administrativa referente à educação, “acompanhada dos preceitos apontados pelo Banco Mundial, deram força ao processo de municipalização,

sobretudo do Ensino Fundamental” (Frade, 2021, p.68), com a Lei 9394/96, LDB de 1996, “as responsabilidades dos municípios foram acrescidas pela obrigatoriedade de ofertar a Educação Infantil, reconhecendo a possibilidade de formas de colaboração entre os estados e seus municípios, com vistas a garantir a universalização do ensino obrigatório” (Frade, 2021, p.68,69).

Foi somente a partir de 1997, após a sua emancipação, que Seropédica começou a constituir uma rede de ensino. De 1999 a 2015 foram criadas pela Prefeitura de Seropédica vinte e três escolas (Apêndice C).

A Rede municipal de Seropédica é formada, atualmente, por quarenta e três<sup>54</sup> unidades escolares de acordo com o Censo Escolar 2023 e com a página virtual da Secretaria Municipal de Educação, que estão divididas em escolas que atendem nas modalidades da Educação Infantil<sup>55</sup>, Ensino Fundamental, Educação de Jovens<sup>56</sup> e Adultos e Educação Especial (Apêndice D).

Em relação aos docentes que trabalham na rede municipal de Seropédica, de acordo com dados dos Painéis Estatísticos do Censo Escolar 2023, atualmente a rede conta com um total de 942 docentes, sendo desse total 705 docentes concursado/efetivo/estável, 74,8%; 234 contratos temporário, 24,8%; 3 contratos CLT, 0,3%.

Contextualizando, Coutinho (2014) afirma que no município já aconteceram três concursos públicos, incluindo vagas para o magistério. O primeiro foi no ano de 1998, mas foi anulado pela prefeitura por conta de acusações de desorganização. O segundo, que aconteceu efetivamente, foi no ano de 2003, “elevando o número de servidores efetivos de 230 em 2002 para 981 em 2004” (Coutinho, 2014, p.135). O terceiro aconteceu 10 anos após o último, no ano de 2013, os primeiros docentes aprovados só começaram a tomar posse em janeiro de 2014. Até o momento em que essa pesquisa é realizada, nenhum novo concurso foi confirmado para o município, apesar das promessas feitas pelo atual prefeito. Coutinho (2014) destaca também que

---

<sup>54</sup> De acordo com o Censo Escolar 2023 existem 53 escolas da educação básica em Seropédica no ano de 2023, sendo 9 estaduais, 15 particulares e 43 da rede municipal de ensino.

<sup>55</sup> Segundo o Plano Municipal de Educação 2015-2025, até o ano de 2000 a rede pública municipal atendia na educação infantil apenas crianças de 04 a 06 anos. Só em 2001 o atendimento foi ampliado para as crianças a partir de 03 anos de idade, com a criação da primeira creche sob a responsabilidade do poder municipal, a Creche Municipal Irene Albuquerque da Silva. (Frade, 2021, p.70)

<sup>56</sup> A Educação de Jovens e Adultos foi implantada no município em 1998 em quatro unidades escolares, funcionando no regime regular noturno (PME, 2015). (Frade, 2021, p.70)

[...] em nenhum desses concursos públicos houve a participação institucional da UFRRJ na elaboração das provas ou na estruturação logística, reforçando o argumento do distanciamento continuado da universidade em relação à cidade na qual está assentada, assim como em particular, quanto às escolas públicas locais (Coutinho, 2014, p.135).

De acordo com Coutinho (2014), nos dois primeiros concursos não foi respeitado por maior parte dos governantes do município o Plano de Carreiras do Magistério de Seropédica, isso até o ano de 2010, onde em seu artigo 5º coloca que os docentes da rede pública municipal têm que ser aprovados através de concurso público. Ainda no ano de 1999, “os estatutários chegavam ao quantitativo de 1066, para um total de 1741 servidores. Todo o resto do contingente docente necessário para assegurar a educação da rede pública municipal compunha-se, até o ano de 2011, de professores contratados” (Coutinho, 2014, p.136).

Ainda sobre o Plano de Carreiras da Educação, Coutinho (2014) afirma que desde o ano de 2005, o Plano instituiu e organizou a carreira do magistério no município, e que esse plano foi elaborado em acordo com o que está no artigo 67, que “define a valorização dos professores através do estabelecimento de um piso salarial, do concurso público para acesso à carreira e da progressão funcional, incentivando a formação continuada” (Coutinho, 2014, p.136) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo a legislação em vigor, os sistemas de ensino públicos municipais, estaduais e federal devem garantir concurso público de acesso ao magistério público e um piso salarial, além de prever a progressão do professor, a partir da sua titulação, incentivando assim a formação continuada do professorado. O piso salarial atualmente é definido por lei federal, que se aplica a todos os entes do Estado Nacional (Coutinho, 2014, p.136,137).

Os problemas com salários persistiram ainda após o concurso de 2013. Ainda no ano de 2013, no mês de outubro, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE – Seropédica/Paracambi, realizou reunião com o prefeito da época, Alcir Martinazzo, sobre questões salariais, e sobre uma reestruturação no Plano de Carreira, Cargos e Salários dos servidores da educação. Os problemas persistiram e, em fevereiro de 2015, após paralisação da rede municipal de educação, saiu um projeto de lei autorizando aumento de 20% que foi parcelado em quatro

parcelas, mas esse aumento não contemplava os professores DOC II 40 horas,<sup>57</sup> pois, de acordo com a prefeitura, não houve pagamento inferior ao piso nacional no ano de 2014.

A luta da categoria da educação não parou, ainda faltava muita coisa a melhorar. A categoria pedia por um novo Plano de Carreiras, Cargos e Salários (PCCS). Em 21 de junho de 2016, o PCCS (Seropédica, Lei Municipal nº 621/2016) foi publicado, mas a luta não acabaria por aí, muita luta da categoria por melhoria salarial ainda viria pela frente. E, em agosto de 2016, a categoria entrou em estado de greve, e em setembro do mesmo ano, após deliberação em assembleia realizada pelo SEPE, a categoria votou e entrou em greve geral por tempo indeterminado. A greve geral durou três meses, sendo aprovada pela categoria em assembleia do SEPE em novembro de 2016 a sua suspensão, e em janeiro de 2017 a categoria novamente votou e a greve foi finalizada. Todavia, a luta não finalizou, porque não houve cumprimento do PCCS, desta forma a categoria realizou mais paralisações reivindicando seus direitos. Apenas no ano de 2022, já no mandato do atual prefeito, Lucas Dutra, que o Plano de Carreiras, Cargos e Salários dos servidores foi cumprido, e assim, os retroativos de mudança de nível e insalubridade foram pagos em vinte e quatro parcelas. A luta não parou, mas já com um sindicato mais enfraquecido e com a categoria já não tão mais unida, questões pontuais foram sendo levantadas.

Sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Salários (Anexo A), os professores que lecionam na Educação Infantil, se encaixam como Professores DOC II, que são os professores que atuam nos anos Iniciais do ensino fundamental ou educação infantil, bem como em suas modalidades, e eles podem ser vinte e duas horas e meia semanais ou quarenta horas semanais.

Ainda de acordo com Coutinho (2014), a educação de Seropédica possui “um Regimento Escolar que se propõe a fixar normas e orientar a organização das unidades escolares municipais, que possuem autonomia pedagógica desde que em consonância com o documento e a legislação em vigor” (Coutinho, 2014, p.139), esse documento é que prevê como se dá a organização da escola, que conta com diversos profissionais, especificando suas atribuições e responsabilidades.

---

<sup>57</sup> § 2º Integram a Categoria de Professor DOC II, servidores aprovados em concurso público de provas ou de provas e títulos estáveis pela Constituição Federal e nomeados para o cargo de professor, com habilitação de Formação de Professores (antigo normal) que exerçam suas atividades especificamente de Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental; do ciclo I e II do Ensino Supletivo da Educação de Jovens e Adultos, e da Educação Especial. (Lei Nº 316, de 14 de dezembro de 2005)

### 3.2 PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Primeiramente, fizemos um pedido à Secretaria de Educação do município para realização da pesquisa, termo de anuência segue em anexo (Anexo B). A Secretaria forneceu o quantitativo de professoras regentes do ano letivo de 2023, o documento também está em anexo (Anexo C). Neste documento, temos as unidades escolares que possuem educação infantil na rede, são 25 unidades escolares, entre Centros Municipal de Educação Infantil (CMEI), Escolas Municipais e 1 Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Temos um total de 142 professoras, sendo 34 de Creche II, 56 de Educação Infantil I e 52 de Educação Infantil II.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2023) o município de Seropédica possui um quantitativo total 1.352 docente, sendo esse quantitativo separado por categoria administrativa (público e privado), são 222 docentes na rede privada e 1.163 na rede pública municipal. Atuando na Educação Infantil, temos um total de 219 docentes, sendo 63 docentes na rede privada e 162 docentes na rede pública municipal.

Foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação um quantitativo de 142 docentes atuando como regente na rede no ano letivo de 2023, vinte professoras a menos que o indicado no Censo Escolar da Educação Básica realizado no mesmo ano. Os dados (Anexo C) nos foram fornecidos no mês de junho de 2023, e a coleta de dados do Censo 2023, que é realizada por meio do Educacenso<sup>58</sup>, foi feita através de uma declaração com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino, tendo por parâmetro a situação observada na data de referência da pesquisa, que deste censo foi a última quarta-feira do mês de maio de 2023, de acordo com a Portaria Inep nº 578/2022, retificada pela Portaria Inep nº 73/2023 (Brasil, 2023, p.11).

Dessas 142 professoras regentes no ano letivo de 2023, 57 responderam ao questionário eletrônico (Google Formulário), que foi enviado via *WhatsApp* para as mesmas após uma ida às escolas para pegar o contato das mesmas. O questionário conta com 30 questões, objetivas e

---

<sup>58</sup> Um sistema eletrônico que possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes) ou mediante processo de migração de dados de forma automática, por meio dos sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino. Portanto, trata-se de um levantamento estatístico com base na coleta indireta de informações documentais por meio de um questionário eletrônico (Brasil, 2023, p.11).

dissertativas, que vão nos ajudar a compreender um pouco sobre as docentes da rede municipal de Seropédica que lecionam na Educação Infantil.

### 3.2.1 Perfil das Professoras

Os primeiros dados são sobre o perfil dessas docentes, como esperado, seguindo uma tendência nacional de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024, p.55), todas as 57 participantes são mulheres. Como afirma Guacira Lopes Louro (2014) sobre o processo histórico da docência exercida por mulheres,

A representação do magistério passa, então, a ser mais claramente feminina – pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças, o magistério primário ou de primeiro grau (Louro, 2014, p. 102).

A feminização da docência na Educação Infantil se mostra evidente no município, essa docência está intimamente ligada a essa suposta missão que deve ser desempenhada com muito amor e paciência, quase que sagrada, que se relaciona muito com a maternidade e ao cuidar, deixando essa professora no papel de “tia”. E trazemos um trecho de Paulo Freire (1997), que expressa o que entendemos sobre essa nomenclatura, e que se encaixa muito bem com pensamento que constrói esta dissertação:

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

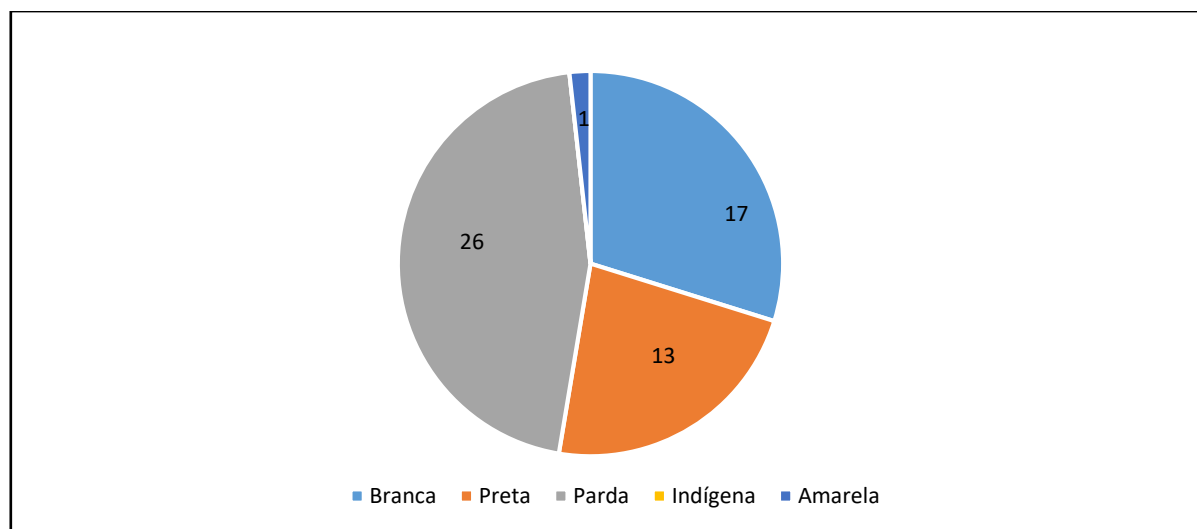
A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (Freire, 1997, p.9,10).



O termo “tia” acaba por distorcer a profissão docente; como nos aponta Paulo Freire, acaba por domesticar a figura da professora que é colocada como em um lugar de “apenas cuidar<sup>59</sup>” das crianças, afastando essa professora da sua profissão e aproximando de um papel de cuidadora que faz seu trabalho por amor e por missão.

Também foi perguntado sobre como elas se autodeclaravam étnico-racialmente (Gráfico 1), e 26 professoras se autodeclararam como pessoas pardas, seguindo para 17 professoras como pessoas brancas e 13 professoras como pessoas pretas, 1 como pessoa amarela e nenhuma como indígena. Comparados com dados das estatísticas gerais do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, das 219 docentes que atuam na Educação Infantil no município de Seropédica (tanto na rede pública quanto privada), 73 não declararam sua cor/raça no Censo Escolar 2023, 65 se autodeclararam pardas, 60 brancas, 19 pretas, 1 amarela e 1 indígena. Assim, observamos que nossos dados estão em conformidade com os apresentados no Censo Escolar da Educação básica 2023.

Gráfico 1 – Como as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica se autodeclararam étnico-racialmente

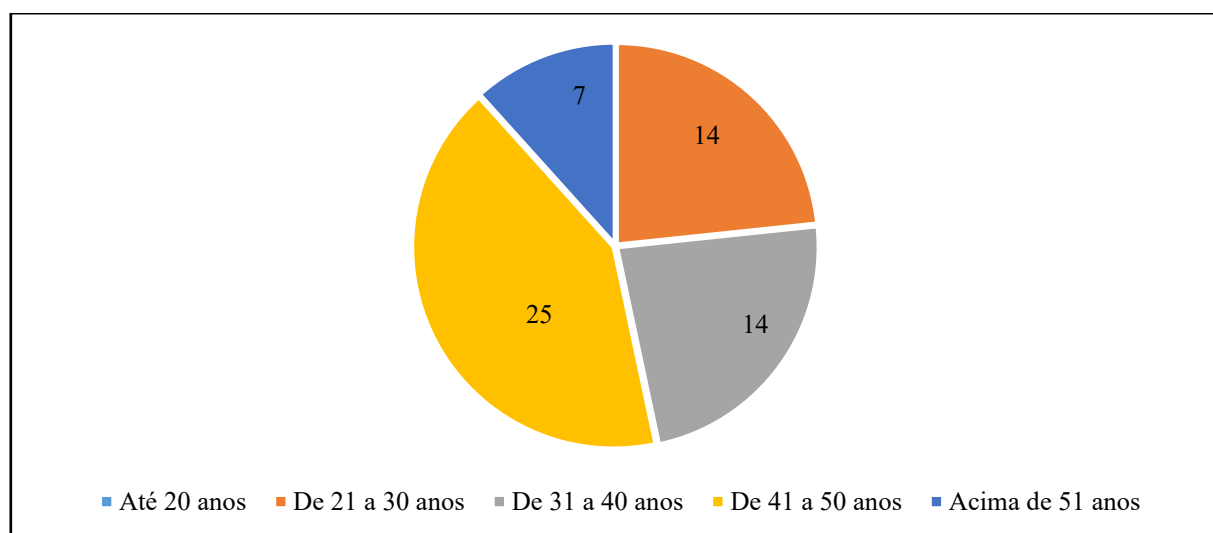


Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

<sup>59</sup> A mulher está associada ao trabalho doméstico, que é desvalorizado como improdutivo e considerado como um dever natural das mulheres, e isso foi associado a figura da professora, principalmente a de crianças pequenas, desvalorizando-as como profissional.

Já em relação à idade de cada docente (Gráfico 3), temos a maioria, 25 professoras com idade de 41 a 50 anos, seguidas por um empate de 14 professoras com idade entre 21 a 30 anos e 31 a 40 anos cada, 7 professoras com idade acima de 51 anos e nenhuma com até 20 anos de idade. Esses dados do município estão em acordo com a média nacional, segundo com o Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024, p.55), na Educação Infantil, a faixa etária dos docentes está na faixa de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Os dados gerais do município sobre as docentes da Educação Infantil no Censo Escolas de 2023 são 84 docentes com idade de 40 a 49 anos, 65 com idade de 30 a 39 anos, 27 com idade de 25 a 29 anos, 18 com idade de até 24 anos, 11 com idade de 50 a 54 anos, 9 com idade de 55 a 59 anos e 5 docentes com 60 anos ou mais.

Gráfico 2 - Faixa Etária das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica

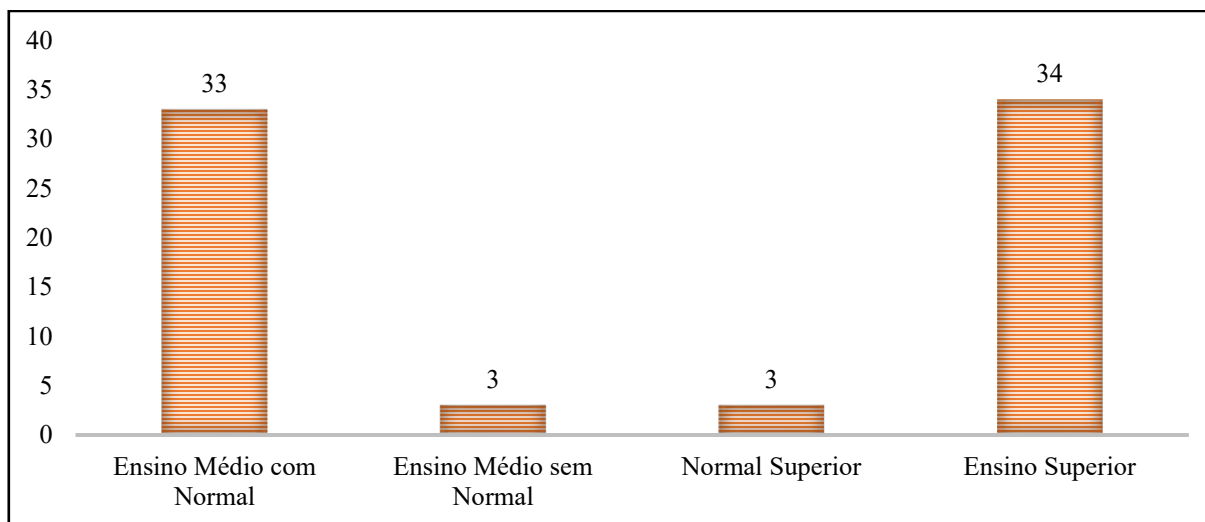


Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

### 3.2.2 Formação Docente

Seguindo, agora vamos para questões referentes à formação docente. Pedimos para que as professoras marcassem quais das alternativas se relacionam com a formação de cada uma, e mais de uma alternativa poderia ser selecionada. Desta maneira, chegamos à seguinte configuração (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Formação das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

O quantitativo de professoras com Ensino Superior, 34 professoras, e Ensino Médio Normal, 33 professoras, está quase igual, bem como o das professoras com Ensino Médio sem Normal, 3 professoras, e o Curso de Normal Superior, 3 professoras. Podemos observar que esses dados também seguem uma tendência nacional, que foi apresentada no Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Brasil, 2023, p.56), que indica um crescimento no número de docentes graduados, especialmente em cursos de Licenciatura, que estejam atuando na Educação Infantil. De acordo com os dados do município no Censo Escolar de 2023, das 162 docentes da rede municipal que atuam na Educação Infantil, apenas 66 docentes possuem algum curso de Licenciatura em sua formação, sendo assim: 56,2% com Normal/Magistério (91 professoras), 40,7% Superior Licenciatura (66 professoras), 0,6% superior Bacharelado (1 professora) e 2,5% com Ensino Médio/Inferior (4 professoras) (Brasil, 2024).

Seguimos com algumas tabelas onde podemos observar alguns dos cursos escolhidos por essas professoras e as instituições. Na Tabela 1, as professoras que cursaram Ensino Médio Normal; na Tabela 2, a que cursou Formação de Professores Técnico, ou seja, após já ter cursado o Ensino Médio sem um curso profissionalizante. Na Tabela 3, as professoras que cursaram Pedagogia; na Tabela 4, as professoras que cursaram outra Licenciaturas; e na Tabela 5, as professoras que não indicaram o curso, mas sim a Instituição em que fizeram um curso de Nível Superior.

Tabela 2 – Quantitativo de professoras que cursaram Ensino Médio Normal e a Instituição.

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
Ensino Médio Normal	Colégio Estadual Presidente Dutra	8
Ensino Médio Normal	Ciep 341 Sebastião Pereira Portes	1
Ensino Médio Normal	C.E. Jacira de Oliveira e Silva	1
Curso Normal/Curso Magistério/Formação de Professores	Sem Instituição Definida	4

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Tabela 3 - Quantitativo de professoras que cursaram Formação de Professores Técnico e a Instituição.

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
Formação de Professores	Curso Ação	1

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Tabela 4 - Quantitativo de professoras que cursaram Licenciatura em Pedagogia e a Instituição.

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
Pedagogia	Universidade Estácio de Sá	5
Pedagogia	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2
Pedagogia	Universidade Norte do Paraná (Unopar)	2
Pedagogia	Universidade Castelo Branco	2
Pedagogia	Fundação Unificada Campograndense (FEUC)	1
Pedagogia	UNICESUMAR	1
Pedagogia	Unesa	1
Pedagogia	Universidade Veiga de Almeida	1
Pedagogia	Unifael	1
Pedagogia	UNIG	1
Pedagogia	Sem Instituição Definida	2

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Tabela 5 - Quantitativo de professoras que cursaram Outras Licenciaturas e a Instituição.

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
História	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2
História	Universidade Castelo Branco	1
História	Sem Instituição Definida	1

Licenciatura em educação do campo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2
Matemática	Fundação Unificada Campograndense (FEUC)	1
Letras – Português/Inglês	Fundação Unificada Campograndense (FEUC)	2
Ciências Sociais	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	
Letras – Português/Espanhol	Universidade Estácio de Sá	1
Ciências Biológicas	Sem Instituição Definida	1
Licenciatura em Filosofia	Faerpi	1
Psicopedagógico <sup>60</sup>	Sem Instituição Definida	1

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Tabela 6 - Quantitativo de professoras que não indicaram o curso, somente a instituição.

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
Sem Curso Definido	Unig	1
Sem Curso Definido	Signorelli	1
Sem Curso Definido	Unifavest	1
Sem Curso Definido	Castelo Branco	1
Sem Curso Definido	UFRRJ	1
Sem Curso Definido	Unisuan	1
Sem Curso Definido	Faculdades Integradas Simonsen	1

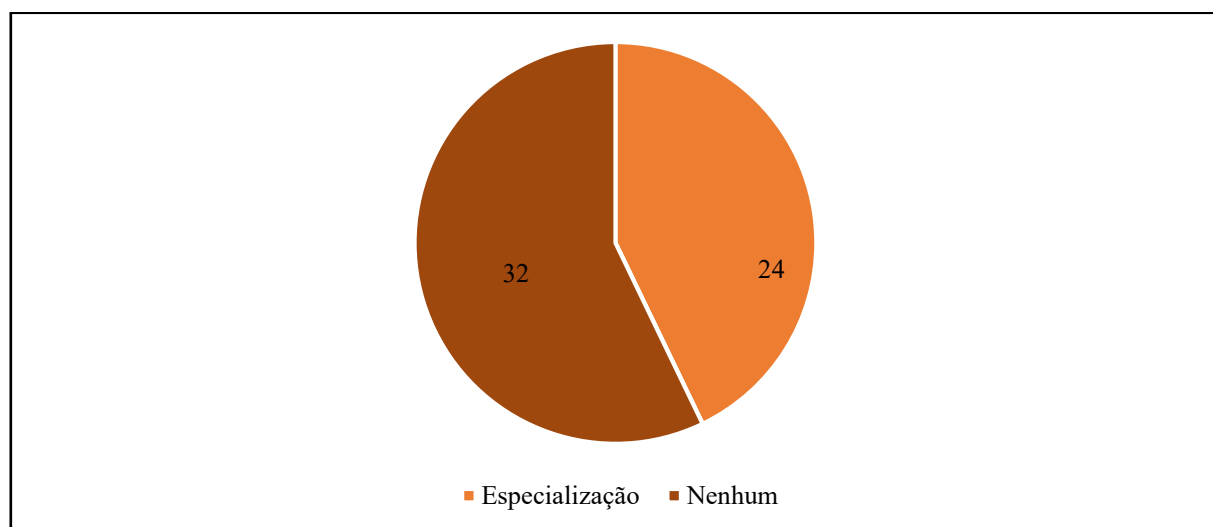
Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

Também foi perguntando sobre curso de Pós-Graduação (Gráfico 4), caso alguma delas havia cursado, e das 57 respostas, 32 professoras não tem pós-graduação e 25 professoras possuem alguma Especialização, nenhuma indicou ter cursado Pós-Graduação Stricto Sensu, nem Mestrado ou Doutorado. De acordo com os dados do município no Censo Escolar de 2023, das 162 docentes da rede municipal que atuam na Educação Infantil, 27 docentes possuem Pós-Graduação e 44 com curso de formação continuada<sup>61</sup> (Brasil, 2024).

<sup>60</sup> Não é um curso de Licenciatura, mas foi o que a professora respondeu no questionário.

<sup>61</sup> Assim como nas demais informações de docentes, o cálculo considera todos os profissionais com função docente ou docente titular coordenador de tutoria EAD de turmas de escolarização da educação básica, diferindo assim, do cálculo dos indicadores da meta 16 do PNE (Brasil, 2023)

Gráfico 4 – Cursos de Pós-Graduação das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

As professoras também disseram nessa questão qual Curso e Instituição elas fizeram o curso de especialização, então fizemos uma tabela organizando as respostas (Tabela 6).

Tabela 7 – Cursos de Pós-Graduação, área e Instituição.

Curso	Instituição
Psicopedagogia	Facig
Orientação Educacional	Candido Mendes
Psicopatologia Institucional	Sem Instituição Definida
Neuropsicopedagogia	Sem Instituição Definida
Ensino de História	Sem Instituição Definida
Psicopedagogia Institucional	Faculdade de Educação São Luís
Alfabetização e Letramento	Faculmonas
Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação infantil	Faveni
Psicopedagogia clínica e institucional	Uninter
Artes	Signoreli

Psicopedagogia	FEUC
Língua Brasileira de Sinais	FEUC
Gestão Pública	Sem Instituição Definida
Educação Especial	Sem Instituição Definida
Matemática para Ensino Fundamental e Médio	Sem Instituição Definida
Neuropsicopedagogia	Sem Instituição Definida
Psicopedagogia clínica e Institucional	Faculdade Internacional Signorelli
Supervisão Educacional	Sem Instituição Definida
Neuropsicopedagogia	Sem Instituição Definida
Psicopedagogia Clínica e Institucional	FEUC
Educação Infantil e Letramento	UGB

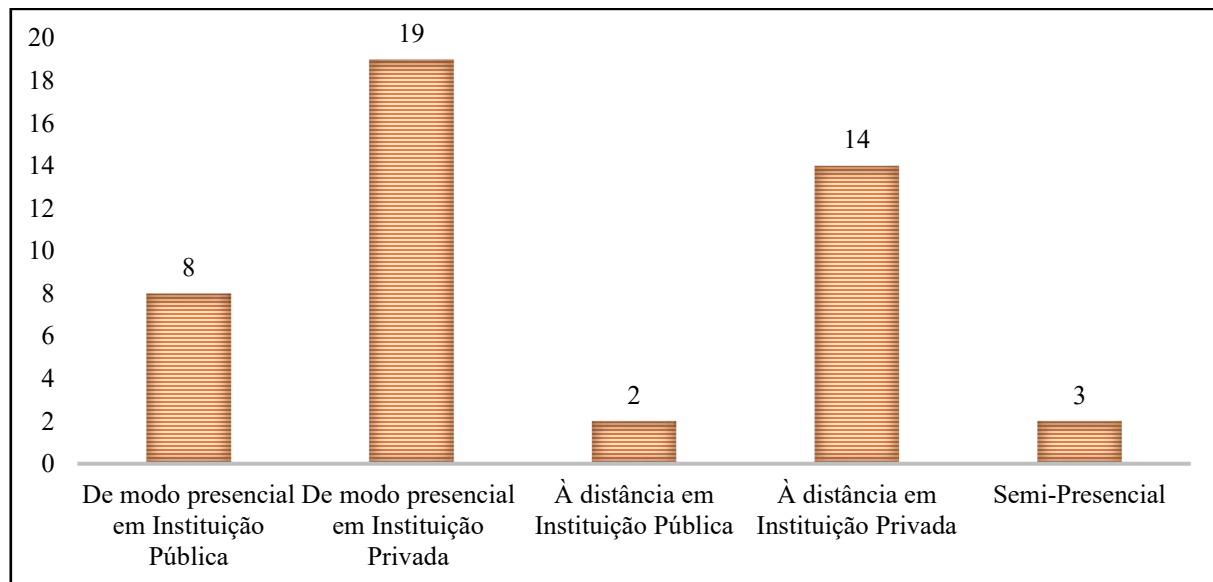
Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Quanto à modalidade de ensino, perguntamos em qual modalidade foram cursados o curso de Graduação e o curso de pós-graduação.

Das 57 professoras, 46 responderam à questão sobre a modalidade de ensino da Graduação (Gráfico 5). A maior parte das professoras, 19 delas, responderam que cursaram sua graduação de modo presencial em uma Instituição privada, 14 professoras responderam que foi na modalidade à distância em Instituição privada. Em Instituições públicas, 8 professoras responderam que fizeram de forma presencial e 2 na modalidade à distância. Outras 3 docentes responderam que fizeram a graduação de forma semipresencial<sup>62</sup>, mas não indicaram em qual tipo de instituição.

<sup>62</sup> Um curso semipresencial é uma modalidade de ensino superior com aulas online e encontros presenciais semanais no polo ou campus da instituição de ensino. Segundo as normas de Educação Superior a Distância do MEC, nesse modelo, as disciplinas são divididas em presenciais e a distância.

Gráfico 5 – Instituição e modalidade de ensino em que o curso de Graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado



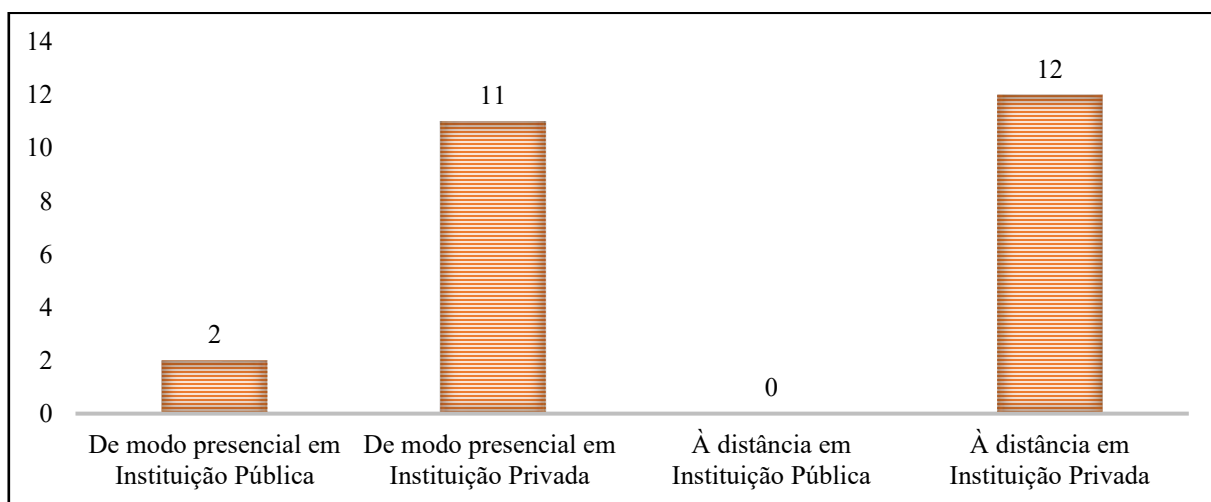
Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Observamos que a maioria das professoras, independente da modalidade de ensino, realizou a graduação em uma instituição privada. Esse dado conversa com o que apresentamos anteriormente sobre a expansão do ensino superior, e como a procura por instituições privadas é grande no Brasil. E em relação à modalidade de ensino, observamos que a modalidade à distância em instituição privada é bem expressiva entre as professoras da pesquisa, seguindo, também, uma tendência nacional.

Sobre a realização do curso de pós-graduação, apenas 25 das 57 professoras responderam essa questão. A maioria, 12 professoras, realizaram o curso de pós-graduação à distância em uma Instituição privada; 11 professoras de modo presencial em instituição privada; e 2 professoras de modo presencial em Instituição Pública.



Gráfico 6 – Instituição e modalidade de ensino em que o curso de Pós-Graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Sobre a Pós-graduação, também observamos que a maioria das professoras fizeram em Instituição Privada, e separando por modalidade de ensino, tivemos quase um empate, mas a maioria realizou o curso à distância. Nossos dados seguem uma tendência nacional de busca por instituições privadas para realização de cursos de Pós-graduação lato sensu; dados da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), de 09 de dezembro de 2019, apontam que a busca por “cursos de especialização de nível superior vem aumentando desde 2016 e a sua grande maioria frequenta cursos em instituições privadas (88%)”. Ainda de acordo com os dados da UFCG, a maioria dos estudantes que cursam especialização frequentam cursos na modalidade presencial (68%), mas que, todavia, a modalidade à distância vem crescendo e ganhando espaço na formação desses alunos.

Perguntamos às professoras quais as possíveis motivações que as fizeram escolher por cursos de graduação e pós-graduação para continuar sua formação de alguma forma. E dentre as respostas, a mais escolhida, por 43 das 57 professoras, foi “Por querer mais conhecimentos para o trabalho na educação”, como podemos observar no gráfico (Gráfico 7).

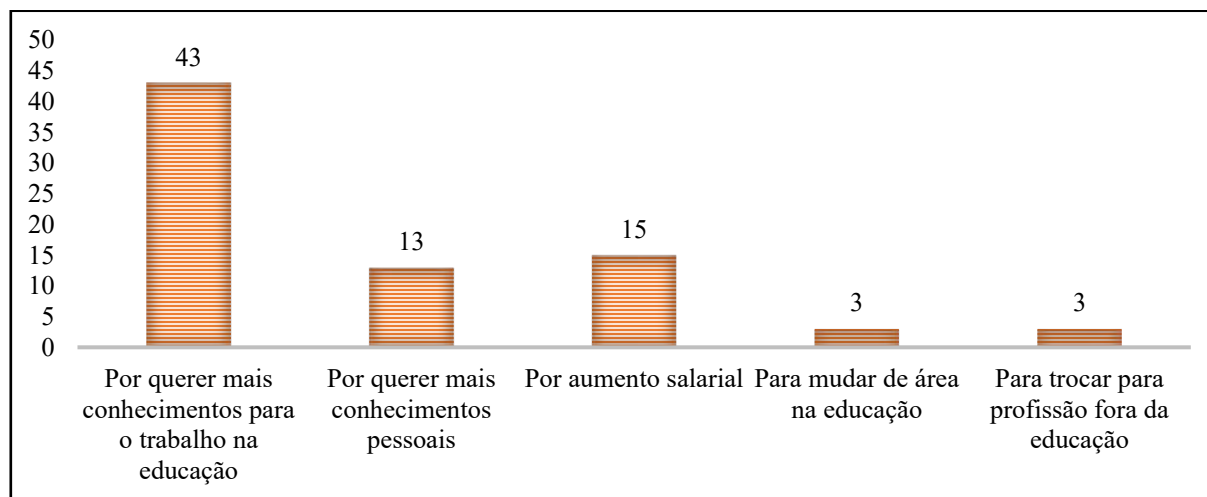
Outras 15 professoras responderam que é “por aumento salarial”, visto que os Planos de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS)<sup>63</sup> do município prevê o avanço na carreira por meio de

<sup>63</sup> O Planos de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS, foi publicado no ano de 2016, após greve dos servidores da Educação do Município, elaborado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio de Janeiro –

formação para os Profissionais do Magistério, sem a acumulação e somente para o profissional concursado, havendo um aumento percentual no salário base de 15% para curso superior, 20% para curso de pós-graduação *latu sensu*, 20% para pós-graduação *strictu sensu* Mestrado e 30% para pós-graduação *strictu sensu* Doutorado.

Mais 13 professoras responderam que é “por querer mais conhecimentos pessoais”, 3 professoras “para mudar de área na educação” e 3 “para trocar para profissão fora da educação”.

Gráfico 7 – A motivação da escolha de cursos de graduação e pós-graduação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica foi realizado



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Questionamos as professoras se alguma tem intenção de mudar de área na Educação ou mesmo trocar de profissão, 22 professoras responderam essa questão aberta. 13 professoras responderam que gostariam de trocar, uma delas disse: “Desejo trocar para uma carga horária menos, migrando para prof DOC I”, que são professores que lecionam uma disciplina específica; e outra disse “Coordenação e Supervisão”. Já outras responderam: “Música, pois já estudei”, “trabalhar com estética”; duas disseram que trocariam para “Assistente Social”; outras duas para

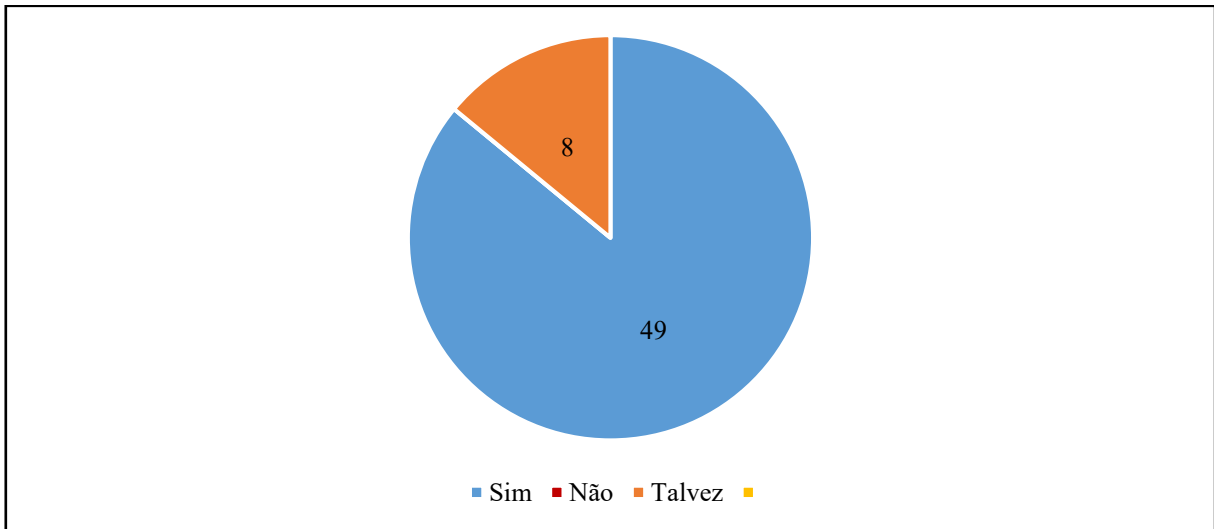
“Enfermagem”, “Papeleria Personalizada”; outras três para: “Psicologia”, “Neurociência” e “Saúde”.

Perguntamos também sobre o que as motivou a escolher a instituição em que fizeram os cursos de graduação e de pós-graduação, caso tenham feito algum deles, ou até mesmo os dois. E 37 das 57 professoras responderam essa questão aberta. As respostas foram bem variadas, mas muitas apontaram a flexibilidade de horário, proximidade da residência, custo financeiro acessível, qualidade da instituição, falibilidade de estudo, entre outras. Como podemos ver, algumas das respostas foram:

“Por ser uma instituição de qualidade e pública”;  
 “Pela facilidade em ingressar na Instituição e por ser uma faculdade que possua certo peso no nome”;  
 “O conceito da Unicesumar no MEC, é fácil de acessar e estudar”;  
 “Por ser uma instituição renomada e por ser perto de minha residência e trabalho”;  
 “Por ter o curso pretendido; por ser mais próximo da residência e a flexibilidade no tempo de estudo, por ter um dia apenas na semana de aula presencial”;  
 “Melhor condição Acesso e permanência”;  
 “Facilidade de horário”;  
 “Horários mais flexíveis, uma vez que eu trabalhava e tinha uma família para conciliar”;  
 “Na época, era onde eu tinha condições de ir e pagar”;  
 “Qualidade na aprendizagem, custo benefício financeiro”;  
 “Acessibilidade e desconto na mensalidade”.

Outra questão levantada foi sobre se as professoras teriam vontade de continuar sua formação de alguma forma (Gráfico 8), e 49 professoras responderam que tem vontade sim de continuar sua formação.

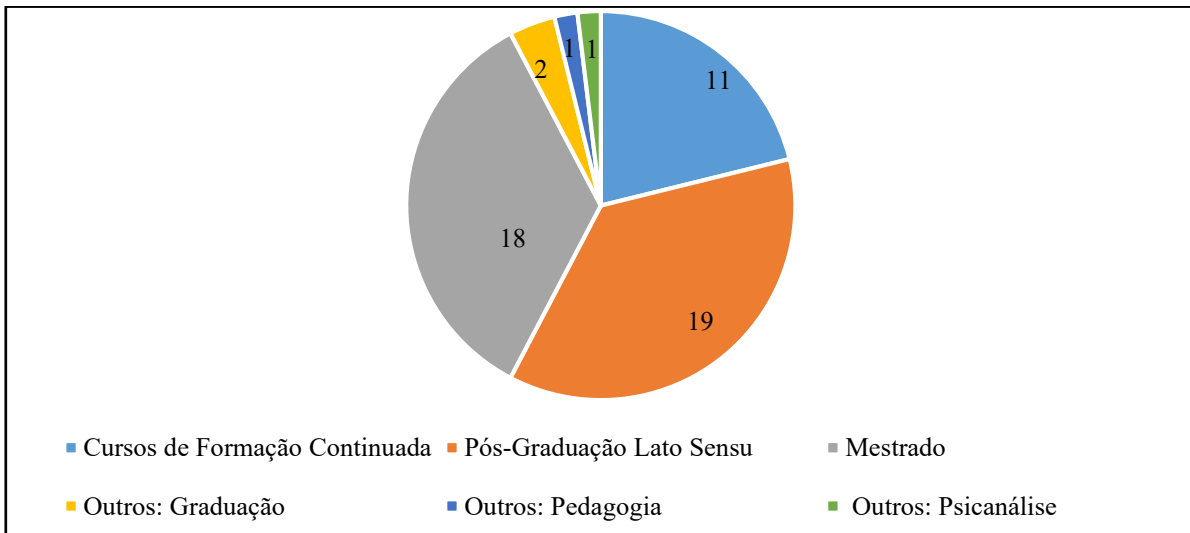
Gráfico 8 – Vontade das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica de continuar sua formação de alguma forma



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

E questionamos qual o tipo de formação. Nessa questão, tivemos 52 respostas, e a maioria, 19 professoras, tem vontade de cursar uma pós-graduação lato sensu, 18 professoras tem vontade de fazer mestrado e 11 professoras um curso de formação continuada, 2 professoras uma graduação, mas não especificaram qual, 1 professora Graduação em Pedagogia e 1 professora em Psicanálise (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Qual formação as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica têm vontade de fazer para continuar sua formação.

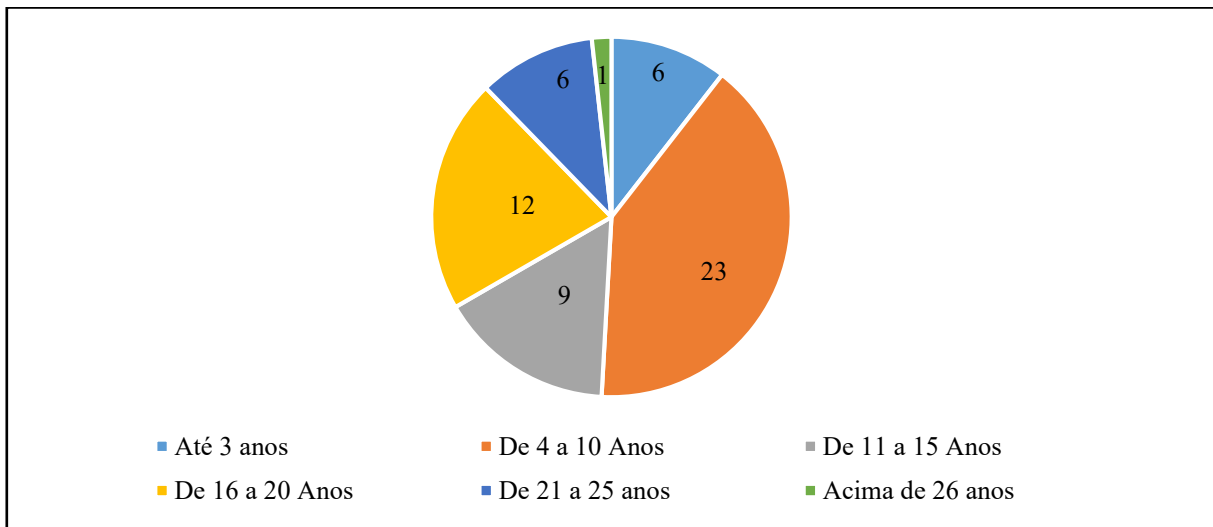


Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

### 3.2.3 Trabalho Docente

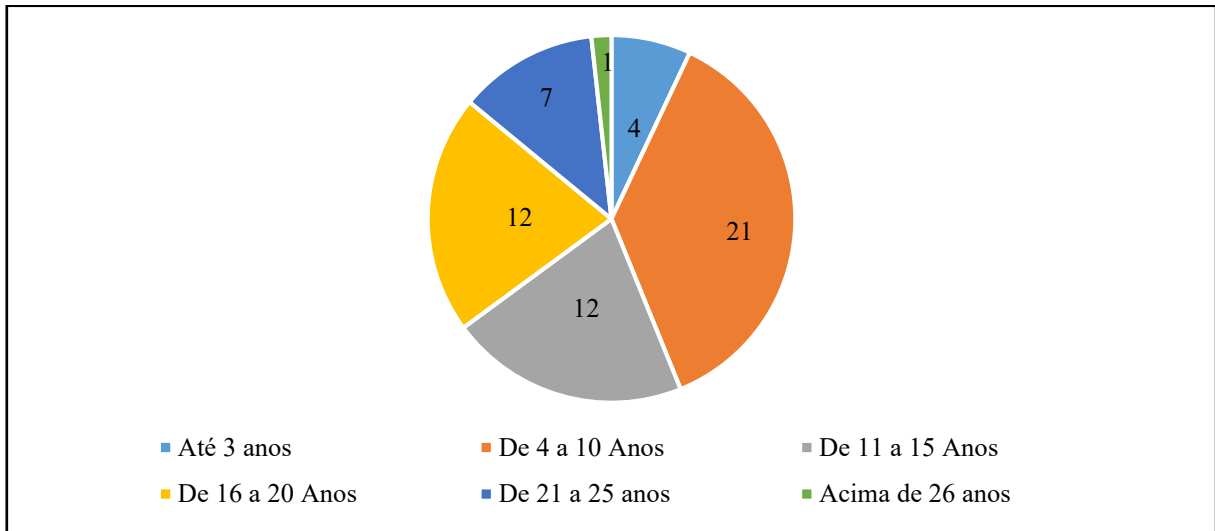
Falando agora um pouco sobre Trabalho Docente, perguntamos há quanto tempo cada uma trabalha atuando como professora (Gráfico 10), quanto tempo atuam na Educação (Gráfico 11) e quanto tempo atuam na Educação Infantil (Gráfico 12).

Gráfico 10 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam como professoras



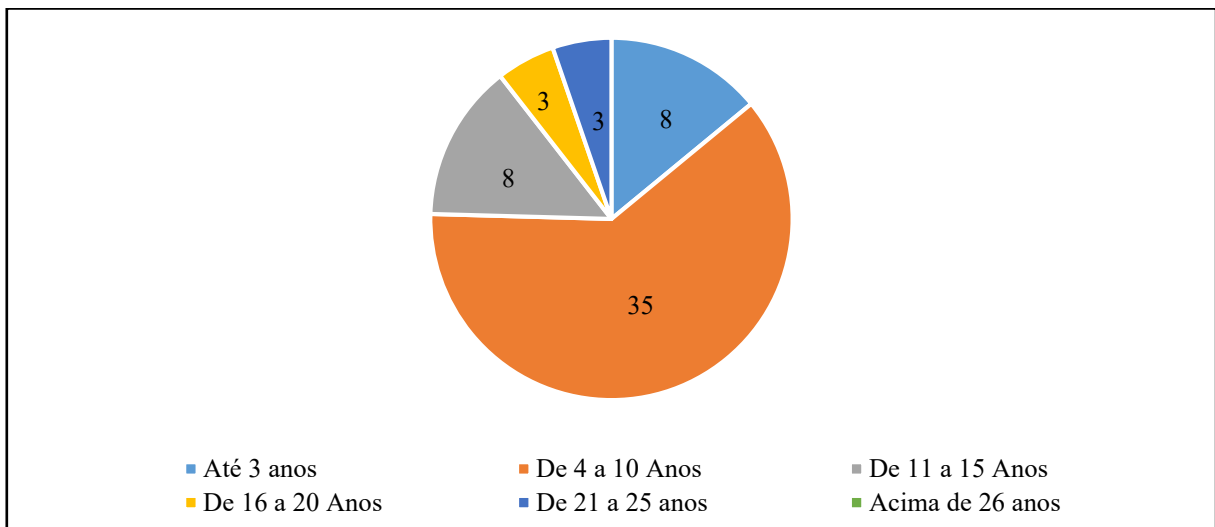
Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Gráfico 11 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam na EDUCAÇÃO



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Gráfico 12 - Tempo que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica atuam na EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

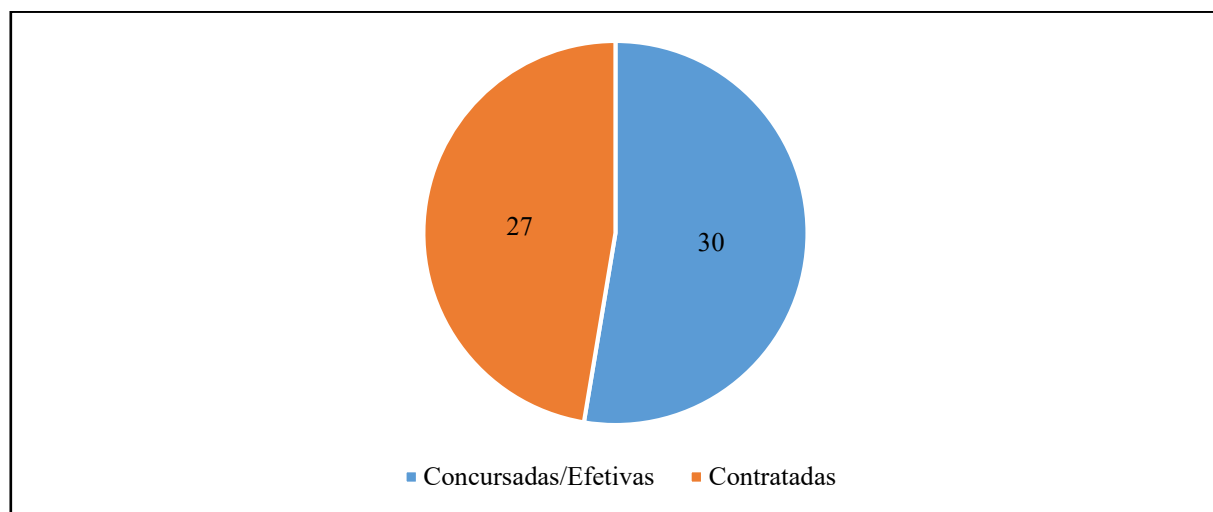
Interessante observar que nas três questões temos com maior quantitativo o tempo de 4 a 10 anos, e se relacionarmos com a próxima questão, que é sobre o regime de trabalho, onde perguntamos sobre o vínculo empregatício, onde perguntamos se são professoras Concursadas/Efetivas (30 professoras) ou se são contratadas (27 professoras) (Gráfico 13),

percebemos que temos a maioria, mesmo que não em grande número, de professoras que são concursadas.

Podemos relacionar isso com o último concurso realizado no município, como vimos anteriormente, quando falamos da cidade de Seropédica; ele foi realizado no ano de 2013, há mais de 10 anos. E assim podemos relacionar com os percentuais das questões anteriores sobre tempo de trabalho.

Todavia, não podemos ignorar o fato de 27 professoras serem contratadas, ou seja, sem os mesmos direitos que as professoras concursadas e escancarando a ausência de concurso público no município.

Gráfico 13 – Regime de trabalho das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Essa questão, sobre a Jornada de Trabalho das professoras no município também se relaciona com o vínculo empregatício das mesmas (Gráfico 14), visto que a maioria das professoras são concursadas e possuem 40 horas<sup>64</sup> como carga horária.

<sup>64</sup> Profissionais do Magistério – Professor DOC II e Professorar DOC II Libras com atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com jornada semana de 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos ou 40 (quarenta) horas (PCCS de Seropédica, 2016).

A relação Regime de trabalho (Gráfico 13) com a Jornada de Trabalho (Gráfico 14) está diretamente relacionada. Temos 27 professoras das 57 que participaram dessa pesquisa, que são contratadas, e 30 professoras são concursadas/efetivas. Sobre a Jornada de Trabalho, 31 professoras trabalham 40 horas e 24 professoras afirmam trabalhar até 29 horas. Então, podemos relacionar, observando os dados, regime de trabalho com jornada de trabalho. Podemos, também, relacionar isso aos direitos empregatícios que cada docente tem para o município, visto que contratar uma professora é menos oneroso por não ter férias, passagem, mudança de nível..., ou seja, todos os direitos legais previstos no PCCS ou até mesmo os direitos trabalhistas de um trabalhador que possua carteira assinada. Uma professora contratada se torna interessante para o município que não quer gastar com suas docentes, que não valoriza o trabalho dessas professoras, muito menos a categoria, e precariza mais e mais o trabalho docente e a educação. Como afirma Silva (2018), sobre o processo de precarização de professores nas redes públicas, essa

[...] precarização perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros (Silva, 2018, p. 213).

Com o tipo de contrato que as professoras possuem na Rede Municipal de Educação de Seropédica, de acordo com Silva (2018), essas profissionais se encaixam no tipo de Professores Temporários, e “este tipo de vínculo está previsto em lei, no entanto, tem sido utilizado de forma ampla e crescente pelas redes públicas de ensino de forma a contrariar o seu real objetivo” (Silva, 2018, p. 222). Consta na Constituição Federal, no artigo 37, no inciso II, que

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. O inciso IX permite a realização de contratações por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, **por período que não ultrapasse o limite máximo de dois anos**. No entanto, a contratação temporária como vem ocorrendo no Brasil expressa a **burla à exigência constitucional**, já que essas atividades docentes estão se tornando **mecanismos permanentes e não temporários**, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos (Silva, 2018, p. 222, *grifo nosso*).



Essa prática se tornou recorrente e não emergencial, e se olharmos para o município de Seropédica, vemos isso de forma nítida, visto que, novamente, seu último concurso público para o magistério foi realizado no ano de 2013; enquanto isso, os contratos continuam, com processos seletivos todos os anos para ocupar vagas de docentes, principalmente para professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de contratação que deveria ser “apenas em caráter emergencial, tem se configurado em uma política perante” (Silva, 2018, p. 222). Esse movimento de contratação temporária não acontece exclusivamente em Seropédica, mas podemos entender que no município ocorre também como uma “política eleitoreira”, com apadrinhamentos políticos e clientelismo<sup>65</sup> de professoras e funcionários dentro das escolas e “[...] não há como negar que há uma associação bastante difundida entre o clientelismo e a dinâmica política dos municípios, sobretudo os médios e os pequenos” (Bastos, 2017, p.24). Sobre o Trabalho docente, Silva (2018) coloca que

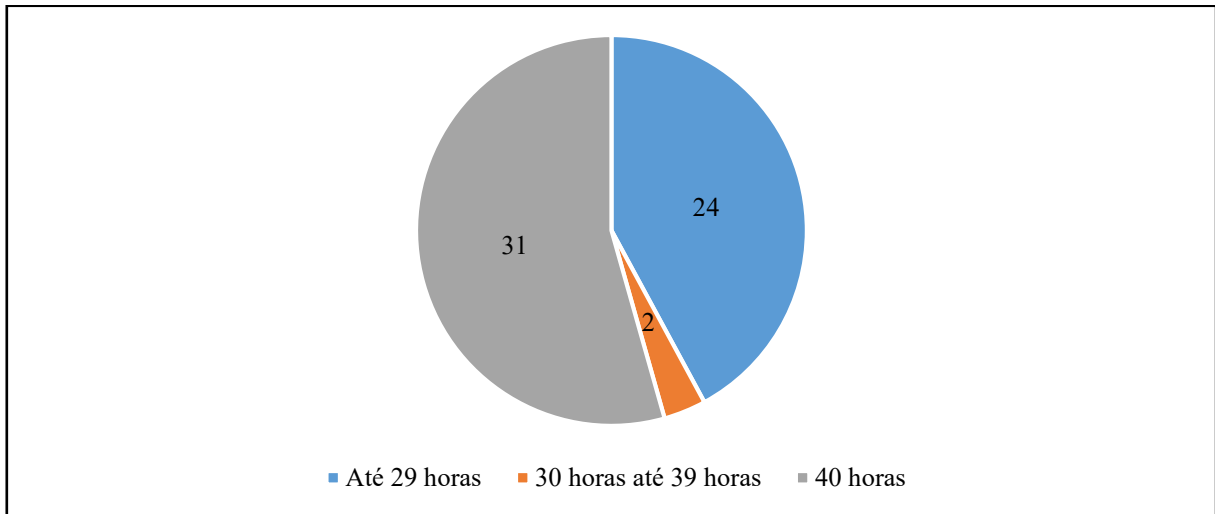
Docentes efetivos e temporários realizam trabalhos iguais ou similares, no entanto, o docente temporário, acaba vivenciando uma precarização diferenciada se comparado com os estatutários, pois vivem diante da incerteza sobre seu futuro profissional, sua remuneração e, portanto, dos seus meios de sobrevivência, numa dúvida constante quanto à continuidade de seu trabalho na(s) escola(s) em que atua(m) (Silva, 2018, p. 222, 223).

Toda essa baixa remuneração, instabilidade e incertezas no trabalho dessas docentes, tornam seu trabalho sim precarizado e desvalorizado.

---

<sup>65</sup> “[...] prática política, baseada em regras informais, caracterizada pela entrega particularista de recursos, em que opera a distribuição de bens condicionada ao voto/apoio político. Trata-se de uma relação entre partes marcadas pela assimetria e pela hierarquia nas posições sociais, culturais e/ou econômicas do patrão em relação ao cliente, na qual o recebimento dos bens ou benesse está, intrinsecamente, conectado à contrapartida do apoio político e/ou voto em uma relação de caráter duradouro, que é recorrentemente objeto de monitoramento, de verificação, de barganha e de reiteração pelas partes envolvidas” (Bastos, 2017, p.12).

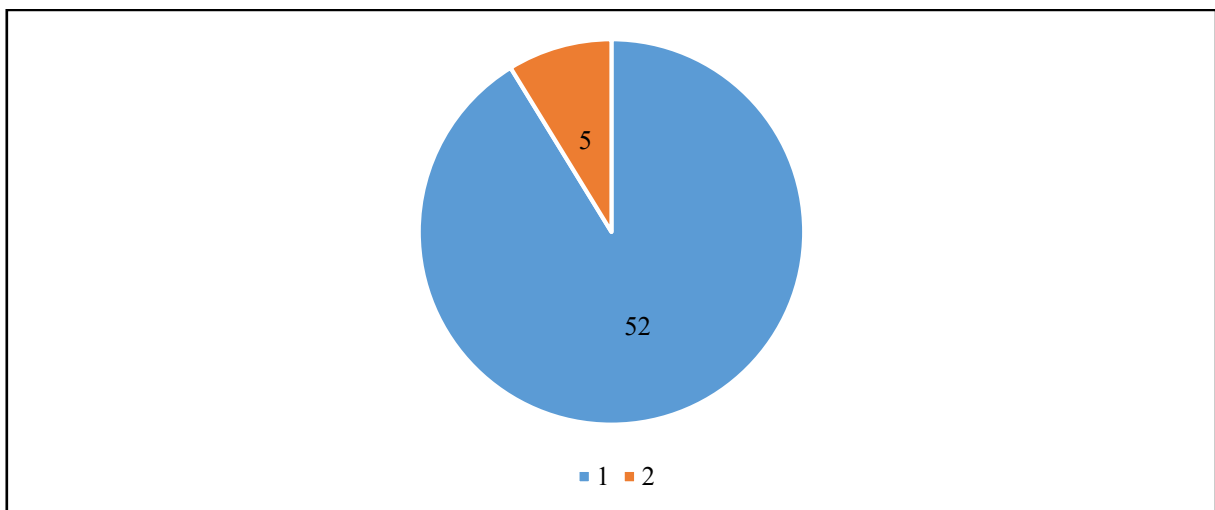
Gráfico 14 – Jornada de Trabalho das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Esta próxima questão também se relaciona com a questão sobre vínculo empregatício e a anterior de carga horária, quando perguntamos em quantas escolas as professoras trabalham, dentro do município (Gráfico 15), e a maioria respondeu que trabalha em apenas uma escola (contratadas também podem ter como carga horário de trabalho 40 horas semanais ou 22 horas e meia).

Gráfico 15 – Quantidade de escolas que as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica trabalham

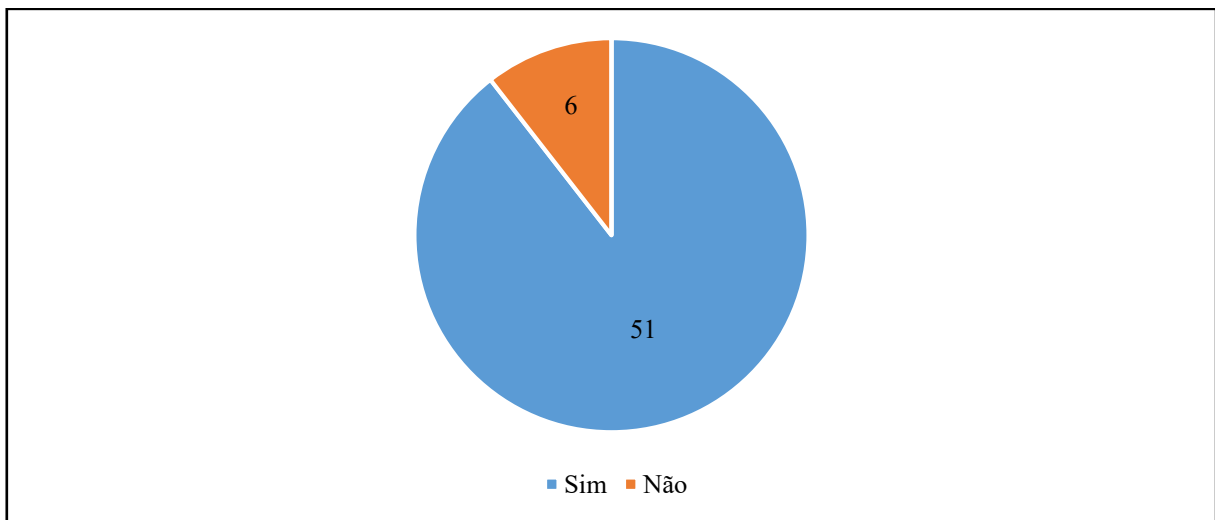


Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

### 3.2.4 Formação Continuada no Cotidiano Docente

Sobre formação continuada, perguntamos se elas já participaram ou participam de algum curso, oficinas, palestras, etc., que tenha sido oferecido pela escola ou pela secretaria de educação do município, e das 57 professoras, 51 responderam que sim e 6 que não (Gráfico 16).

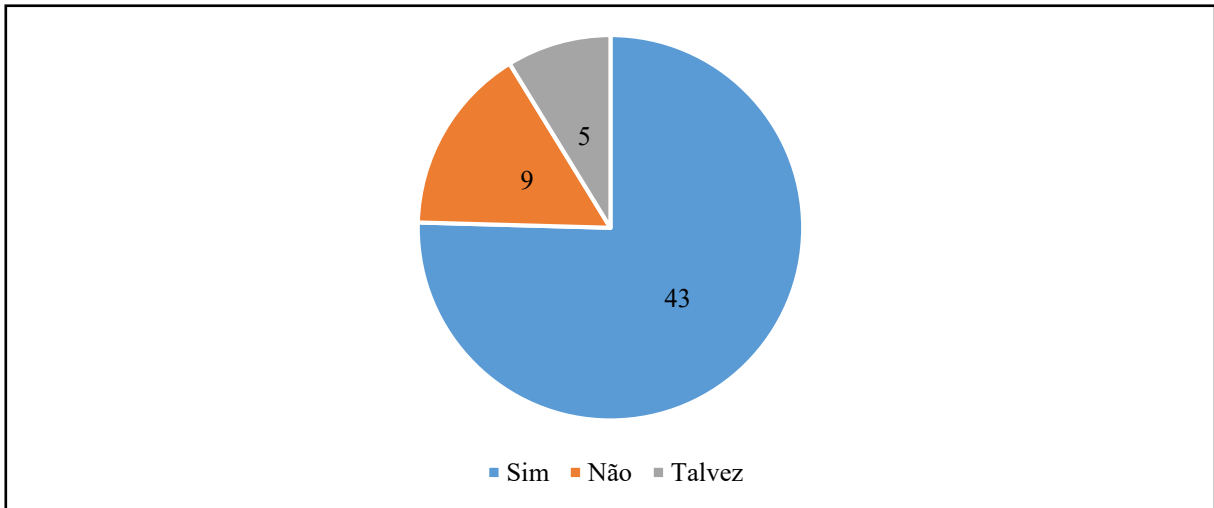
Gráfico 16 – Participação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica em Cursos de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Também perguntamos se elas entendem que esses cursos, oficinas, palestras, etc., são oferecidos como uma formação continuada (Gráfico 17). E das 57 respostas, 43 professoras entendem que cursos, oficinas, palestras, etc., que são oferecidos, são uma formação continuada, 9 professoras não concordam e 5 professoras acham que talvez seja uma formação continuada.

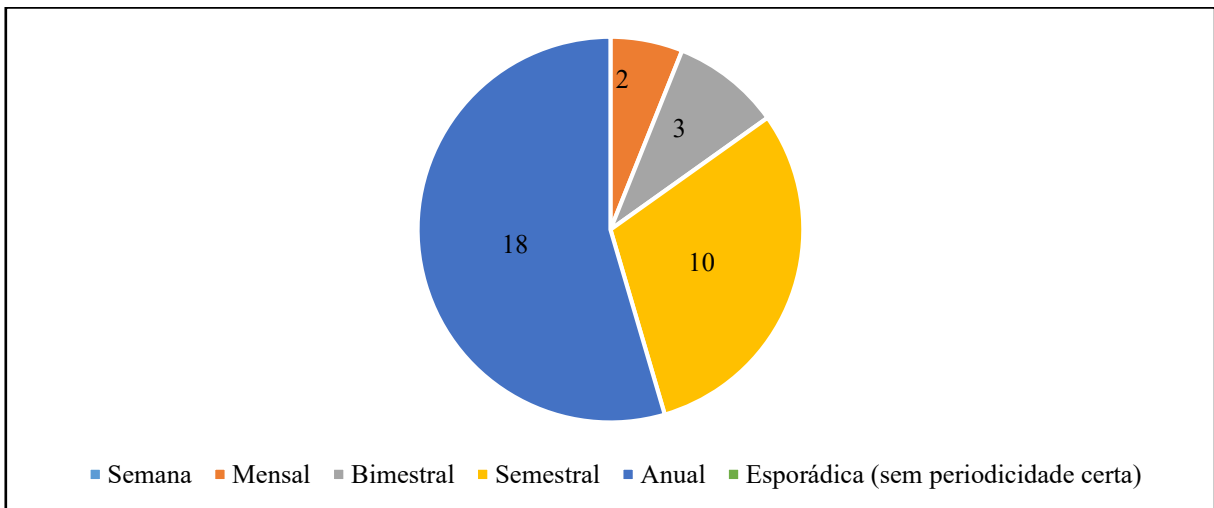
Gráfico 17 – Se as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica entendem os cursos oferecidos como formação continuada



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Perguntamos sobre a frequência aproximada em que acontecem as capacitações, caso considere que uma formação continuada seja oferecida. E a essa questão, 46 professoras das 57 responderam (Gráfico 18). E temos 18 professoras afirmando que os cursos ocorrem anualmente no município.

Gráfico 18 – Com qual frequência os cursos são oferecidos às professoras de Educação Infantil da Rede Municipal da Seropédica



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A Secretaria de Educação de Seropédica tem oferecido nos últimos os anos, 2022, 2023 e 2024, no começo do ano letivo, uma Jornada Pedagógica. No ano de 2022, o tema foi “A Educação e os Desafios Contemporâneos” (Figura 2), em 2023 e 2024 o tema foi “Fomentando Competências Socioemocionais” (Figura 3).

Figura 3 - Jornada Pedagógica 2022.



Fonte: Instagram da Secretaria de Educação de Seropédica (2024).

Figura 4 - Jornada Pedagógica 2023.



Fonte: Autora (2024).

Figura 5 - Jornada Pedagógica 2024.



Fonte: Facebook da Secretaria de Educação de Seropédica (2024).

Olhando especificamente para a temática das duas últimas Jornadas Pedagógicas, “Fomentando Competências Socioemocionais”, observamos que o assunto dessas palestras está alinhado ao que está na BNCC e a BNC-Formação.

Para melhor contextualizar o que são as “competências Socioemocionais”, Silva (2022) afirma que “a formação de competências ou habilidade socioemocionais na escola tem sido apontada como uma necessidade premente para garantir o sucesso de crianças e adolescentes nos estudos e, posteriormente, na vida profissional e pessoal” (Silva, 2022, p. 3); de acordo com Silva (2022), aqui no Brasil o conceito de competências socioemocionais foram disseminados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) no ano de 2011. Ainda segundo Silva (2022),

[...] o IAS tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, e para isso patrocinou a criação de um instrumento de avaliação em larga escala dessas competências, testado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, que recebeu o nome de *SENNA (Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment)*. Além disso fez parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para lançar o “Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais”, que inicialmente iria financiar dez projetos de pesquisa (Silva, 2022, p. 3).

No ano de 2017, “a formação de competências socioemocionais foi incorporada como objetivo da educação básica no Brasil pela reforma do ensino médio (BRASIL, 2017b) e pela Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017<sup>a</sup>) (Silva, 2022, p. 3). Para melhor nos contextualizar

histórica e politicamente, Vital e Urt (2022) destacam que a homologação da BNCC se deu no governo de Michel Temer, após *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. E no ano de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, tivemos, como já nos referimos anteriormente, o Parecer CNE/CP n. 22 de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, e assim perdemos a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2015; e temos, então, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E também a Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que acaba com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; e passamos a ter a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Estas apresentam uma ruptura e/ou dicotomia entre formação inicial e continuada e atendem à proposta da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, o que rompe com a ampla concepção de educação básica e ratifica uma lógica de retomada e ênfase às competências e habilidades.

[...] BNCC tem um entendimento restrito de currículo e é totalmente prescritiva, o que reverbera na e para a formação docente. A ocorrência dessa realidade se dá por causa do fulcro completamente reducionista das competências e habilidades, além de todas as outras contingências de mercantilização e mercadorização a ela subjacentes. [...] Vai na contramão de uma proposição à sólida formação teórica e interdisciplinar, retomando uma abordagem tecnicista, restrita ao fazer, marcada pela ausência de uma perspectiva mais ampla. Logicamente, é um projeto que se realiza em um cenário em que há dilatada interpenetração das esferas pública e privada, porém em detrimento do setor público (Vital; Urt, 2022, p. 259).

A BNCC torna-se o referencial para formação de professores, tudo para atender aos interesses privados, como destacam Vital e Urt (2022),

[...] a revogação da Resolução n. 02/2015 abriu prerrogativa de privatização da formação continuada, retirando de cena o respaldo para que os sistemas educativos também pensem essa formação, e trouxe à tona (Resolução n. 01/2020) uma concepção que perde de vista a articulação entre universidades e educação básica, ratificando uma visão de formação continuada como formação em serviço, dentro do mesmo protótipo de competências, relacionando-a a uma lógica de avaliação convencionada, alinhada a uma postura epistemológica centrada na prática e na visão dicotômica da relação afeto e cognição (Vital; Urt, 2022, p. 259).

Todas essas medidas geram impactos significativos na formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, que é a que aqui nos cabe especificamente. E assim,

[...] não há como desconsiderar que a formação continuada de professores ancorada no viés das competências socioemocionais que vêm sendo propostas pela BNCC, está inserida em um contexto educacional que se conserva sobre o compasso da sociedade capitalista (Vital; Urt, 2022, p. 264).

Por isso, percebemos que a formação continuada, oferecida pela Secretaria de Educação de Seropédica a suas professoras, está atendendo as essas demandas privatistas que estão instituídas nas políticas públicas para educação e para a formação de professores. Giuliana Mordente (2023), sobre a denominada Pedagogia das Competências, coloca que ela

[...] se apresenta enquanto uma abordagem educacional com enfoque no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Busca prepará-los para enfrentar os desafios do “mundo real” (leia-se: mundo deles), fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para “aplicar” seu conhecimento de maneira prática (Mordente, 2023, p. 133).

E com base em todos que trouxemos aqui, embasados em outros autores, entendemos que essa “Jornada Pedagógica” não se encaixa como formação continuada para o desenvolvimento crítico e profissional docente. Nossa crítica se dá ao modelo de formação continuada que a Secretaria de Educação oferece para as professoras de sua rede, a Jornada Pedagógica são palestras. Não desconsideramos que palestras são uma forma de enriquecer o sujeito, gerando debates e reflexões, mas não consideramos que isso aconteça nessa situação. E aqui nos embasamos em Nóvoa (2017), que afirma que a formação de professores está dividida em três momentos. Começando pela formação inicial, seguida pela “indução profissional”, que são os quatro primeiros anos, quando o aluno passa a ser professor de uma escola. E, por fim, a parte que nos cabe aqui, que é a formação continuada.

Para Nóvoa (2017), deve ter como locus principal a escola. Seminários, palestras, não “fazem mal”, como afirma Nóvoa, mas de pouco adiantam, pois “a formação continuada é no trabalho pedagógico, no trabalho dentro da escola, na construção de novas práticas, no trabalho com os colegas, na construção dessas equipas pedagógicas, dessa colaboração, é aqui que está a formação continuada, e não é ir ouvir palestras e outras coisas quaisquer, isso, pouco serve”, bem como Carlos Marcelo (2009, p.7) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores, que



se dá de forma coletiva e individual, mas que é concretizado no local de trabalho docente, ou seja, na escola. Sentimos falta desse tipo de formação continuada, a formação profissional do professor no trabalho, na escola; a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica não parece estar investindo nessa formação - que é fundamental para a prática docente.

### **3.2.5 Trajetória Formativa – Escolhas Formativas das Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal De Seropédica**

E como última questão do nosso questionário, tivemos uma questão dissertativa, onde pedimos para que as professoras pudessem contar, em algumas palavras, um pouco sobre suas escolhas formativas. Todas as 57 professoras participantes responderam essa questão, e aqui estão as respostas onde categorizamos de alguma forma as mesmas.

No primeiro grupo de respostas, colocamos respostas mais objetivas e que não necessariamente atenderam nossas expectativas em relação às respostas e acabaram saindo um pouco fora do contexto, e separamos em subitens.

As formas específicas de lidar com as questões cotidianas na prática profissional que, por conseguinte, remete-os aos diversos saberes (Professora 1);

Minhas escolhas foram feitas de acordo com as perguntas (Professora 6);

As escolhas formativas já veem pré-estabelecidas pela secretaria de educação, sendo flexíveis. Então relaciono-as com datas e períodos do ano (Professora 47);

Ótimo (Professora 50).

A respostas dessas professoras foram em relação à busca por mais conhecimento sobre sua área de atuação profissional.

Procuo me aperfeiçoar no meu ofício através de cursos ou pesquisa independente (Professora 14);

Buscando conhecimento (Professora 24);

Obter conhecimento (Professora 33);

Obtive mais conhecimento na área escolhida (Professora 54).

Essas professoras responderam que sentem identificação e interesse pela área de atuação profissional.

Me identifico com a área (Professora 29);

Sempre gostei da área da educação (Professora 43);

Interesse profissional e pessoal pela educação (Professora 56).

Essas professoras responderam sobre os passos que deram ou gostariam de dar em sua formação docente.

A graduação foi uma escolha sonhada em uma Universidade pública, com excelência em todos os âmbitos. A pós-graduação na rede privada foi devido à facilidade de acesso e conclusão (Professora 30);

O Curso Normal (Formação de Professores) foi muito bom pra minha formação, mas gostaria muito de poder fazer um Curso de Pedagogia (Professora 44);

Gostaria muito de fazer faculdade de matemática presencial. (Professora 48).

No segundo grupo de respostas, separamos as respostas que nos lembram de alguma forma a frase muito conhecida e difundida do Professor Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979). E as respostas dessas professoras remetem a um lado idealista, inspirador e que buscam, talvez, uma educação transformadora. Paulo Freire (1992) também coloca em seu livro “Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido” que a “esperança é necessária, mas não suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 1992, p. 5).

A Esperança de mudança e transformação do mundo através da Educação, quando sozinha, é ingenuidade, como Paulo Freire mesmo afirma. Ela tem que vir com luta, ser crítica, como ele coloca, a “O essencial [...] desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para torna-se concretude histórica”. A esperança sozinha não muda o mundo, mas sem ela, também podemos “tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (Freire, 1992, p. 5).

Não obstante, creio que desde o momento em que realizei o curso normal, foi "amor à primeira vista", pois sempre desde pequena tive ideias revolucionárias para querer tornar o mundo melhor. Então, após realizar o magistério, percebi que somente a Educação transforma pessoas, e essas mudariam o mundo, desde então procuro me capacitar e levar as essas crianças um novo olhar sobre a vida e oportunidades que podem ter (Professora 2);

Por que meu sonho sempre foi ser professora e acredito que através da Educação podemos ter um mundo melhor (Professora 4);

A educação é a porta para um futuro melhor, nós quanto educadores devemos fazer sempre nosso melhor para que nossos alunos não percam o brilho que tem uma escola. A escolha de ser professor não é fácil nem tão pouco nossa jornada, porém quando vemos aqueles frutos que plantamos dando bons resultados, conseguimos sentir a sensação de dever cumprido! A Educação Muda o Mundo! (Professora 5);

Porque tenho a possibilidade de contribuir para melhoria da educação, fortalecendo a construção do conhecimento, contribuindo para a qualidade do ensino (Professora 45).

Nosso terceiro grupo de respostas é o grupo com mais respostas. Nas respostas, algumas professoras colocaram o amor por serem professoras como a justificativa para suas escolhas formativas e profissionais. Outras levantaram pontos sobre identificação e também sobre vocação e dom; então, separamos as respostas nesses subitens. Antes, importante destacarmos que assim como Rabelo (2010) defende, também entendemos que o magistério é uma profissão, onde não basta um “cuidar de crianças” associado ao que é atribuído socialmente ao cuidado materno, mas sim uma profissão que precisa de “muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento” (Rabelo, 2010, p. 165).

Outro ponto que Rabelo (2010, p. 165) coloca é sobre os tipos de aspectos que levam professores a escolherem o magistério, existem os fatores “extrínsecos” à profissão, que são questões que se relacionam com empregabilidade, opção mais acessível, estabilidade e acesso rápido ao mercado de trabalho após a conclusão do curso, e os fatores “intrínsecos” à profissão,

que são gostar de ensinar, gostar de crianças, desejo de mudar o mundo e gostar da profissão docente. As respostas das professoras participantes da pesquisa se relacionam com os fatores intrínsecos à profissão. E que “o gostar é destacado não só como motivador da escolha profissional, mas como necessário ao exercício profissional docente” (como também demonstra Gonçalves, 2000). Um “gosto” que chega a ser considerado como inato ou desde a infância (Rabelo, 2010, p. 167).

Respostas que trazem os termos “vocação/dom” podem acabar reforçando de alguma forma alguns estereótipos associados à profissão docente, em especial à docência de crianças pequenas. Como aponta Rabelo (2007), ao associar o magistério, em especial de crianças pequenas, a mulher, geralmente, se relaciona ao maternar. Está intrínseco à mulher o papel de cuidar e de ser mãe, pois isso é socialmente atribuído às mulheres. A “tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. [...] a mulher deveria seguir seu “dom/vocação” para a docência (Rabelo, 2007, p.45,46). Todavia, Rabelo (2010) também afirma que a docência

não é uma vocação ou um “chamado” feminino, pois esta é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Somente então é possível enfrentar a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em órgão de classe (Rabelo, 2010, p. 167,168)

Entendemos que deve haver amor na profissão docente, bem como afirma Paulo Freire (1997, p. 9), “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”, e que “não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do se faz” (Freire, 1997, p. 18), é preciso gostar do que se faz, gostar de ser professora, gostar da sua profissão, não precisa ser “por amor”, mas que seja “com amor”, sem esquecer das dificuldades e principalmente da luta por uma educação de qualidade e uma escola pública para todas e todos.

Separamos as respostas das professoras em subitens. O primeiro subitem ficou: Por amor à profissão.

Sempre quis ser professora desde a minha adolescência e amo o que faço (Professora 3);

Eu amo minha profissão ♥ (Professora 9);

Amo ensinar, sou uma educadora que me emociono quando a criança aprende, eu vibro, incentivo e aceito o desafio sem receio. Sinto-me útil e acredito na educação para uma sociedade melhor (Professora 17);

O amor pela profissão (Professora 19);

Minha escolha vem do amor por educar e por educação!! Não de transformar o mundo, mas ser parte transformadora e que deixou um pedacinho pra mudança!! (Professora 22);

Amor pela educação, amor em ensinar (Professora 23);

Vontade de aprender, ensinar, amor pela educação (Professora 26);

Amo o que eu faço (Professora 34);

Escolhi ser professora para fazer a diferença na vida das crianças e aprender com eles o que é amar e cuidar de verdade (Professora 49);

Por amar a educação (Professora 53).

#### O segundo subitem: Por Identificação com a profissão.

Eu escolhi ser professora e gosto muito (Professora 7);

Escolhi trabalhar com a Educação para me tornar uma formadora de opinião, e ajuda o próximo (Professora 21);

Me identificar e entender a importância da profissão (Professora 32);

Fiz uma graduação que me identifica, e tem me feito feliz (Professora 37);

No momento que me formei, nem pensava em trabalhar na Educação infantil. Quando fui aprovada no concurso de Seropédica, me jogaram em uma creche. Mas me apaixonei pelas crianças!! No próximo ano vou completar vinte anos e só saírem quando me aposentar (Professora 41).

#### E o terceiro subitem: Por Vocação/Dom para com a profissão.

Eu não escolhi a educação infantil, Deus que me deu e amo atuar nessa área (Professora 25);

A Educação me abraçou quando nem pensava em ser professora. Comecei a trabalhar como auxiliar escolar e, vi que a Educação e ser professora era o meu dom (Professora 27);

Escolhi fazer Pedagogia pois sempre atuei na Educação e precisava da especialização para assinar como diretora. Me especializei em administração escolar e fiz pós em gestão pública, atuei como coordenadora pedagógica também. Enfim minha missão é educar (Professora 36);

Vocação e credibilidade! (Professora 51).

No quarto grupo estão as respostas das professoras que mais detalharam suas escolhas e trajetória formativa; elas usaram o espaço para, de alguma forma, narrar um pouco da sua história de vida. Rabelo (2011, p.172) afirma que “a narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”. Também sobre narrativas, Paula, Leal e Evangelista (2024, p. 63, 64) afirmam que “as narrativas são nossa maneira de contar o mundo, o nosso e o do outro. Vivendo experiências e as compartilhando, ressignificamos nossa existência e construímos novos conhecimentos”. E Bragança (2012, p.38) afirma que a narrativa de vida é como uma “possibilidade de partilha e compreensão do próprio sentido da vida e da história pessoal e coletiva, está colocada no percurso da filosofia e nas práticas sociais amplas como movimento humano”.

Sobre narrativas de professoras e professores, Bragança (2012, p. 88) afirma que elas indicam uma forte relação entre o individual e o coletivo, que as histórias de vida, na formação docente, “faz emergir a densidade da produção social de determinados significado apropriados pelo sujeito”, pois quem narra traz consigo, em sua narrativa, os processos sociais, e que o sujeito tem um papel de destaque “em sua formação e no processo coletivo de construção dos saberes”.

Curso normal por falta de opção em cursos de ensino médio profissional sendo disputada a vaga por vestibulinho. Iniciei minha carreira como professor por falta de outras oportunidades laborais e após 9 anos de formada. Senac -Técnico em Segurança do trabalho/Técnico em Meio Ambiente a formação técnica foi escolhida para ter mais opções de trabalho na época e ter novas oportunidades. UFRRJ Ciências Sociais com intuito de trabalhar com pesquisas na área de segurança do trabalho e desenvolver novas estratégias na área de segurança de consultoria empresariais. Atuei como instrutor em cursos técnicos como Senac, UNITEC, Ataíde e JISeg para complementação salarial em turno da noite. Concursada desde 2014 no município de Seropédica como cargo efetivo de professora de ensino fundamental e Ed infantil no regime de 40hs semanais. Hoje atuo apenas nesse emprego (Professora 8);

Sou formada desde 2011 no curso normal. Tenho 7 anos lecionando. E atualmente estou no 4º período da graduação em Pedagogia na instituição Unicesumar EAD (Professora 11);

Fiz o curso de pedagogia pela oferta local, já que na época o curso de Psicologia (minha primeira opção) não estava disponível próximo. Não era o plano atuar em sala de aula, por necessidade aproveitei a oportunidade de trabalho e na atuação diária acabei gostando e me sentindo útil. Ainda planejo continuar os estudos, mas a área sempre será educação (Professora 42);

Minha primeira formação foi licenciatura em filosofia, porém ao longo da minha carreira de magistério me identifiquei com outras áreas. Por isso cursei licenciatura em pedagogia para poder atuar na coordenação e supervisão. Como amo trabalhos artísticos voltados para a educação Infantil. Atualmente estou cursando licenciatura em artes, assim que concluir estarei iniciando mestrado (Professora 46);

Fiz segundo grau Técnico em Contabilidade atuei por pouco tempo e após alguns anos resolvi lecionar onde fiz o curso Normal e comecei a lecionar. Assim que terminei fiz um curso superior Gestão Ambiental ao qual faltou pouquíssimo para concluir, devido alguns problemas não consegui concluí-lo. Por conta do meu trabalho resolvi fazer graduação em Pedagogia ainda esse mês (Professora 52);

Comecei minha trajetória dando aulas de reforço em um bairro onde a carência disciplinar e afetiva era bem grande, comecei a me apaixonar pelo processo de ensino aprendizagem percebendo que utilizando afeto e paciência todas as crianças aprendiam, em tempos diferentes e formas claro, mas aprendiam. Iniciei minha faculdade na FEUC nesse momento já casada engravidei e precisei trancar, continuei dando aulas de reforço, após o nascimento da minha filha retomei meu curso mudando apenas a instituição, me matriculei na Castelo Branco, o sistema de EAD era melhor para mim por causa da minha filha pequena, mas haviam aulas presenciais, simpósios, palestras e o tema do meu TCC foi escolhido por minhas experiências com meus alunos do reforço, trabalhei inclusive com uma criança que havia sido violentada, ela não conseguia aprender, o que me fez querer fazer psicopedagogia e me inteirar mais sobre as dificuldades de aprendizagem, nesse momento também já sabia que minha filha era TDAH. Assim que terminei a graduação comecei a pós, cheguei a clinicar, dar aulas no ensino fundamental de filosofia contratada pela prefeitura de Seropédica, mas entendia que o que me fazia de fato realizada era alfabetizar, que foi como tudo começou no reforço. Realizei o concurso e passei e por escolha estou a 7 anos na Educação Infantil, percebo que ainda preciso de muito mais conhecimento para enfrentar as demandas que esse segmento nos desafia e que é nele também a base real de toda a educação, onde podemos sanar muitas das dificuldades que se seguem ao longo do processo de aprendizagem (Professora 57).

No quinto e último grupo de respostas, estão as respostas mais objetivas, mas sem fugir do que perguntamos; são respostas que se relacionam com questões profissionais da docência, saberes e prática docente. Tardif (2005, p.60) afirma que os saberes são de lugares diversos, como a formação inicial e continuada dos professores, bem como do currículo e da socialização escolar, experiência profissional e cultural, tanto a pessoal quanto profissional, e aprendizagem com seus pares. Ele também afirma que esses saberes profissionais docentes podem ser “plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações

do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (Tardif, 2005, p.61). As respostas das professoras se relacionam muito com a formação escolhida, seja inicial e/ou continuada, mas escolhas feitas para melhorar a prática docente, seus saberes docentes para um melhor desenvolvimento da sua profissão. De acordo com Tardif (2005, p.64), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. O saber profissional docente não vem de um único lugar, e conversa com saberes diversos que formam um sujeito.

A Escolha formativa se deu por motivo, de querer se especializar e aprofundar nos assuntos educacionais, para melhor atender à necessidade dos alunos ao qual atuo como professora (Professora 10);

Optei pela formação no curso normal, pela probabilidade de conseguir um emprego com mais rapidez, depois atuando durante todo tempo que trabalhei com educação infantil, escolhi uma graduação que pudesse me possibilitar um caminho diferente com a área voltada pra uma determinada disciplina na educação (Professora 12);

Escolhi a Pedagogia e a Psicopedagogia para aperfeiçoamento pessoal e profissional. Por ser mãe e professora de crianças no Espectro Autista, busco me informar e aprofundar nas questões de desenvolvimento infantil, o que podemos fazer para incluir, novas formas de ensino-aprendizagem, entre outras (Professora 13);

Aquisição de maior conhecimento e conseqüentemente uma prática profissional de maior qualidade. Além de aumento salarial (Professora 15);

Minhas escolhas foram feitas para aprimoramento na área que atuo (Educação) (Professora 16);

Foram escolhas pra multiplicar meus conhecimentos e obter mais pensamento crítico, além de construir um conhecimento científico, diploma, pra que meu currículo seja mais qualificado profissionalmente e mais valorizado (Professora 18);

Minhas escolhas formativas se iniciaram a partir da necessidade de Conhecimento sobre educação/educação especial, para conseguir dar assistência ao meu filho que é autista (Professora 20);

Afim... de obter conhecimento em educação para o bom desempenho, as escolhas foram com essa finalidade (Professora 28);

Minhas escolhas foram baseadas no meu crescimento pessoal e profissional, todas voltadas para proporcionar a meu aluno um ensino de qualidade (Professora 31);

Escolhi ser professora pois, gostaria de trabalhar para continuar meus estudos (Professora 35);



Crescer em conhecimento, para desenvolver um trabalho de excelência (Professora 38);

Minhas escolhas foram pautadas para melhorar minha atuação na educação! (Professora 39);

Para melhorar no ensino dos alunos (Professora 40);

Escolho participar de cursos de aperfeiçoamento porque conhecendo a realidade facilita meu trabalho em sala de aula (Professora 55).

Com os variados tipos de respostas, conseguimos compreender um pouco das escolhas formativas das professoras da Rede Municipal de Seropédica que lecionam em turmas de creche e educação infantil. Percebemos que essas professoras entendem de forma diferente uma da outra o que constitui suas trajetórias formativas, cada uma com um olhar, que conseguimos, juntas, em cinco grupos, mas que se conversam. A trajetória é individual, assim como o saber e prática de cada uma, mas o “ser professora” se constitui coletivamente.

### 3.3 SEGUNDA ETAPA: GRUPO FOCAL

O Grupo Focal se deu em um momento posterior à aplicação dos questionários. Primeiramente, tivemos as respostas do questionário e avaliamos as respostas mais elaboradas sobre a trajetória formativa. Foram selecionadas 10 professoras e entramos em contato com elas para verificar se havia interesse e disponibilidade em participar do grupo focal, e 8 professoras aceitaram. Combinamos uma melhor data para todas para a realização do primeiro encontro e somente 5 professoras compareceram. E, ao final desse primeiro encontro, decidimos, em acordo, o melhor dia e horário para a realização do segundo encontro. Ambos os encontros foram realizados de maneira remota, via *Google Meet*, e gravados para facilitar a análise posterior.

Na tabela a seguir (Tabela 8), apresentamos as professoras participantes do grupo focal, e para preservar suas identidades, utilizaremos nomes fictícios<sup>66</sup> para, assim, mantermos a confidencialidade do estudo.

Tabela 8 - Professoras participantes do Grupo Focal.

Professora 1 – Eliane	
Formação	Ensino Médio Normal / Ciências Biológicas
Idade	50 anos
Tempo de atuação no magistério	28 anos
Professora 2 – Lurdes	
Formação	Ensino Médio Normal / Ciências Sociais
Idade	45 anos
Tempo de atuação no magistério	18 anos
Professora 3 – Ana	
Formação	Licenciatura em Pedagogia / Psicopedagogia Clínica
Idade	40 anos
Tempo de atuação no magistério	18 anos
Professora 4 – Miriam	
Formação	Ensino Médio Normal
Idade	29 anos
Tempo de atuação no magistério	8 anos
Professora 5 – Regina	
Formação	Ensino Médio Normal / Licenciatura em Pedagogia
Idade	38 anos
Tempo de atuação no magistério	8 anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

<sup>66</sup> Os nomes escolhidos para representar as professoras em nossa pesquisa são nomes de professoras que passaram pela trajetória formativa da pesquisadora desde o início de uma vida escolar ou de pessoas queridas que também são professoras.

O Grupo Focal contou com professoras com idades variadas. Uma professora com 29 anos (idade entre 21 a 30 anos), 38 anos e 40 anos (31 a 40 anos), 45 e 50 anos (41 a 50 anos). Tempo de atuação no magistério ficou bem parecido também, com duas professoras com 8 anos, duas com 18 anos e uma com 28 anos. Escolhemos essas docentes por conta dessas idades variadas; assim, temos o tempo de atuação no magistério em diferentes fases do ciclo da carreira docente, que Huberman (2000) indica que são cinco: Entrada na carreira (1-3 anos de carreira); Fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos); Fase de diversificação ou Questionamentos (7-25 anos); Serenidade e distanciamento afetivo ou Conservantismo (25-35 anos); e Distanciamento (sereno ou amargo) (35-40 anos).

Sobre isso, é importante destacar que nem todas/os passam pelas etapas da mesma forma, que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2000, p.38).

As professoras participantes do Grupo Focal, de acordo com Huberman (2000), encontram-se em duas fases diferentes do ciclo de carreira docente. As professoras Lurdes e Ana, com 18 anos atuando como professoras, e as professoras Miriam e Regina, com 8 anos atuando como professoras, estariam na Fase de diversificação ou Questionamentos (7-25 anos), que é onde “os professores, nesta fase das carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em várias escolas”, e que também, “[...] após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios” (Huberman, 2000, p. 42). Nessa fase, também temos um contraponto, que seria a fase do questionamento, que Huberman (2000) afirma ser quando “a fase de diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão” (Huberman, 2000, p. 42). Nesta fase, pode-se notar que existe um “desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma actividade inovadora significativa” (Huberman, 2000, p. 42). Porém, como Huberman (2000) mesmo afirma, tal fase pode conter múltiplas facetas.

A fase que a professora Eliane se enquadraria, de acordo com Hubermam (2000), seria a Serenidade e distanciamento afetivo ou Conservantismo (25-35 anos), pois ela está atuando como professora há 28 anos. Conforme afirma Hubermam (2000), nesta fase os “professores evocam uma ‘grande serenidade’ em situação de sala de aula” (Hubermam, 2000, p. 44), se mostrando menos sensíveis e vulneráveis à avaliação de colegas, diretores e alunos, e “falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem”” (Hubermam, 2000, p. 44). Nesta fase, pode-se ter uma sequência, como afirma Hubermam (2000), onde se passa da serenidade para o conservadorismo, e que isso não se dá de forma tão simples, “professores conservadores chegam lá por vários caminhos” (Hubermam, 2000, p. 45).

Sobre formação, quatro das cinco professoras possuem como primeira formação para lecionar na Educação Infantil o Ensino Médio Normal, a outra possui Licenciatura em Pedagogia. Das cinco, apenas uma professora não tem graduação, as outras professoras que cursaram o Normal possuem as seguintes graduações: Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Pedagogia. Vamos nos aprofundar mais sobre a formação de cada uma mais à frente.

Sobre os encontros, foram trazidas questões para serem debatidas pelo grupo, e essas questões foram precedidas por citações, que ajudaram a compreender a temática sobre quais temas discutiríamos, que foram sobre a trajetória formativa, formação continuada e o trabalho docente e seus desafios, como mostradas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Roteiro de discussão

Citações	Questões
Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”, Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação.	1) Conte um pouco sobre trajetória profissional, sem esquecer suas motivações pessoais para essas escolhas, sua vida, recordações que levaram a escolher, a seguir a profissão docente. Fale também de suas escolhas formativas, o que a motivou a escolher o curso normal/pedagogia como formação inicial para atuar no magistério. O que te fez escolher atuar na Educação Infantil?  Você acha que sua formação como docente te forneceu uma boa base para o seu trabalho

<p>A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação (Freire, 1997, p.32)</p>	<p>como docente? (Seja a escola normal ou o curso de pedagogia).</p>
<p>O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p.19)</p>	<p>2) De que forma a Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada (esporádica, semanal, mensal, individual)? Há algum tipo de ajuda financeira ou divulgação de cursos de pós-graduação ou coletiva (que ocorre na escola, com a coordenadora, ou organizadas e oferecidas pela secretaria de educação)? Acredita que as temáticas e frequência possibilitam auxílio ao seu trabalho?</p>
<p>É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir tal atuação.</p> <p>Seríamos, porém, ingênuos se descartássemos a necessidade da luta política. A necessidade de esclarecer a opinião pública sobre a situação do magistério em todo o país. A necessidade de comparar os salários de diferentes profissionais e a disparidade entre eles.</p> <p>É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá (Freire, 1997, p.35)</p>	<p>3) Você se sente valorizada como profissional no seu trabalho ou considera seu trabalho precarizado (não só na escola em que trabalha, mas no seu trabalho como docente de uma maneira geral)? Há plano de cargos e salários? E em relação aos seus saberes docente, o que tem a dizer? E sobre sua autonomia em sala como professora?</p>

Nos próximos tópicos, vamos realizar as discussões levantadas a partir das perguntas geradoras, citadas no Quadro acima (Quadro 1), e aprofundar as temáticas.

### 3.3.1 Trajetória Formativa das Professoras

No primeiro encontro do grupo focal, trouxemos para discussão a trajetória formativa de cada uma delas. Inicialmente, pedimos que cada uma das cinco professoras contasse um pouco sobre sua trajetória profissional, sem esquecer suas motivações pessoais por trás de cada escolha, contando sobre sua vida, e tudo que as levaram a escolher e seguir a profissão de docente. Solicitamos que falassem sobre as escolhas formativas e o que as motivou a escolher seu curso de formação inicial para atuar no magistério (curso normal ou pedagogia) e também o que as fizeram escolher para atuar na Educação Infantil. Trouxemos uma citação introdutória para iniciar o diálogo. O trecho do livro de Paulo Freire (1997),

Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”, isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação (Freire, 1997, p.32).

De início, elas ficaram um pouco tímidas, mas logo uma das professoras se dispôs a falar e o relato de cada uma sobre sua trajetória formativa foi sendo contado. A seguir, temos uma síntese do que cada uma narrou.

#### **Professora Eliane, 50 anos.**

Eliane leciona há 28 anos, mas não queria ser professora, porém era o sonho de seu pai que ela se formasse professora. Após o falecimento de seu pai, sua mãe a aconselhou a fazer o

curso de formação de professores para que quando ela terminasse, tivesse uma profissão. Mesmo sem querer, ela fez a vontade dos pais. Entretanto, a vida a levou para a sala de aula, onde trabalhou como auxiliar na escola da mãe de uma amiga; foi quando ela se descobriu professora, lecionando em turmas de 1ª a 4ª série (atualmente, o que seria anos iniciais do ensino fundamental). Passou no concurso de 2004 no município de Seropédica.

**Professora Lurdes, 45 anos.**

Lurdes possui o ensino médio normal e atua no magistério há 18 anos. Ela cursou a graduação em Ciências Sociais na UFRRJ. Cursar o ensino médio normal não se deu exatamente por escolha, sendo a única possibilidade na época. Se formou em 1997 e passou anos sem lecionar, pois queria expandir para outras áreas. Em 2005, começou dando aulas em uma creche na igreja católica de seu bairro e foi contratada para dar aulas em turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e desde então não parou de lecionar. Passou no concurso de 2013 do município de Seropédica.

**Professora Ana, 40 anos.**

Ana brincava na infância de ser professora. Quando pequena, ela alfabetizou um adulto no sítio onde passou a infância, sendo uma experiência marcante em sua vida. Não fez o ensino médio normal, mas fez um curso de formação de professores de 1 ano no estado em que morava, lá esse curso permitia lecionar, aqui no Rio de Janeiro, na época, não era aceito. Com esse curso, ela começou a dar aulas de reforço em casa. Ela leciona há 18 anos e há 8 leciona na educação infantil. Sua formação inicial é o curso de licenciatura em pedagogia. Também tem pós-graduação em Psicopedagogia Clínica.

**Professoras Miriam, 29 anos.**

Miriam também brincou de ser professora na infância, e assim optou por fazer o ensino médio normal, para realizar seu sonho de ser professora, mas também por já sair com uma profissão. Se formou em 2012, e, em 2013, já estava contratada na prefeitura como auxiliar na educação infantil, onde ficou por 3 anos e meio. Ela também fez o concurso de 2013 na prefeitura de Seropédica e foi chamada em 2016, voltando para a mesma escola onde trabalhava como auxiliar, agora como professora regente, concursada e ainda na educação infantil. Atualmente, está cursando licenciatura em História, na Universidade Rural.

**Professora Regina, 38 anos.**

Regina também cursou o ensino médio normal e sempre quis ser professora, ela brincava de dar aulas quando criança. Ela possui licenciatura em Pedagogia e leciona há 8 anos. Antes de cursar Pedagogia, cursou letras em seu estado, mas não concluiu, não deu para conciliar com o trabalho, um escritório de autopeças. Após se casar, veio para o Rio de Janeiro e passou no concurso de 2013 de Seropédica, assumindo, em 2016, sem experiência nenhuma e já na Educação Infantil. Tem pós-graduação em Psicopedagogia, mas não gostou muito devido à instituição e, atualmente, cursa Educação Especial na Rural.

Essa questão, sobre a trajetória formativa, dialoga com a última pergunta do questionário, onde observamos que as professoras possuem trajetórias formativas bem distintas e únicas, pois cada processo formativo é único. Fávero e Toniato (2009) afirmam que a trajetória profissional e a vida pessoal fazem parte do processo formativo do sujeito, ou seja, do professor, e que “a história de vida é considerada uma abordagem investigativa capaz de se embrenhar de modo significativo nos processos de formação das identidades profissionais” (Fávero; Toniato, 2009, p. 59). De acordo com os autores, “[...] com base, sobretudo, nas reflexões de Nóvoa (1995; 2000) e Moita (2000), as dimensões pessoais e profissionais no processo de formação do professor, visto que ambas são constituintes de um mesmo sujeito e exercem mútua influência no processo formativo docente” (Fávero; Toniato, 2009, p. 59). Ou seja, as/os professoras/es são sujeitas que são constituídas de proporções profissionais e pessoais, fazendo “parte do processo formativo de um mesmo sujeito”



(Fávero; Toniato, 2009, p. 60), não dando, assim, para separar, a não ser que seja de uma forma conceitual.

E sobre essa não separação entre o sujeito pessoal e o sujeito profissional que podemos refletir em “como é possível levar em consideração a história de vida do professor (sua história pessoal) na construção da profissão docente” (Fávero; Toniato, 2009, p. 61); e sobre esse processo da constituição da trajetória formativa, Fávero e Toniato (2009) afirmam que

[...] as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre o seu processo formativo; sobre o processo que os levou a ser o que são as escolhas feitas, as contingências, as tensões, os conflitos, as relações pessoais, familiares e sociais, enfim, todo o contexto de vida, seja macro (universal) ou micro (particular), em que o sujeito está inserido e em constante interação contribui de forma direta ou indireta para a sua formação (Fávero; Toniato, 2009, p. 61).

A trajetória formativa é o que forma o sujeito, são parte do pessoal e do profissional, do pessoal e coletivo. Histórias de vidas são únicas, mas algumas histórias se cruzam, e no que diz respeito à profissão docente, a construção coletiva do que é ser professora atravessa as histórias de vidas de todas elas.

### 3.3.1.1 Formação Inicial – Estágio na Formação Docente

Dando continuidade ao que foi questionado neste primeiro encontro do grupo focal, perguntamos para as professoras sobre a formação inicial docente delas: “Você acha que sua formação como docente te forneceu uma boa base para o seu trabalho como docente (seja a escola normal ou o curso de pedagogia)? Lembrando que como formação inicial para lecionar em turmas de Educação Infantil, quatro das cinco professoras tem o curso de ensino médio normal e um o curso de Pedagogia. A ordem das professoras segue a ordem em que elas falaram no encontro.

**Professora Ana, 40 anos.**

Ela disse que como formação inicial, o curso de Pedagogia afirma que em relação à teoria, o curso de Pedagogia é ótimo, mas em relação à prática, não. Ela afirmou que o curso de Pedagogia não oferece a vivência que o curso normal oferece às normalistas, como arrumar a sala, fazer painel, mural, folhinha, fazer um planejamento, frufu, palitoche, por exemplo, que se tratando de educação infantil, segundo ela, é necessário. De acordo com ela, o curso de Pedagogia oferece uma teoria que, talvez, o curso normal não ofereça, onde você consegue ter um olhar especial para questões da criança, para identificar certas coisas. Ela ainda aponta que o estágio supervisionado da pedagogia não oferece a prática necessária, apesar de ensinar o aluno a ter uma visão crítica ao que se é vivenciado em sala de aula, qual metodologia que vai alcançar a criança, o que funciona ou não. Ela afirma que “mesmo que você dê aula, o seu estágio é para você dar aula e não para você fazer essas coisas, então é uma loucura”; no estágio, você aprende a como dar aula, mas não a preparar atividades e arrumar a sala de aula.

**Professora Miriam, 29 anos.**

A professora Miriam tem como formação inicial o Ensino Médio Normal, atualmente está cursando Licenciatura em História, e nos afirmou que a prática do estágio ajudou muito, principalmente em relação à organização de sala na educação infantil. Ela também contou que muitas práticas foram ensinadas pela professora de Educação Física, que ensinou brincadeiras e trabalhar técnicas de artes diversas, e que no estágio ela também vivenciou muitas questões práticas, e que todas essas experiências agregaram bastante na prática de sala de aula quando se tornou regente.

**Professora Regina, 38 anos.**

A primeira formação da professora Regina foi o Ensino Médio Normal e depois também cursou Pedagogia, mas ela afirma que isso não deu muita base para sua prática docente e justifica isso dizendo que, como o fez no turno da noite, ela não conseguiu ter muitas experiências. De acordo com ela, sua primeira experiência na escola foi apavorante, por não ter nenhuma prática, o que foi bem difícil; ela disse que sempre pedia ajuda às colegas e à coordenadora. Ela também

cursou Pedagogia, depois que já estava trabalhando, o que deu a ela muita base para poder ter um olhar diferenciado para as crianças, compreender os processos e fases, mas ainda sem a vivência. Mesmo assim, a Pedagogia agregou muito em seu trabalho. Ela acredita, também, que muita coisa só a prática docente oferece, não é o curso normal e nem a pedagogia, mas sim a prática, como por exemplo “você fez um lançamento e sai com algo na mão para mostrar à família o que que está aprendendo, que é algo que você não tira de nada, nem no seu curso normal, nem da pedagogia, é da prática”.

### **Professora Lurdes, 45 anos.**

A professora Lurdes, que tem como formação inicial o Ensino Médio Normal, e também cursou Licenciatura em Ciências Sociais, afirmou que vivenciou experiências diferentes com sua formação. Ela fez o curso normal no começo dos anos da década de 1990, e que o que teve no curso normal funcionava muito bem para quando ela começou a lecionar, era o básico; ficava um pouco carente da parte pedagógica, que os seus professores não tinham muito conhecimento para passar para eles, mas considera que funcionava. Disse que teve uma metodologia rica para a época, mas que depois de mais de 10 anos que ficou afastada da sala de aula, quando voltou, já em 2005, aquilo que ela aprendeu não funcionava mais, e ela não tinha se atualizado e teve que correr atrás, aprendendo com as colegas de trabalho, principalmente porque nessa volta, ela teve que lecionar para turmas de EJA e que, para isso, o curso normal não a preparou, ainda mais por ter ficado muitos anos afastada da sala de aula.

### **Professora Eliane, 50 anos.**

A professora Eliane tem como formação inicial o ensino médio normal, e também cursou Licenciatura em Ciências Biológicas, e nos afirma que formação de professores não dá a base para ninguém estar dentro da sala de aula, o dia a dia e a realidade são completamente diferentes do que se tem na formação. Seu começo foi como auxiliar. Ela observava tudo que a professora regente fazia, e depois foram suas colegas de trabalho que lhe ajudaram e ensinaram tudo. Saiu de uma escola particular para trabalhar em uma escola da prefeitura de Seropédica, onde é concursada desde 2004, afirmando que a realidade de uma escola particular é totalmente diferente da realidade

da escola pública. Ainda no primeiro ano de concurso, fez amizade com uma professora que era dona de escola e pedagoga e que essa amiga lhe ensinou muito. Hoje, ela tem o desejo de algum dia cursar Pedagogia para conseguir ter uma melhor percepção em relação às dificuldades que as crianças têm em seu desenvolvimento cognitivo.

Com os relatos das professoras, percebemos que elas falam muito em como sua formação não as prepararam para a realidade da sala de aula, para o dia a dia, o cotidiano escolar... e que a teoria não nos fornece o que a experiência, o que a realidade do dia a dia oferece. Mas o estágio vem para oferecer uma prática, um tipo de vivência que nos aproxima da prática cotidiana e se relaciona à teoria. Assim como a teoria ajuda na construção da prática, mas nada prepara a/o estudante para se tornar regente de uma turma e estar sozinha/o em sala de aula se ela/e nunca esteve nesse lugar anteriormente. Mas como afirma Rabelo (2020), o estágio é um momento importante, decisivo na formação docente; ele faz essa relação entre a teoria e a prática e “é o momento de confrontação com a prática, muitas vezes acontecendo verdadeiros ‘choques de realidade’ que podem ser motivadores ou desmotivadores, dependendo da forma como estes forem resolvidos” (Rabelo, 2020, p.250). Ainda como afirma Rabelo (2020), essa relação entre a teoria e a prática no estágio pode sofrer com conflitos entre a cultura da escola e a cultura da Universidade

[...]e vice-versa, bem como da visão de estágio que as duas tomam como parâmetro. Dependendo de como for essa relação e da forma como a/o estagiária/os se insere na escola, a/o mesma/o pode sofrer com a forma como é recebido/a na escola, pois existe o conflito, muito comum entre teoria e prática. Isso porque, a escola, representada por docentes, funcionários e gestores, pode se considerar representante da prática e a Universidade da teoria, ambas crendo que a sua tarefa é maior do que a outra e que, por isso, teriam o dever de criticá-la, como se teoria e prática pudessem e deveriam andar separadas. Nesse caso, os representantes da escola têm o medo da avaliação da/o estagiária/o e tomam medidas protetoras, quanto a esta avaliação, por exemplo solicitando ver os relatórios antes desses serem entregues e criticando qualquer posicionamento da/o estagiária/o, alegando que “na teoria é uma coisa e na prática é outra” (Rabelo, 2020, p.250).

Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio sempre foi considerado a parte prática, em contraposição à teoria, na formação de todos os profissionais. As autoras afirmam, também, que é muito comum escutar que “a profissão se aprende ‘na prática’”, “que ‘na prática a teoria é outra’”, e que “no cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática

como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Pimenta e Lima (2006) entendem que deve haver a superação da fragmentação entre prática e teoria e que isso se dá através da práxis, “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta; Lima, 2006, p. 7), e também que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

Não podemos valorizar uma mais que a outra, elas devem permanecer juntas, como afirma Rabelo (2019, p. 187). Existe um risco quando se valoriza mais a teoria em detrimento da prática, porque a teoria não pode ser aplicada de forma “prescritiva nem aplicável de forma ‘pura’ e ‘neutra’ no contexto educacional; ao contrário, pensar assim pode cair no risco do tecnicismo [...] é preciso sempre integrar a prática com a teoria”. Bem como se há a valorização da prática em relação à teoria, é porque “normalmente se desconhece qual a teoria que está por traz de cada tipo de prática” e “[...]representa uma tendência de praticismo, de imitação e perpetuação das práticas existentes, assim como uma aversão às inovações” (Rabelo, 2019, p. 187).

A formação inicial de professores para lecionar na Educação Infantil, seja essa formação a nível médio no Curso Normal ou em nível superior no curso de Pedagogia, devem oferecer a seus estudantes uma formação adequada e que dê a esses estudantes uma boa base para sua atuação profissional, uma práxis pedagógica, que entendemos como “um processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, torna-se base para o entendimento da construção do professor reflexivo” (Bezerra et al., 2019, p. 2); e o estágio é muito importante nessa equação. Bem como as políticas públicas, especialmente para a formação de professores da educação básica, devem conceder aparatos para que esses cursos, vamos tratar aqui especificamente do curso de Pedagogia, cumpram suas cargas horárias de prática, principalmente os cursos que formam professores à distância. Sobre a formação de professores à distância, Scheibe (2006) afirma ser uma formação precária, que, em sua maioria, tem como principal interesse a certificação de profissionais em serviço. Ela também destaca que essa busca por formação rápida em nível superior se deu por uma interpretação falaciosa da LDBEN de 1996, onde “em seu artigo 87, parágrafo 4, estabeleceu que, ao final da Década da Educação somente seriam admitidos professores na Educação Básica, habilitados em nível superior ou formados por

treinamento em serviço” (Scheibe, 2006, p. 199), e assim cursos de graduação à distância foram implementados, “com formação aligeirada, os quais, independentemente de sua condição de formar com qualidade ou não (isso parece que era o menos importante), modificaram sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente” (Scheibe, 2006, p. 202).

A defasagem histórica existente no país na formação dos seus docentes, ao invés de reforçar iniciativas articuladoras de uma superação da dicotomia entre a teoria e a prática, tem propiciando muito mais, cursos de qualidade duvidosa, de mandados pelo poder público e contratados às instituições de ensino superior, em processo seletivo especial, e num contexto de superexploração do trabalho docente, no qual o próprio professor a ser formado obriga-se a jornadas extras.

Estes cursos, em geral, não ultrapassam a carga horária de 1.600 horas. Além desta fragilidade, há denúncias vigorosas a respeito da sua infra-estrutura física e pedagógica precária (Scheibe, 2006, p. 203).

Percebemos que até na articulação de uma formação de um professor reflexivo, para uma práxis pedagógica, a formação de professores no ensino à distância não tem entregado a formação necessária para que esse estudante saia da graduação com uma formação adequada, que supere a dicotomia entre teoria e prática; como colocou Scheibe (2006), são cursos pedagogicamente frágeis.

### **3.3.2 Formação Continuada**

Em nosso segundo encontro, demos continuidade ao nosso diálogo sobre a formação dessas docentes. Falamos sobre Formação Continuada, aqui especificamente sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação: de que forma ela promove essa formação? Essa formação é esporádica, semanal, mensal ou individual? Existe algum tipo de ajuda financeira ou divulgação de cursos de pós-graduação por parte da Secretaria? Ou uma formação continuada coletiva, que ocorre na escola com coordenadora, organizadas e oferecidas pela secretaria de educação? As temáticas e a frequência com que essa formação acontece, auxiliam no seu trabalho? Para essa questão, também usamos como frase motivadora para o debate o trecho a

seguir, do trabalho de Paulo Freire, para uma reflexão relacionada à formação continuada e permanente.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p.19).

E sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação, as professoras fizeram as seguintes colocações.

#### **Professora Ana, 40 anos.**

De acordo com a professora Ana, as muitas palestras que as professoras do município precisam participar levem o nome de “formação continuada”, mas ela não acredita que realmente seja uma. Ela diz que essas palestras não agregaram em nada em seu trabalho, em sua atuação profissional. Algumas palestras foram boas, ajudaram a refletir um pouco e até motivou de alguma forma, principalmente as dos últimos anos, que trouxeram nomes importantes e foram boas palestras, mas que em nada ajudaram em sua atuação como professora. A frequência que essa formação é oferecida, de acordo com a professora Ana, também não é satisfatória. A professora também afirma que não há ajuda para formação continuada individual, nem financeira e nem em relação à carga horária<sup>67</sup>. E que a Secretaria de Educação poderia trazer uma formação continuada que ajudasse no trabalho coletivo, que agregasse para todos, já que são 20 alunos todos os dias na sala de aula, e poderiam oferecer capacitações que, de fato, atendessem a um trabalho para um grupo e não uma criança ou outra no individual.

---

<sup>67</sup> Está na Lei Municipal nº621/2016, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais de Educação do Município de Seropédica, no Art. 38. Fica autorizado aos profissionais do magistério usufruírem de licença especial, com remuneração, para cursar pós-graduação strictu sensu, em nível de mestrado e doutorado, em várias áreas afins, nos termos de regulamentação específica a ser publicada pela administração pública através do decreto do Prefeito Municipal em até 90 (noventa) dias após a publicação desta Lei.

**Professora Miriam, 29 anos.**

Miriam também não acredita que as palestras e oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação do Município acrescentem algo em sua formação ou prática. De acordo com a mesma, uma vez foi oferecida uma “capacitação” (a mesma disse que era entre aspas), em que o tema foi como trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, mas que os exemplos que foram apresentados eram muito difíceis de serem aplicadas em sala de aula, que seriam mais fáceis de serem desenvolvidas individualmente em um consultório e não no coletivo, sem sala de aula. Sem contar que os materiais eram bem caros e que não cabiam na realidade dela, como professora, e que a Secretaria de Educação não fornecia esses materiais. E que em relação às Jornadas Pedagógicas, são boas para reflexão, mas que em nada acrescenta na formação docente ou desenvolvimento do seu trabalho. A professora também afirmou que não existe divulgação por parte da Secretaria de Educação em relação a cursos externos de formação continuada, que, muitas vezes, algumas instituições de ensino superior privadas que vão às escolas oferecer seus cursos, levando panfletos e falando sobre seus cursos.

**Professora Regina, 38 anos.**

Regina afirma que em relação a buscar uma formação continuada individual, elas não têm nenhum tipo de incentivo, que essa vontade tem que partir única e exclusivamente de cada professora, por conta própria. E as Jornadas Pedagógicas, que são feitas de forma coletiva, essas não agregam em nada na formação docente e ou em sua prática. É tudo bem bonito de se ver na teoria, mas que na realidade de sala de aula não se aplicam, no coletivo não funcionam. De acordo com ela, nem um certificado elas recebem, o que poderia agregar no currículo.



### **Professora Lurdes, 45 anos.**

Já Lurdes afirma que se querem melhorar um pouco sua prática, elas têm que buscar por conta própria uma formação continuada, e que o município até oferece um incentivo<sup>68</sup> financeiro à formação, mas que demora muito para sair, isso quando sai. O incentivo que acontece, segundo a professora, é entre as próprias colegas de trabalho, e com colaboração entre elas para melhorar suas práticas. E ainda afirma que as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação não ajudam em nada, que é só para dizer que estão fazendo alguma coisa e para se saírem bem nas fotos e postar que estão fazendo (o que está lá na internet, então, se torna verdade). Sendo que, na realidade, é cada um por si, com o que conseguem fazer dentro da sua realidade, com a sua formação, quem consegue fazer, quem consegue arrumar tempo, pois até o próprio TD<sup>69</sup>, de acordo com ela, não estão possibilitando as saídas para poder estudar; antes, elas podiam sair mais cedo para estudar, agora elas têm que ficar dentro da Unidade Escolar, sem apoio de material para poder fazer suas atividades, e em uma sala de professores que é dentro da Brinquedoteca da escola.

### **Professora Eliane, 50 anos.**

A professora Eliane afirma que ao longo de sua carreira já participou de muitas formações e que pode aprender muita coisa, mas aplicar esses aprendizados em sala de aula é muito difícil, pois utilizam recursos muito caros, que não se encaixam na realidade delas, tanto em relação ao curso dos materiais quando em relação a trabalhar esses aprendizados em uma sala de aula com 20 alunos; se distanciando muito da realidade da sala de aula e não agregando como formação. A Professora Eliane afirma que já houveram mais capacitações em outros governos, eram mais frequentes, e eram na escola com trocas entre as professoras, mas que isso mudou bastante com o passar do tempo e as ‘politicagens’ dentro da escola.

---

<sup>68</sup> O Município tem em seu Plano de Cargos, Carreiras e Salário o Incentivo à Formação, que são pagos R\$100,00 por mês a cada 6 meses e que o servidor tem que renovar a cada 6 meses, mas durante muitos anos esse incentivo foi engano e não era pago pela Prefeitura. E atualmente existe uma fila e que os processos demoram a andar, podendo demorar 1 ano ou mais para serem pagos, mas são.

<sup>69</sup> Tempo Disponível para Estudo – Professoras no cargo DOC II 40 horas, tem 26 horas de regência (na semana, em sua sala de aula, cada professora fica 22h 30 minutos, para completar 26h elas auxiliam uma colega em contra turno uma vez na semana), 10 horas de TD Interno, que é realizado na unidade escolar e 4 horas de TD Livre, que elas podem sair da Unidade Escolar mais cedo. Aqui, nossas professoras participantes do Grupo Focal, todas são Professoras Doc II – 40 horas.

Como abordamos anteriormente em nossa discussão, formação continuada pode ter uma compreensão ampla, muitas são as possibilidades que podem caber dentro do que é rotulado como formação continuada (Gatti, 2008). A formação contínua de professores costuma estar relacionada a uma formação inicial fraca, que não ofereceu subsídios necessários para uma atuação profissional, ou também para aprofundamentos de questões que julgam necessárias para ser um bom professor. Todavia, importante destacar que muitos são os cursos de pós-graduação oferecidos em instituições privadas de ensino e principalmente na modalidade à distância. Os cursos que aqui destacamos são os cursos de pós-graduação *lato sensu*, que são cursos de especialização e aperfeiçoamento, oferecidos a candidatos que possuem diploma em cursos de graduação (Brasil, 1996) e que possuem duração mínima de 360 horas. As professoras alegam que não existe incentivo à formação continuada por parte da Secretaria de Educação para que elas possam continuar seus estudos, cursar uma pós-graduação ou qualquer atividade que agregue à sua formação e a seu trabalho.

Para Marcelo (2009), a formação continuada ou o desenvolvimento profissional docente pode ocorrer de forma individual ou coletiva, mas que independente de qual for, é importante que se contextualize na escola. Nóvoa (2017) também defende que a formação docente tenha como *locus* a escola. Como abordamos anteriormente, as Jornadas Pedagógicas oferecidas para as professoras não são consideradas por elas como uma formação continuada, que são palestras que até geram alguma reflexão, mas que no fundo não contribuem para o trabalho docente delas, não agregam em suas práticas.

### 3.3.2.1 Formação Continuada na Escola

Ainda sobre formação continuada, perguntamos mais uma vez sobre a formação em serviço: há formação continuada na escola, oferecida pela coordenadora? E sobre esse questionamento, todas as professoras responderam, balançando a cabeça, que não. A Professora

Ana disse que a coordenadora de sua Escola diz para que ela e as outras professoras busquem no *Google* as informações, pois lá já tem as coisas é só “copiar e colar”.

Em relação a buscar atividades na internet, a professora Miriam afirma que a internet é que tem sido a capacitação diária e coletiva delas, que buscando na internet elas encontram como fazer, qual metodologia aplicar, todos os recursos; e que a coordenadora de sua escola também diz para elas utilizarem esses recursos, “botei no grupo, vocês copiem”. E a professora Eliane complementa, dizendo: “não existe um coordenador que nos ensine, a gente tem que correr atrás, a verdade é essa. E a dona Internet é nossa aliada”.

Sobre o trabalho da coordenadora, a Professora Ana aponta que, em muitas escolas, a coordenadora não tem a formação adequada e que isso prejudica o trabalho docente. Jesus, Santos e Xavier (202, p. 2) apontam que para ser coordenador/a pedagógico/a é preciso ter uma formação inicial que tenha um embasamento teórico-metodológico para que esse trabalho seja desenvolvido, e que o curso onde encontramos essa base é o Curso de pedagogia. Todavia, também é um trabalho em que o profissional precisa de uma formação continuada para melhor atender as demandas do seu cargo.

A Professora Ana e a Professora Miriam apontam que uma determinada vez, o município divulgou um curso de formação continuada que elas julgaram muito interessante e proveitosa para sua prática docente, que foi o curso oferecido pelo Governo Federal, *Tempo de Aprender*<sup>70</sup>, mas que, de acordo com elas, a Secretaria de Educação pediu para que professoras da Educação Infantil II fizessem, mas para as professoras da Educação Infantil I era opcional.

Aqui, as professoras chamam a atenção para o papel da coordenação pedagógica na escola. Qual seria o trabalho do coordenador/a pedagógico/a? Silva e Rabelo (2020, p. 640, 641) destacam que

a função do coordenador pedagógico está ligada física, emocional e epistemologicamente aos professores e estudantes que coordena. Ele deve identificar as necessidades reais de formação dos professores, objetivando um trabalho de boa qualidade, promovendo um trabalho coletivo, articulado e que favoreça a participação e, sobretudo, reflexão.

---

<sup>70</sup> Programa do MEC que foca no apoio a professores e gestores das escolas que já estão no último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, por esses serem os estágios mais cruciais no processo de alfabetização

As atribuições do trabalho do coordenador são muitas, são atividades, como “coordenar o trabalho pedagógico dos professores, garantir a aprendizagem dos alunos, auxiliar alunos com dificuldades, promover a integração família/escola, dentre outras” (Silva; Rabelo, 2020, p.645).

Silva e Rabelo (2020) também afirmam que existe uma ideia no imaginário das pessoas que o coordenador/a pedagógico/a é uma espécie de “faz tudo”, um “quebra galho”, que se coloca em vários lugares dentro da escola; essa ideia vem muito da crença de que por ser um profissional que lida com os alunos, professores e família dos alunos, ele vai conseguir dar conta de tudo, de todas as demandas da escola, seja qual for. Mas uma das tarefas importantes que cabe ao coordenador/a pedagógico/a é a de ser a parte mais importante da formação continuada dos professores na escola, “devido à possibilidade de se relacionar com todos os envolvidos no processo de formação contínua e a escola passa a ser uma comunidade, onde a ênfase da formação deixa de ser no professor, individualmente e passa a ser na equipe, como um todo” (Silva; Rabelo, 2020, p.652).

Nas respostas sobre a formação continuada dentro da escola, oferecida pela coordenadora pedagógica, nossas participantes afirmam que não possuem esse tipo de formação, e acreditamos que é preciso autonomia para as coordenadoras “para a execução do trabalho pedagógico e uma compreensão de que a dinâmica da relação professor/coordenador passa por relações e interações, marcada por experiências cotidianas, tentativas, erros e acertos” (Silva; Rabelo, 2020, p. 653), inclusive para que seja possível uma formação continuada na escola.

Participar de palestras, com temática que tragam reflexão são ótimas. Nóvoa (2017) afirma que palestras não são ruins, mas que a formação continuada é no trabalho pedagógico, na escola, na construção de novas práticas, no trabalho com os colegas; a formação continuada na escola é muito importante para que realmente haja o desenvolvimento profissional do professor.

### 3.3.3 Trabalho Docente e Seus Desafios

Ainda no segundo e último encontro, passamos para a temática que envolviam o trabalho docente e os seus desafios. Sobre isso questionamos às professoras: Se sentem valorizadas como profissionais em seu trabalho ou se consideram seu trabalho precarizado, de uma forma geral, tanto na escola em que trabalham, quanto pela Secretaria de Educação e socialmente? Sentem-se valorizadas pelo Plano de Cargos, carreiras e Salários? E sobre sua relação aos seus saberes docentes, o que tem a dizer? Como é sua autonomia em sala como professora? Primeiramente, elas começaram a falar sobre como se sentem em relação à sua valorização como profissional no trabalho, e em relação a sentirem se seu trabalho é precarizado de alguma forma. Para abordar essa questão, sobre o trabalho docente, também utilizamos uma citação de Paulo Freire para reflexão:

É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir tal atuação.  
Seríamos, porém, ingênuos se descartássemos a necessidade da luta política. A necessidade de esclarecer a opinião pública sobre a situação do magistério em todo o país. A necessidade de comparar os salários de diferentes profissionais e a disparidade entre eles.  
É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá (Freire, 1997, p.35).

Para entender um pouco sobre o trabalho docente e o que elas trouxeram sobre a desvalorização que sofrem como profissionais, podemos, primeiramente, ter um entendimento do que é trabalho, e sobre isso Bertonceli (2016) afirma ser uma categoria operante, que é formador do ser social e que por meio dele que se constrói a nossa humanidade. Sobre isso, Frigotto (2015) apoia-se em Lukács para dizer que “o ser humano não nasce humano, mas torna-se humano. É por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie” (Frigotto, 2015, p.236, 237).

O trabalho é indispensável para a existência do ser humano, se constituindo como ser histórico e racional, como afirma Marx (Bertonceli, 2016, p.22); esse trabalho é para que o ser humano possa se desenvolver e sanar suas necessidades de subsistência, não sendo uma atividade dirigida para produção de riqueza e lucros, sendo assim, uma atividade que precede ao capitalismo

(Bertonceli, 2016, p.23). Já no capitalismo, como aponta Bertonceli (2016), o trabalho coloca-se em outro lugar, assumindo um caráter alienador e se encaixa no papel de elemento explorador de uma classe em relação outra.

Outro ponto importante que Bertonceli (2016) apresenta é sobre como a burguesia entendeu a importância da ciência e como ela poderia impulsionar a produção e como a educação e a escola assumem um papel importante na formação de trabalhadores de diferentes tipos, sendo os mesmos apenas mão de obra com alguma qualificação, formados com o propósito de manutenção do capital e da burguesia como classe predominante, como também da reprodução das relações sociais imposta por essa classe.

Sobre o trabalho docente, Bertonceli (2016) expõe que os docentes são detentores do seu conhecimento e possuem até certa autonomia em seu processo de ensino e aprendizagem, mas ao venderem a força de trabalho em troca de um salário, como demais trabalhadores, para se alimentares, ter moradia e outras necessidades de primeira ordem, os docentes tornam-se, também, trabalhadores explorados pelo sistema.

A educação e trabalho são elementos indissociáveis na formação humana, através da transmissão dos conhecimentos históricos é possível dar continuidade a evolução conquistada pelo homem no processo de trabalho. Contraditoriamente, a forma como o sistema capitalista os domina em benefício da exploração contínua do interesse de classe é perversa (Bertonceli, 2016, p.28).

Outro ponto importante para falar sobre precarização do trabalho docente também é entender de onde vem as questões relacionadas à identidade profissional docente, sua profissionalização. Enguita (1991) discute termos que se relacionam com a crise de identidade que se reflete no estatuto social e ocupacional da profissão, entre disputas e dilemas em torno da posição da docência, que é profissionalização e proletarização do magistério.

[...] O termo “**profissionalização**” não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relação social de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo “**proletarização**”, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril (Enguita, 1991, p.41, *grifo nosso*).

Como essa definição do que é a profissionalização e a proletarização, Enguita (1991) nos diz que um grupo profissional possui pessoas com direitos adquiridos, por se uma categoria autorregulada, e diferente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais possuem uma autonomia de seu processo de trabalho; todavia, muitos profissionais trabalham como assalariados, seja em organizações públicas ou privadas. E temos em oposição a isso, a classe operária, que se encontra em uma situação de não privilégio, pois não tem ou teve acesso aos meios de produção, e é privada de qualquer capacidade de controlar seu processo de trabalho ou ter autonomia produtiva de suas atividades. Para Enguita (1991), professoras/es encontram-se em uma situação intermediária e instável entre essas duas posições; e sobre isso, ele afirma que:

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. [...] Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. **Um destes grupos é o constituído pelos docentes** (Enguita, 1991, p.43, *grifo nosso*).

O autor afirma que a docência se encontra nessas duas categorias: profissionais e proletariados, e com esse olhar que vamos tentar entender como esses pontos constroem a precarização da docência.

A profissionalização, segundo Shiroma (2004), é o conceito-chave da reforma educacional na América Latina nos anos 1990. A ação de profissionalizar do ponto de vista do senso comum, segundo ela, relaciona-se à de capacitar, à de ganhar *status* e à de deixar de ser amador. O termo profissional remete à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e de autonomia, o que se integra à experiência prática e altos salários (Pinto, 2009, p.72).

Segundo Pinto (2009), a precarização do trabalho docente deriva da precarização do trabalho como um todo, o trabalho que está presente na atual dinâmica do capital, e que segundo Castel (1998, *apud* Pinto, 2009) são resultados do processo de racionalização econômica e de mudanças que ocorreram a partir da década de 1970 no trabalho.

A seguir, as professoras tiveram as seguintes respostas sobre como se sentem em relação à valorização profissional, se sentem-se precarizadas ou não.

**Professora Ana, 40 anos.**

A Professora Ana afirma que está precarizado de várias formas, tanto a nível governamental, social, etc. Ela ainda diz: “acho que está tão precarizado que a gente chega em um ponto de, às vezes, em conversas, falar ‘será que vai ter Professor daqui a um tempo?’ A gente já não sabe, porque mesmo quem goste de ensinar acaba optando por outras coisas, porque a dificuldade é muito grande”. Todavia, ela pessoalmente não se sente precarizada, pois se sente valorizada por seus alunos e os pais de seus alunos, mas que não se pode olhar a profissão apenas por sua ótica, e sim de uma maneira coletiva, e assim, considera a profissão precarizada.

**Professora Lurdes, 45 anos.**

A Professora Lurdes também entende que sua profissão está precarizada por falta de valorização das pessoas, principalmente por parte dos familiares dos alunos; ela diz: “eles atribuem tudo ao professor, como se o professor pudesse resolver todas as situações do cotidiano e isso ao longo do tempo vai sobrecarregando a gente também, tanto nosso emocional, até o nosso pessoal isso afeta, porque é uma falta de respeito muito grande às vezes com a gente. E realmente tudo é precário e eu não vejo essa valorização por parte nenhuma”.

**Professora Miriam, 29 anos.**

A Professora Miriam concorda com a colega sobre “ninguém mais vai querer ser professor”, ela aponta para a questão de muitas pessoas estarem desistindo da docência e também adoecendo na profissão; muitos, como ela afirma “chegando a colocar na balança: minha saúde ou continuar na profissão? Mesmo que a gente seja apaixonada por essa área, que a gente goste de lecionar, a gente acaba colocando isso na balança”.



### **Professora Regina, 38 anos.**

Regina diz: “Educação precarizada e desrespeitada”. Ela também entende essa desvalorização relacionada a uma falta de respeito dos responsáveis e também dos alunos com a figura do professor, colocando que “não tem mais aquela idealização, assim, do professor como uma figura de autoridade”, mesmo que ainda na Educação Infantil, segundo ela, as professoras ainda são vistas, muitas vezes, como “super-heroínas” pelas crianças.

#### **3.3.3.1 Desvalorização da Profissão Docente Associada ao Cuidar**

As professoras afirmam que se sentem desvalorizadas e sobrecarregadas, onde seu trabalho é completamente desvalorizado, principalmente pelas famílias e alunos; se sentem desrespeitadas. Entendemos que esse desrespeito profissional com essas professoras algumas vezes pode vir de um lugar que não associa essa professora de criança pequena como uma profissional, uma desvalorização que pode ser uma associação ao cuidar, e como o cuidar de crianças pequenas está relacionado ao ‘dom’, ‘vocação’ e ‘amor’, afinal, cuidar não é trabalho, é carinho e amor. Esse olhar para docência na Educação Infantil vem da associação ao materno, ao papel de cuidar, do trabalho doméstico que é “natural” às mulheres, como já mencionamos anteriormente, e também em relação a outro ponto que podemos nos ater em relação à desvalorização e precarização da docência, a feminização da docência na Educação Infantil.

E como nos afirma Rabelo e Martins (2006, p.6168), “a feminização no magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas e, por isso, está sendo cada vez mais desvalorizada”. E quando se trata de educação para crianças pequenas, a Educação Infantil, é aonde vemos o maior quantitativo de mulheres na docência. Esse ‘cuidar’ que é colocado para essas professoras, é o que associa a professora à figura de uma ‘tia’, questão que Paulo Freire (1997) aborda no ‘Professora sim, Tia não’, onde ele afirma que colocar a professora no papel de ‘tia’ desvaloriza a profissional, a professora, que ao pensar em seus direitos, se torna uma pessoa ruim, que não ama, não cuida das suas crianças.

E não podemos esquecer do lugar que a Educação Infantil ocupou durante muitos anos, como um lugar que garantia a alimentação e proteção das crianças a partir da década de 1930, e que após a necessidade de se ter a mulher no mercado de trabalho, cresceu o atendimento às crianças nessas instituições com caráter assistencialista (Vianna, 2022, p. 42). A mudança da Educação Infantil como conhecemos hoje só ocorreu com a LDBEN de 1996.

Desse modo, no Brasil, a Educação Infantil, principalmente no que se refere à creche, já inicia seu percurso histórico com vários aspectos voltados para o cenário de precarização, com uma figuração desenvolvida inicialmente por práticas totalmente assistencialistas, sem a finalidade de um atendimento educacional direcionado à formação plena da criança como sujeito histórico e social (Vianna, 2022, p. 47).

A docência para crianças pequenas, muitas vezes, não é vista como uma profissão, onde as professoras precisam de condições de trabalhos adequadas, remuneração e tudo que um profissional precisa para ter uma condição digna de trabalho, pois quando se associa a professora a uma pessoa que apenas cuida, com muito amor e dedicação, a desvalorização da profissão chega disfarçada de carinho.

### 3.3.3.2 Precarização do Trabalho e o Mal-estar Docente

Sobre a sobrecarga, as professoras também afirmam sentirem; podemos associar as condições precárias de trabalho dessas professoras com tudo que elas relataram sentir e suas experiências. Lyra et al. (2013, p. 725) afirmam que

As condições de trabalho e saúde do Professor constituem-se um problema crítico para a educação brasileira [...] a atividade docente - que antes ocupava um lugar de destaque [...] passou por um retrocesso de precarização, desencadeado pelo pouco investimento e reconhecimento da profissão no campo das políticas públicas educacionais. Com relação à saúde dos professores, estudos vem sugerindo a íntima relação entre condições de trabalho e sofrimento psíquico. [...] Este sofrimento caracteriza-se por um mal-estar inespecífico, com repercussões fisiológicas e psicológicas que podem acarretar limitações severas no dia a dia, podendo se transformar em doença pela sua intensidade e cronicidade.

De acordo com Silva et al. (2018), o mal-estar docente é um fenômeno social emergente devido ao crescimento de professores com sintomas nos últimos anos, e Jesus (2002 apud Silva et al. 2018, p.2) afirma que “o mal-estar docente é um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola [...]”. Como aponta o estudo realizado por Silva et al. (2018), os fatores que ocasionam a sobrecarga docente são diversos e acarreta em uma rotina pesada e estressante, e também em como a profissão docente está desvalorizada e isso afeta a saúde mental e emocional dessas professoras. Bem como “é evidente que a imagem do professor não é respeitada e valorizada como em tempos passados. A figura do professor, hoje, tem outras configurações, o qual o professor é visto, muitas vezes, como um profissional sem importância e valor social” (Silva et al., 2018, p. 8), como as professoras que participaram do grupo focal apontaram também.

### 3.3.3.3 Autonomia Docente

Também perguntamos sobre a autonomia delas em sala de aula, se sentem que tem ou não autonomia para realizar seu trabalho ou se sentem também precarizadas em relação a isso. E elas responderam:

#### **Professora Lurdes, 45 anos.**

Lurdes afirma que considera que possui sim autonomia em sala de aula, mas que tem que cumprir os conteúdos que vêm estipulados pela Secretaria de Educação; tem que “cumprir as regras”, mas que em suas aulas ela tem autonomia para elaborar do seu jeito. “Quando se tira essa autonomia, é uma forma de desmotivar o professor, porque você acaba podendo a forma criativa dele trabalhar”. Mas ela também afirma que já foi muito criticada por trabalhar de forma diferente quando chegou no município de Seropédica; de acordo com ela, comentavam pela escola que ela trabalha que o seu fazer estava errado, mas que hoje já compreenderam que existem outras formas de se trabalhar.

**Professora Miriam, 29 anos.**

Miriam afirma que tem autonomia em sala de aula na escola onde trabalha, mas que, como sua colega também apontou, tem que seguir os conteúdos propostos, mas que: “agora com relação à autonomia em sala de aula, eu acho que assim, onde a gente trabalha realmente a gente tem autonomia para trabalhar em sala de aula, dentro, claro, de alguma coisa ou outra, como a Lurdes disse, que a gente tem que seguir os conteúdos propostos; a gente tem que lançar todos os conteúdos propostos, a gente tem que seguir aquele plano anual e tudo mais dentro de um padrão, [...] mas com relação à forma como que isso vai ser feito a gente tem autonomia para realizar isso”. E complementa dizendo que “acho que tirar autonomia do professor em sala de aula é perigoso”.

**Professora Regina, 38 anos.**

Regina colocou que “essa autonomia foi adquirida com o tempo, [...] autonomia foi conquistada. [...] a gente segue um padrão, mas tem uma autonomia, mas a gente foi se encaixando dentro desses padrões e buscando essa autonomia tentando colocar o que era nosso, porque ali não era nosso, era tudo que era mandado e tinha que ser feito daquelas formas e aos e aos poucos [...] chegar e tentar mudar, até pelo fato de serem efetivas; era um comportamento completamente diferente com o pessoal de contrato, que eram muito mais obrigados a realizar as coisas porque se sentiam realmente obrigados a fazer tudo”. Aqui a Professora destaca um ponto importante, sobre a relação de serem efetivas ter ajudado na conquista dessa autonomia, que muitas professoras contratadas apenas fazem o que mandam fazer por medo de serem demitidas.

**Professora Ana, 40 anos.**

A Professora Ana também relata que foi uma autonomia conquistada por elas em seus locais de trabalho, e aponta que já teve que seguir determinações de como trabalhar em sala de aula com seus alunos; como ela afirma: “o tema (da sala) era dado, a gente não tinha sala como a gente queria, do tema que a gente queria, a gente não podia trabalhar do jeito que a gente queria, a gente

tinha que usar uma história determinada, uma música determinada”. Ela aponta que essa autonomia foi conquistada com a união das professoras reivindicando esse direito à autonomia.

Importante destacar que essa autonomia em sala de aula é muito importante para o trabalho docente, como Rodrigues (2013, p. 68) coloca, o professor irá, no “exercício da autonomia, [...] a partir de suas experiências, construir praticas escolares fundamentadas em teorias que propiciem sua emancipação”, e que essa autonomia não significa que esses professores são individualistas, não trabalham de forma individual, ainda existe o trabalho coletivo docente. Deixando claro também que “a autonomia do professor não anula a participação dos diferentes sujeitos que compõem a escola; mas permite, sim, a formação de espaços coletivos politizados, que privilegiem as subjetividades” (Rodrigues, 2013, p. 70). Rodrigues ainda coloca que quando existe autonomia para os docentes na escola, não há uma figura central de poder que manda, há hierarquias a serem respeitadas, como a do coordenador pedagógico, mas ele irá trabalhar conjuntamente com o corpo docente, para que haja um trabalho articulado para promover o processo de ensino-aprendizagem na escola.

#### 3.3.3.4 Precarização Docente Através da Desvalorização Salarial

Abordamos também a valorização salarial em nosso encontro. Todas as professoras que participaram do Grupo Focal são professoras efetivas, uma do concurso de 2003 e as outras quatro do concurso de 2013. Então, perguntamos sobre a valorização salarial do ponto de vista de professoras efetivas, que têm estabilidade e trabalham em um município que tem Plano de Cargos, Carreiras e Salários. E elas levantaram os seguintes pontos.

#### **Professora Lurdes, 45 anos.**

A Professora Lurdes disse: “Não, nem um pouco”. Segundo a professora, na época de criação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (2016), a proposta salarial foi muito boa, mas que com o passar do tempo não foi atualizado e completou dizendo que “se hoje a gente ganha um algum pouquinho a mais é porque alguém tem quinquênio, [...] então de 5 anos em 5 anos vem

mais 5% em cima do de quinquênio e mais nada. E tanto é que o Piso Nacional já ultrapassou o nosso salário, [...] mas saiu uma postagem da Prefeitura que disse que o nosso salário equiparou ao do piso Nacional, o nosso salário não era piso nacional, e hoje, falou assim ‘ultrapassou’ e nós fomos ver o quanto que passou, e era R\$ 5,00. Se não fosse os quinquênios...”

#### **Professora Ana, 40 anos.**

A Professora Ana levanta também o ponto de que os servidores não recebem valor para alimentação e afirma que a justificativa da Secretaria de Educação para isso é que “a gente come na escola, mas quando tem conselho de classe a gente não tem comida, se os alunos não estão lá, a gente também não tem comida”.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) é “**valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica**, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, *grifo nosso*), e no final do prazo do plano, os profissionais do magistério foram valorizados? O plano aborda a valorização salarial, mas todos os outros tipos de valorização profissional? Pelo que nossas professoras responderam, elas não se sentem valorizadas.

#### **3.3.3.5 Precarização do Trabalho Docente Pela Falta de Material Didático**

Sobre a precarização do trabalho e a desvalorização salarial, a Professora Ana traz para conversa um ponto sobre a falta de material para se trabalhar em sala de aula, onde as professoras têm que custear seu trabalho para conseguir fazer as atividades propostas em sala de aula com seus alunos. As outras professoras também falaram sobre isso, como podemos observar a seguir.

**Professora Ana, 40 anos.**

A Professora Ana começa dizendo que: “somos uma das únicas profissões que tiram dinheiro do bolso para trabalhar. Porque muitas vezes nos faltam material e se a gente quer dar uma aula de melhor qualidade a gente precisa também investir. A gente investe em impressora, a gente investe em computador porque senão também a gente não trabalha [...] então a gente custeia o nosso trabalho, e não adianta eles falar que dão folha, mas a tinta da minha impressora sou eu que compro, eu nunca recebi um centavo de ajuda. Então não é só o salário que está defasado, a gente ainda tem gasto, então assim, a gente é humilhada mesmo.”

**Professora Lurdes, 45 anos.**

A Professora Lurdes afirma que acabou-se internalizando como normal essa questão de custear os materiais para se fazer um bom trabalho em sala de aula, ela diz: “a gente acaba internalizando isso como normal, só que isso não é normal, essa é a grande problemática”. Ela ainda afirma que as professoras deveriam ser mais unidas para poderem “bater o pé e falar que não vai fazer”, que não terão gastos com materiais para dar suas aulas. E afirma que os brinquedos que possui em sua sala de aula são doações.

**Professora Miriam, 29 anos.**

Ainda sobre os materiais, a Professora Miriam falou sobre os materiais pedagógicos para trabalhar a ludicidade, que, de acordo com ela, a Secretaria de Educação pede que na Educação Infantil seja trabalhada a ludicidade, mas que eles não oferecem esse tipo de material. Ela diz que os jogos pedagógicos que ela possui em sua sala de aula foram comprados por ela, sem nenhum tipo de ajuda da Secretaria de Educação. Sobre os materiais como folha de ofício, por exemplo, ela afirma que atualmente estão em “estado precário, de ter que praticamente implorar por folha de ofício, que é o básico do básico, porque eles, como secretaria (de educação), [...] exigem uma quantidade de atividades de casa, [...] fora as atividades de sala de aula que a gente precisa fazer. Às vezes a gente imprime, faz um incentivo que é para a criança levar para casa, às vezes a gente precisa imprimir mensagem para reunião, lembrancinha para reunião de pais, [...] às vezes a gente precisa de algum material para trabalhar uma data comemorativa, que também é muito cobrado

que a gente trabalhe”. Ela afirma que essa questão da falta de material também contribui para a desvalorização docente, e também afirma que só conseguem fazer atividades porque acabam tirando do próprio bolso para comprar os materiais, porque não tem nem folha.

### 3.3.3.6 Unidade Executora

Sobre a compra de materiais para realização das atividades, a professora Eliane levantou um ponto sobre a compra dos recursos para as unidades escolares, que é sobre a Unidade Executora<sup>71</sup>, que “é uma entidade representativa da escola junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Essa entidade deve ser cadastrada ou mantida atualizada no FNDE” (Site [pddeinterativo.mec.gov.br](http://pddeinterativo.mec.gov.br)). O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE foi criado em 1995 e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e, atualmente, é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Este programa:

[...] consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (<http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>).

Ainda sobre a questão da unidade executora, a professora Miriam afirma que “o pouco que a gente tá ganhando dessas coisas, [...] É da unidade executora, que elas (gestão da escola) comprem com parceria com uma papelaria, [...] mas ainda assim não é o suficiente, não supre a demanda da quantidade de turmas. [...] comprou impressora, comprou a televisão”.

---

<sup>71</sup> A **Unidade Executora** (UEX) tem a finalidade de gerenciar os recursos financeiros destinados às escolas públicas das redes estaduais ou municipais, além de administrar as verbas, ela é responsável por manter e conserva os equipamentos e a estrutura física da instituição e por manter a integração da comunidade com a escola, contribuindo assim, para uma maior participação da família na construção do conhecimento dos alunos. Seus representantes deveriam ser os mesmos que formavam o Conselho Escolar, pais, alunos, professores, funcionários e o diretor (<https://www.infoescola.com/educacao/unidade-executora/>)



Sobre a questão do material didático, sobre a ausência do mesmo, é um ponto que acaba dificultando a prática docente no cotidiano escolar, especialmente quando se é cobrado pela secretaria de educação que tais atividades sejam trabalhadas e o material tem que sair do pagamento das professoras. Mas também sobre isso, sobre essa ausência de material, as professoras se queixam muito sobre a falta de folhas de papel ofício para realização das atividades com as crianças, e achamos importante destacar que entendemos que essa forma de trabalho, assim como afirma Domenico *et al.* (2020), já está naturalizada nas instituições de ensino, com atividades que muitas vezes não fazem sentido para as crianças. Outro ponto levantado por Domenico *et al.* (2020) é que para as professoras o currículo é efetivado

[...] no espaço interno das salas, pautada em atividades no papel que buscam, na maioria das vezes, o preenchimento do tempo, sendo comum a valorização das atividades registradas, folhas fotocopiadas, ações semelhantes às que ocorrem no ensino fundamental. O reconhecimento de números, letras e formas e a escrita do nome e sua identificação são tarefas enaltecidas por pais e professoras, pois mostrariam o que realmente as crianças estão aprendendo, revelando que a preocupação está no produto e não no processo de ensino. Nesse contexto, entendemos que a antecipação da escolarização descaracteriza a identidade da educação infantil, que “[...] é promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996) (Domenico *et al.*, 2020, p. 225).

Sobre isso ainda, Domenico *et al.* (2020) afirma que é importante que professoras e profissionais da educação repensem essa forma de pensar e executar as práticas pedagógicas, e diz que “a preocupação com registros escritos, com o que ter para colocar em pastas, portfólios, cadernos para apresentar a pais e equipe gestora, menospreza as capacidades dos pequenos”. (Domenico *et al.*, 2020, p. 228). A educação infantil é o espaço para a criança ter o protagonismo, “redirecionando uma educação para a criança para uma educação com a criança” (Domenico *et al.*, 2020, p. 233). Onde as práticas pedagógicas possam ir além do que ter algo para apresentar para os responsáveis ou gestão ou secretaria de educação, com ‘incentivos’ feitos no papel, que, muitas vezes, acabam não significando nada para as crianças.

Antes de finalizar o encontro, perguntamos novamente se elas se sentiam valorizadas como profissional no seu trabalho, e todas elas responderam que não. E assim fechamos o último encontro do grupo focal. Percebemos que muitos foram as problemáticas levantadas pelas professoras, algumas que foram além do que perguntamos, mas que fazem parte do cotidiano e do

trabalho de cada uma. Entendemos que o que discutimos sobre a desvalorização do trabalho docente e sua precarização nesse grupo focal, se relaciona com a precarização do trabalho docente.

De acordo com Silva (2019), a precarização do trabalho docente não ocorre de maneira homogênea, ela, na verdade, possui muitas diferenças, principalmente entre os que atuam no setor público, perpassando o setor estável de docentes da educação básica das redes públicas, “no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros” (Silva, 2019, p.8).

Outro ponto importante abordado por Silva (2019) é em relação à fragilidade das relações de trabalho na carreira docente, que se dá por meio dos vínculos empregatícios instáveis; para explicar isso, a autora cita Souza e Abreu (2016), que apontaram em suas análises as formas de ingresso desses professores na carreira docente aqui no Brasil; essa análise foi feita através dos planos de carreiras e estatutos, e apontou que mesmo com a existências de legislações nacionais que amparam a carreiras desses docentes, existe também diversas formas e critérios para se ingressar na carreira, “já que no País não existe uma carreira única nacional” (Silva, 2019, p.9). De acordo com Silva (2019, p.9), “esse processo vem criando um precariado professoral crescente”, que a autora considera como “grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos docentes que atuam no setor público [...] nos obriga a diferenciá-los dos professores efetivos, [...] que possuem os direitos trabalhistas, [...] tendencialmente mais estáveis, da classe professoral” (Silva, 2019, p.9). Sendo assim, o precariado professoral é entendido como

a fração mais mal paga e explorada dos professores brasileiros, em geral certificada, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira ou ainda não formados e que desenvolvem vínculos de trabalho precários; distinto do professorado estável-formal que tem organização sindical e possui acesso a benefícios e direitos trabalhistas, além da perspectiva de carreira profissional (Silva, 2018) (Silva, 2019, p.9).

Todavia, a precarização do trabalho docente também atinge professores do setor público, não apenas o precariado professoral, como afirma Silva (2018).

O trabalhador pode perfeitamente estar precarizado, ainda que submetido a relações de emprego formais. Os cargos efetivos que compõem a carreira pública são preenchidos por concurso, mas isso não significa que a condição do exercício do trabalho não seja ou não esteja precarizada (Silva, 2018, p. 248).

Segundo Silva (2018), por ser um funcionário público concursado, seja de redes estaduais ou municipais, deveria ser garantido a esses docentes estáveis uma real estabilidade e melhores condições de trabalho; todavia, atualmente, com a “flexibilização das leis e dos contratos trabalhistas nas últimas décadas de reestruturação produtiva, intensifica-se a expropriação dos trabalhadores, incluindo a força de trabalho docente” (Silva, 2018, p.249).

Outro meio de precarização apontado por Silva (2018) é através da pressão que os docentes concursados sofrem em seu ambiente de trabalho, por desempenho e resultados, e acabam se tornando “profissionais que vivem em uma constante instabilidade e insegurança em relação ao seu local de trabalho, mantendo-se sob dúvidas a respeito de sua vida profissional” (Silva, 2018, p.252). Essa instabilidade no local de trabalho pode acarretar a esses docentes o adoecimento emocional, levando, até mesmo, a desistirem de suas carreiras.

Nossas professoras apontaram em suas respostas pontos que conversam com problemáticas abordadas também no questionário sobre o trabalho docente estar precarizado; elas confirmam esse ponto ao relatarem que se sentem desvalorizadas como profissionais e sentem que seu trabalho está precarizado de diversas maneiras.

## CONCLUSÃO

Em nosso trabalho, trouxemos para debate a formação docente, mas especificamente a formação de docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Nosso olhar para essa formação foi para compreender a trajetória formativa de docentes que atuam nessa etapa na Rede municipal de Seropédica e, através dessa trajetória, analisar a formação inicial e continuada dessas docentes, bem como refletir se alguma forma as políticas públicas ajudam no processo de precarização da docência através da formação.

Muitos são os estudos sobre formação docente, mas nunca são suficientes os debates que são gerados em torno dessa temática, sempre há espaço para mais, e falar sobre formação docente sempre é fundamental para gerar diálogos sobre a Educação de uma forma geral, especialmente sobre a Educação Pública e a formação de professores para a Educação Básica.

Dessa maneira, esta dissertação é resultado de um trabalho realizado com base em leituras de longo referencial teórico, análises, pesquisa empírica e teórica. Como ferramenta de coleta de dados para a pesquisa, utilizamos duas etapas: o questionário e o grupo focal. Conseguimos com essas duas etapas coletar dados importantes para embasar a nossa discussão.

Estruturamos nossa pesquisa com pontos importantes para o debate da formação de professores. Começamos por abordar em nosso primeiro capítulo um breve histórico da formação docente no contexto brasileiro, que serviu para uma contextualização histórica não só da formação docente no Brasil, mas também para percebermos como esse processo não se deu de forma linear, nem tampouco de forma simples, sempre atravessado por disputas de espaços que foram se delimitando mais claramente com o passar do tempo. Ainda no primeiro capítulo, trouxemos a formação docente dos professores que lecionam em turmas da educação infantil, onde apresentamos o contexto em que surge a educação infantil e como o seu caráter assistencialista conseguiu precarizar a formação de docentes que atuavam nessa etapa. Para finalizar o capítulo, trouxemos a formação continuada e desenvolvimento profissional, onde abordamos os contextos do que é formação continuada e sua importância para o desenvolvimento da profissão docente.

Em nosso segundo capítulo, trouxemos as disputas de espaços formativos da formação de professoras e professores que atuam na educação infantil. Iniciamos com as disputas após a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao longo de décadas, trouxeram várias questões em relação aos espaços de formação docente para lecionar na educação infantil, bem como outras políticas públicas e legislações acerca da formação docente até o presente momento, disputas essas que não se encerraram e ainda geram precarização na formação docente. A LDBEN de 1996 trouxe a expansão do ensino superior na formação de professoras e professores, e a disputa de espaço formativo entre o curso de Pedagogia e Ensino Médio Normal para formar docentes para Educação infantil e anos iniciais se intensificou. Essa expansão trouxe outro cenário de disputa, que foi a modalidade à distância, o EAD, na formação de professores da Educação Básica. Licenciaturas à distância ganharam espaço para formar docente, e com isso a precarização dessa formação se mostrou clara, ao atender a interesses privados e não ao que a educação pública necessitava.

Em nosso terceiro e último capítulo, trouxemos as análises e discussões dos resultados da pesquisa. Contextualizamos a pesquisa, que foi realizada na cidade de Seropédica, com docentes da rede municipal que atuam na Educação Infantil. E seguimos com as etapas da pesquisa, a primeira foi a aplicação de um questionário e a segunda foi um grupo focal com algumas docentes que também participaram da primeira etapa.

Na discussão dos nossos resultados, refletimos sobre a trajetória formativa das professoras que atuam na educação infantil da Rede Municipal de Seropédica e o que as motivavam para docência e para suas escolhas formativas. Conhecemos um pouquinho das professoras, percebendo que todas que participaram da nossa pesquisa são mulheres, o que confirma a feminização da docência, em especial de crianças pequenas.

A feminização é uma forma de precarização da docência, mas não a primeira, nem a única. A profissão já perdia seu prestígio e começou a ser desvalorizada antes da entrada das mulheres, mas ao associar a profissão às mulheres, seu prestígio diminuiu muito mais. A desvalorização da mulher, como sendo de ‘segunda categoria’, fez com que a docência exercida por mulheres também fosse desqualificada; não é profissão, é cuidado. Isso ligado ao assistencialismo que sempre foi atrelado à Educação Infantil, antes da LDBEN de 1996, o que reforça toda essa desprofissionalização da professora de crianças pequenas. Concordamos que a feminização, de alguma forma, é sim uma forma de precarização da docência, mas como afirma Almeida (1988), a desvalorização da carreira docente na escola pública e para crianças possui raízes mais na divisão

de classes sociais, mas a feminização aprofundou essa desvalorização. Ser professora não é um dom, professora é profissão, assim como afirma Freire (1997, p.9) “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão”, e reforçar isso é importante para colocar as professoras no lugar de profissionais, como tantas outras profissões, que podem e devem lutar por valorização e desenvolvimento profissional. Bem como coloca Nóvoa (2017b, p.1109), “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógica de burocratização e de controle”.

Em relação à formação inicial docente, percebemos que a formação das professoras que participaram da nossa pesquisa, tanto da primeira etapa, o questionário, quanto da segunda etapa, o grupo focal, está em acordo com os dados do censo da educação básica realizado em 2023, em que a maioria das docentes já possuem alguma graduação. Todavia, o número de docentes, em nossa pesquisa, que possuem como formação inicial o Curso Normal é bem expressivo, muitas entraram com o Curso Normal e somente depois que começaram a atuar na profissão docente que começaram um curso de graduação. Infelizmente, não conseguimos mensurar com precisão quantas são essas docentes e nem tampouco quantas cursaram Pedagogia como graduação na primeira etapa da pesquisa; por ser uma pergunta aberta, algumas professoras não responderam exatamente como foi pedido, deixando impreciso esse quantitativo. Já na segunda etapa, percebemos com mais precisão esse ponto, onde apenas uma professora das cinco participantes tem como formação inicial o curso de Pedagogia; as outras possuem graduação, mas como formação inicial têm o Curso Normal.

Conseguimos identificar também outro ponto que está em acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, agora sobre as instituições em que as professoras realizaram o curso de graduação e a modalidade. A maioria cursou sua graduação em instituição privada de ensino, e a modalidade, presencial e à distância, praticamente empataram. Isso mostra o crescimento das instituições privadas e dos cursos de graduação na modalidade à distância, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2022, como já demonstrados anteriormente, que indicam o crescimento de estudantes nos cursos de graduação, em especial o curso de Pedagogia, que é o curso que mais cresceu em número de matrículas entre os cursos de licenciaturas.

Sobre esse ponto, também podemos destacar a expansão do ensino superior no Brasil, que se deu após a LBDEN de 1996, em seu art. 62<sup>72</sup>, como já aprofundamos anteriormente; com isso, a procura de cursos de graduação aumentou e, conseqüentemente, a criação de novos cursos para atender a esta demanda. Essa expansão se deu, principalmente, no setor privado de ensino, onde, também amparado por lei<sup>73</sup>, incentivou esse “mercado da educação”.

Em relação à formação continuada, algumas professoras possuem algum curso de especialização, mas não é um quantitativo muito expressivo, embora muitas expressaram ter vontade de continuar sua formação de alguma forma, principalmente com pós-graduação. Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação, foi levantado, principalmente no grupo focal, onde pudemos aprofundar a questão, que a Jornada Pedagógica oferecida anualmente pela SMSE, não é considerada pelas professoras como uma formação continuada; mesmo com boas palestras, a temática acaba não agregando na prática docente das mesmas, muito pelo contrário, a temática vai na direção de atender aos interesses da iniciativa privada, direcionando a formação de professores para questões como a Pedagogia das Competências, e a educação socioemocional, que se vendem como solução para se afastar de um ensino tradicional, mas são apenas o velho repaginado vestido de novo. Interessante seria uma formação que olhasse para a transformação social e uma educação libertadora.

Ainda sobre formação continuada, ficou claro que uma formação em serviço ou uma formação com desenvolvimento profissional não é oferecida nas escolas. Entendemos como é importante essa formação para as professoras e professores, e que, especificamente, sobre a formação das professoras da Rede Municipal de Seropédica, a integração com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro seria extremamente enriquecedora para ambos. Pensar em projetos de formação continuada que possam trabalhar essa troca entre a Universidade Rural e a Rede Municipal de Educação de Seropédica, para que, com a união, tanto a universidade quanto a educação de Seropédica possam unir forças e conhecimento para que a formação de professoras e professores colabore para a melhorias das escolas públicas, indo muito além de números e

---

<sup>72</sup> Art. 62.- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

<sup>73</sup> Art. 7. O ensino é livre à iniciativa privada (Brasil, 1996).

avaliações institucionais, mas para formação dos sujeitos, professores e alunos, mas sem pensar em papéis principais ou de superioridades de conhecimento, e sim fazendo uma boa práxis.

A precarização através do trabalho docente foi um ponto que trouxemos na primeira etapa da pesquisa, com perguntas no questionário sobre tempo de trabalho e tipo de vínculo empregatício. Nessa etapa, percebemos dois pontos que se tornaram nítidos: o tempo que o município não realiza um concurso público para educação, e a brecha na lei para contratos temporários. Ambos os pontos andam juntos. No quantitativo de professoras que participaram da pesquisa, tivemos uma diferença muito pequena entre concursadas/efetivas e contratadas. Infelizmente, a prefeitura de Seropédica ainda utiliza a contratação temporária de professoras para lotar escolas com quem não pode reivindicar salários e condições trabalhistas, e que de quatro em quatro anos vota para a manutenção dessa velha politicagem. É urgente um concurso para que a cidade não fique presa a promessas vazias de campanha eleitoral.

No grupo focal, quando tentamos aprofundar nessa questão de precarização de uma forma mais reflexiva, as respostas das professoras participantes nos levaram para outro lado. Elas apontaram os desafios que a docência na Educação Infantil apresenta. Elas afirmam se sentirem precarizadas e desvalorizadas, mas associam isso à falta de respeito dos pais e alunos, à falta de material para trabalharem as atividades em sala com as crianças, que são cobradas pela SMES. Sentem mal-estar, cansaço e se sentem desrespeitadas, e apontam também questões salariais, mas depois de muito insistir na temática.

Ao nosso entender, as políticas públicas também contribuem para a precarização da docência, com uma legislação que favorece ao mercado e à privatização do ensino. A formação docente tem sido colocada apenas como um produto e não como um processo que deveria ser político e crítico, assim seria mais importante para formar professores como profissionais que trabalham para uma transformação social e, também, para uma educação transformadora e que emancipa sujeitos. Bem como afirma Nóvoa (2017b, p. 1111), é necessário repensar as instituições e as práticas, para assim não “reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

Como contribuição prática de nossa pesquisa, entendemos que trazer para debate a formação continuada das professoras da rede municipal é importante. Também é importante um



diálogo da Secretaria de Educação de Seropédica com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Essa parceria poderia agregar muito na formação das professoras da rede, com cursos, com formação na escola e com diálogo com a universidade. Então, seria interessante um projeto que integrasse as escolas públicas de Seropédica e a Universidade Rural para oferecer uma formação continuada para os docentes da rede, bem como um projeto que ajudasse aos alunos da Universidade Rural, dos cursos de licenciatura, a começarem a ter experiências profissionais, como um projeto de indução docente, por exemplo. Ambos seriam extremamente importantes para o desenvolvimento profissional docente de professoras e professores da rede municipal de Seropédica.

Como limitação da pesquisa, tivemos o pouco contato com as professoras da rede, dificuldade de acessá-las e depois sentimos que havia uma pequena desconfiança por parte de algumas professoras para responder ao questionário, como se fosse um medo, como se não pudessem se colocar, “falar mal do sistema”, e, também, duas professoras responderam que não participaram porque não havia interesse na pesquisa. Acreditamos que essa limitação se colocou por falta dessa proximidade da universidade com a escola e vice-versa.

Desta maneira, esperamos que nossa pesquisa venha contribuir para reflexões sobre a formação docente, sobre a desvalorização e precarização de professoras e professores da educação básica, em especial aos que lecionam na educação infantil. Um olhar para podermos repensar a formação à distância e pensar em políticas públicas que realmente sejam pensadas e elaboradas para a valorização da educação pública e de qualidade, que valorize realmente seus profissionais. E como sugestão de futuras pesquisas, entendemos ser importante aprofundamentos sobre a questão da precarização da docência relacionadas à formação em cursos de licenciaturas no EAD e como essa formação precarizada pode prejudicar a educação básica.

Quando Paulo Freire (1997) afirma “é óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros” (1997, p. 34), ele nos coloca a pensar sobre os investimentos para educação brasileira e como durante anos não foi realmente atendido o que a população precisava para poder se formar como sujeito crítico.

Foram anos e anos de políticas públicas que atenderam a interesses privados, que foram afastando professoras e professores do seu real papel na sociedade, como o próprio professor Paulo

Freire coloca “como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação” (Freire, 1997, p. 62). É isso que falta na formação docente, uma formação crítica, política e que possa transformar a educação. E essa formação não vai acontecer em lugares que atendam aos interesses de uma elite que não quer que o povo tenha pensamento crítico, que seja capaz de compreender as injustiças que o neoliberalismo nos impõe.

“A educação é um ato político” (Freire, 1997, p. 58) e revolucionário. É importante formar professoras e professores que possam ter esse olhar, para que possam lutar contra o que hoje oprime e aprisiona a todos. Assim, conclamamos com este trabalho que “chega de mordaza na educação”. Viva professoras e professores políticos que lutam por melhores condições para a educação, por justiça social e que ainda ousem sonhar em transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, N. R. **Comunidades virtuais como fonte de informações para estratégias mercadológicas: o caso do setor de turismo** 249 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2006.

ABREU, N. R., BALDANZA, R. F., GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, 6(JISTEM J. Inf. Syst. Technol. Manag., 2009 6(1)), 5-24.  
<https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Nota de Esclarecimento. **Posição da ANFOPE sobre PARECER CNE/CP N° 4/2024**. Disponível em: <  
<https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>>

ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo**. *R. Katál., Florianópolis*, v. 24, n. 1, p. 146-156, jan./abr. 2021 .  
<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75280>

AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz. **Os Processos Históricos da Feminização da Profissão Docentes: Uma Análise no Interior do Estado de Goiás** / Lavine Jordane Queiroz Azevedo; orientadora Simone Gomes Firmino. -- Ceres, 2019.

BASTOS, Gisele Braga. **O clientelismo político e o joio e o trigo da política municipal**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora). Juiz de Fora: UFJF, 2017.  
<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5856>>

BATALHA, Cecília S.; CAMPELO, Talita da D.. **Um Panorama Da Formação Docente No Brasil: Das Resoluções De 2002 À Bnc-Formação De 2019**. In: Formação e inserção profissional docente em contexto [recurso eletrônico]: debates entre Brasil e Colômbia / organização Giseli Barreto Cruz, Maria Mercedes Jiménez-Narvaéz. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.

BERTONCELLI, Mariane. **O trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Paraná: UNIOESTE, 2016.

BERTONCELLI, Mariane; MARTINS, Sucly. A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil. In: **X Seminário Nacional do HISTEDBR. Anais...** São Paulo: Unicamp, 2016, p. 1-27.

BEZERRA, Davi Mota et al.. **A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no pibid/pedagogia da urca**. Anais VI JOIN / Brasil - Portugal... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57395>>. Acesso em: 08/07/2024 12:04

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 312, p2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDBEN 9394**. Brasília: MEC/SEF. 1996.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2021: Relatório Síntese de Área – Pedagogia**

**(Licenciatura)**. Brasília, 2021. Disponível em: Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2021/Enade\\_2021\\_Relatorios\\_Sintese\\_Area\\_Pedagogia.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022. Resumo técnico**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>> . Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painéis Estatísticos: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília – 2024. Link do programa: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília – 2024.

DAVIS, C. L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, 34, 104, 2012. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>

DAVIS, *Claudia L. F.*; NUNES, *Marina M. R.* ; ALMEIDA, *Patrícia C. A. de*; SILVA, *Ana Paula F. da*; SOUZA, *Juliana C.* Formação Continuada de Professores em Alguns Estados e Municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora. 2001.

DOMINICO, Eliane; LIRA, A. C. M; SAITO, H. T. I; YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 58-70, jan./jun. 2009.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013).

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação e retomada da Resolução n. 02/2015**. 15 dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista contemporânea de educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 14 de julho de 2023.

GATTI, Bernardete A.. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GATTI, Bernardete A; BARRETO, Elba Siqueira. **Formação de professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

JESUS, Carine Lima de; SANTOS, Juscara de Jesus; XAVIER, Thaíse Pereira. Políticas de formação para o/a coordenador/a pedagógico/a: perspectivas sobre a formação continuada. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v.2, n.4, p.26-32 2021. <https://doi.org/>

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

LOPES, Yuna L.B; RIVAS, Noeli P. P. Formação Inicial de Professores a distância: Democratização do Acesso? **ANAIS do XIII Seminário Nacional de Formação dos profissionais da Educação**. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LYRA, Gabriela Franco Dias; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; PIRES, Thiago de Oliveira. Sofrimento psíquico e trabalho docente - implicações na detecção de problemas de comportamentos em alunos. **Estudos e Pesquisas em psicologia**, n. 13, v. 2, p. 724-744, 2013



MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal, Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação** · Sevilla, n.º 8 · jan/abr 2009.

MEC, Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?  
<http://portal.mec.gov.br>. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=116:qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-%20centros-universitarios-e-universidades>

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação:** como a educação “inovadora” opera? . 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Paulo, 11(25), 249-260, 2018. <https://doi.org/10.20952re>

NÓVOA, António. Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores. Plataforma de Vídeo: Youtube, 25 de maio de 2017a. Link de acesso:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>

NÓVOA, A. Firmar A Posição Como Professor, Afirmar A Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017b.

PAIVA, F. S. Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos?. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 6, n. 13, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v6i13.287. Disponível em: <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/287>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Campinas: **Revista HISTEDBR**, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

PAULA, C. D. G.; LEAL, L. de F. V.; EVANGELISTA, F. A importância das narrativas de professores para a formação docente **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem Dossiê Educação, Conhecimento e Sociedade**. Pouso Alegre/MG, ano 9, n.º 20, jan-jun/2024, p.60-p.86

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil Pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Minas Gerais: UFMG, 2009.

Portal UFCG, 2024. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/1731-pesquisa-revela-crescimento-de-74-dos-alunos-de-pos-graduacao-no-pais.html>. Acesso em: 20 de maio 2024. Universidade Federal de Campina Grande.

PRADA, A. E.L; FREITAS, C.T; FREITAS, A.C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

RABELO, Amanda O. Mulher e Docência: Historicizando a Feminização do Magistério. **R. Mestr. Hist.**, Vassouras, v.9, p. 43-60, 2007.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro (Brasil) e Aveiro (Portugal).** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, 2008.

RABELO, Amanda O. “Eu gosto de ser professor e crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, 2010,15, 163-173.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da Investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN /1996) até os dias atuais. **Educere**, vol. 20, núm. 67, septiembre-diciembre, 2016, pp. 505-514

RABELO, Amanda Oliveira. Escolas de Formação de Professores;as no Brasil e em Portugal e a Feminização do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 24-45, jun 2012.

RABELO, A. O. Prática pedagógica no ensino público: o estágio como elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 2, p. 182-201, 13 ago. 2019.

RABELO, Amanda. ESTADO DA ARTE SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS E NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Momento - Diálogos em Educação**, /S.

*l.*], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i2.8908. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8908>. Acesso em: 17 jun. 2024.

RABELO, Amanda O. Políticas de Formação em nível superior de professores da educação infantil e fundamental no Brasil: história e atualidade. **Actualidades Pedagógicas**, (78). 2023.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria . A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan.-June, 2012.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e Autonomia Docente**: desafios à inclusão na educação infantil. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermenval. A Expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poiesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SCHEIBE, L. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DILEMAS DA FORMAÇÃO INICIAL À DISTÂNCIA. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p. 199–212, 2007. DOI: 10.17648/educare.v1i2.264. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/264>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SEROPÉDICA, **Lei Municipal** nº 621/2016. Sobre a Carreira dos Profissionais da Educação do Município de Seropédica.

SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. M. da; DA MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20305. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305>. Acesso em: 2 set. 2023.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 4 maio. 2024.

SILVA, L. M. S. da; PEREIRA, F. D.; NOVELLO, T. P.; SILVEIRA, D. da S. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELACult - Revista Latino-Americana de**

**Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.752.  
Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/752>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SIQUELLI, Sônia A.; ALVES, Mirian A. B. CEFAM PAULISTA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v.1, nº 2, p. 273- 297, mai. – ago., 2016.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Ago, nº 14, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Kátia Regina; BERNADO, Elisangela da Silva. 2016. Profissionalização docente: Reflexões e Perspectivas no Brasil. **Educação & Formação, Fortaleza**, v. 1, n. 2, p. 208-222, maio/ago. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1648>


VIANA, Lúcia Pinto. **A precarização do trabalho docente na Educação Infantil do Município de Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Pará). Santarém, 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>

VIEIRA AMORIM, E.; MALANCHEN, J. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v5i1.7322. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7322>. Acesso em: 21 jun. 2024.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 256–268, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70252. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70252>. Acesso em: 4 jun. 2024

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



**Juliana Moreth**  
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Questionário de Pesquisa para dissertação de mestrado em Educação sobre “Entre a Necessidade e a Precarização da Formação Docente – Retrato da Formação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica”

### Questionário sobre a Formação de Professores de Creche e Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica

Este questionário objetiva coletar dados sobre a trajetória formativa dos/as professores/as da Rede Municipal de Seropédica que lecionam em turma de Educação Infantil, para a pesquisa intitulada “Entre a Necessidade e a Precarização da Formação Docente – Retrato da Formação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica” tem por objetivo principal investigar e compreender o que esses trajetos formativos podem nos dizer sobre a formação docente e como isso pode se relacionar com a precarização da profissão docente. Está sob a orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amanda Oliveira Rabelo para a dissertação de mestrado de Juliana Meireles Moreth da Camara no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Informamos que serão respeitados os princípios de ética na pesquisa para a divulgação dos dados, assim como está disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.


Desde já, agradecemos sua participação nesta pesquisa.


Contato da pesquisadora:

Email:  
julianamoreth@ufrj.br

Telefone:  
(21) 9 8246-8616

morethcamara.juliana@gmail.com [Mudar de conta](#)



 Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



O objetivo desse estudo é compreender e analisar a formação docente de professoras e professores da Rede Municipal de Seropédica que atuam na Educação Infantil. A intenção é conhecer os caminhos formativos desses docentes para refletir sobre como se deu essas escolhas e como esse caminho pode acabar influenciando na precarização do seu trabalho docente, mas principalmente como a formação docente pode estar precária. A pesquisa será realizada com docentes que estão atuando na Educação Infantil nas escolas Municipais da cidade de Seropédica no período presente em que a Pesquisa está sendo realizada. As informações serão produzidas através de questionários estruturados, efetuaremos a análise qualitativa dos dados em diálogo com referencial teórico, através dos resultados da pesquisa conheceremos um pouco do perfil formativo dos docentes de Educação Infantil das escolas municipais de Seropédica.

O instrumento para a produção dos dados é um questionário fechado, a ser respondido após ciência prévia das questões disparadoras e os participantes terão acesso ao seu conteúdo, devendo manifestar aceite ao seu teor antes de que as suas respostas passem pelo processo de análise. A duração estimada de resposta é de acordo com cada participante, mas dentro do prazo de entrega para o pesquisador.

Todas as informações obtidas pelo referido instrumento de coleta de dados serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o anonimato daqueles que concordarem em responder, em todas as fases desta pesquisa. Para tanto, você terá acesso a todos os dados referentes a sua participação nesta pesquisa, incluindo o relatório final. Todas as informações ficarão armazenadas em computador de acesso restrito do Pesquisador.

Em pesquisas dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum tipo de desconforto pela duração dos encontros realizados e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Contudo, o participante tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem nenhum único ônus. Caso haja desistência de participar da pesquisa ou a mesma tenha de ser interrompida em função de problemas derivados da participação dos indivíduos, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico e/ou por e-mail para verificação das condições de saúde física e mental. Por outro lado, participar pode elevar a sua autoestima, sua sensação positiva em cooperar com o avanço do conhecimento científico relacionado a sua área de formação profissional, bem como ampliar o seu interesse e motivação para seguir com sua formação docente.

Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos ao responsável pela pesquisa. Todos os dados obtidos estarão disponíveis ao entrevistado que, em caso de necessidade deverá acionar a pesquisadora responsável.


### Desejo participar desta pesquisa?

☐ Sim

Próxima

Página 1 de 3

Limpar formulário



Juliana Moreth  
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Questionário de Pesquisa para dissertação de mestrado em Educação sobre “Entre a Necessidade e a Precarização da Formação Docente – Retrato da Formação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica”

## Questionário sobre a Formação de Professores de Creche e Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica

julianamoreth@ufrrj.br [Mudar de conta](#)

🔒 Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

### Dados Pessoais:

**1. Nome: \***

Sua resposta

**2. Telefone/WhatsApp:**

Sua resposta

**3. Como você se identifica? \***

☐ Mulher

☐ Homem

☐ Não Binário

☐ Outro: \_\_\_\_\_

**4. Quanto à sua autodeclaração étnico-racial, como você se autodeclara? \***  
Pessoa...

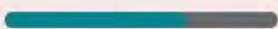
- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela

**5. Faixa Etária: \***

- ☐ Até 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ Acima de 51 anos

[Voltar](#)

[Próxima](#)




Página 2 de 3 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Juliana Moreth  
MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

Questionário de Pesquisa para dissertação de mestrado em Educação sobre “Entre a Necessidade e a Precarização da Formação Docente – Retrato da Formação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica”

## Questionário sobre a Formação de Professores de Creche e Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica

julianamoreth@ufrj.br [Mudar de conta](#)

Não compartilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

**Formação:**

Responda as questões abaixo sobre sua formação docente

**6. Marque as alternativas que se relacionam com a sua formação (pode marcar mais de uma resposta se necessário) \***

☐ Ensino Médio com Normal

☐ Ensino Médio sem Normal

☐ Normal Superior

☐ Ensino Superior

**7. Escreva nome do curso e Instituição \***

Sua resposta

**8. Coursou ou está cursando pós-Graduação: \***

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Nenhum

**9. Caso tenha feito alguma Pós-Graduação, qual a área e em qual Instituição:**

Sua resposta



**10. O curso de Graduação foi realizado:**

- ☐ De modo presencial em Instituição Pública
- ☐ De modo presencial em Instituição Privada
- ☐ À distância em Instituição Pública
- ☐ À distância em Instituição Privada
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**11. O curso de pós-graduação foi realizado:**

- ☐ De modo presencial em Instituição Pública
- ☐ De modo presencial em Instituição Privada
- ☐ À distância em Instituição Pública
- ☐ À distância em Instituição Privada

**12. O que motivou a sua escolha por cursos de graduação(s) e pós-graduação (s) (no caso de ter feito):** (pode escolher mais de uma opção) \*

- ☐ Por querer mais conhecimentos para o trabalho na educação
- ☐ Por querer mais conhecimentos pessoais
- ☐ Por aumento salarial
- ☐ Para mudar de área na educação.
- ☐ Para trocar para profissão fora da educação.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**13. Caso tenha intenção de mudar de área na Educação ou trocar de profissão fora da Educação, responda qual:**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**14. Explique o que motivou a sua escolha pela instituição que fez cursos de graduação(s) e pós-graduação(s) (caso tenha feito)?**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**15. Você tem vontade de continuar sua formação de alguma forma? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**16. Caso respondeu sim ou talvez, gostaria de continuar sua formação em:**

- ☐ Cursos de formação continuada
- ☐ Pós-graduação lato sensu
- ☐ Mestrado
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**17. Tempo de atuação como professor? \***

- ☐ Até 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ Acima de 26 anos

**18. Tempo de atuação na EDUCAÇÃO: \***

- ☐ Até 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ Acima de 26 anos

**19. Tempo de atuação na EDUCAÇÃO INFANTIL: \***

- ☐ Até 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ Acima de 26 anos

**20. É docente regente de turma de Educação Infantil (creche e/ou Ed. Infantil)?** \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**21. Regime de trabalho: \***

- ☐ Concursado/efetivo
- ☐ Contratado
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**22. Jornada de trabalho na Rede Municipal de Seropédica: \***

- ☐ até 29 horas
- ☐ 30 horas até 39 horas
- ☐ 40 horas

**23. Dentro da rede municipal de Seropédica, trabalha em quantas escolas? \***

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**24. Qual/quais escola/s trabalha na rede municipal?**

Sua resposta: \_\_\_\_\_

**25. Caso trabalhe em mais de um local, diga qual ou quais:**

- ☐ Escola particular
- ☐ Outro município
- ☐ Escola Estadual

**26. Local de trabalho no Município de Seropédica: \***

- ☐ Creche/Centro de educação infantil
- ☐ Escola de ensino fundamental, mas atuando com a educação infantil
- ☐ Secretaria de educação
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**27. Você participa ou já participou de algum curso de capacitação (oficinas, palestras, etc.) oferecidos pela escola ou pela secretaria de educação? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

**28. Você entende essa capacitação oferecida como uma formação continuada? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**29. Se sim com que frequência aproximada?**

- ☐ Semanal
- ☐ Mensal
- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral
- ☐ Anual
- ☐ Esporádica (Sem periodicidade certa)
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**30. Conte, em algumas palavras, um pouco sobre suas escolhas formativas. \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

[Voltar](#)[Enviar](#)

Página 3 de 3

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



**APÊNDICE B - ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ITAGUAÍ TRANSFERIDAS PARA A REDE DE SEROPÉDICA**

Origem	Nome
Escola Estadual Municipalizada	Profª Creuza de Paula Bastos
Escola Municipal	Panaro Figueira
Escola Estadual Municipalizada	Francisco Rodrigues Cabral
Escola Estadual Municipalizada	Coletivo Santa Alice
Escola Estadual Municipalizada	Bananal
Escola Municipal	José de Abreu
Escola Municipal	Pastor Gerson Ferreira da Costa
Escola Municipal	Prof. Paulo Freire
Escola Municipal	Maria Archanja de Farias
Escola Municipal	Luiz Leite de Brito
Escola Estadual Municipalizada	Olavo Bilac
Escola Estadual Municipalizada	Quintino Bocaiúva
Escola Estadual Municipalizada	Santa Sofia (alunos da extinta Oscar Vasconcelos)
Escola Estadual Municipalizada	Prof. Paulo de Assis Ribeiro
Escola Municipal	Vera Lúcia Pereira Leite
Escola Municipal	Professor Roberto Lyra
Escola Municipal	José Maria de Brito
Escola Municipal	Eulália Cardoso de Figueiredo
Escola Municipal	Nossa Senhora de Nazareth
	CAIC Paulo Dacorso Filho

Fonte: Coutinho, 2014, p. 123

## APÊNDICE C - ESCOLAS CRIADAS PELA PREFEITURA DE SEROPÉDICA

Ano	Escolas Criadas
1999	E.M. Prefeito Abeilard Goulart de Souza E.M. Ronald Callegario
2000	E. M. Yderzio Luiz Viana E.M. Racy Ribeiro Morandi
2001	E.M. Manoel de Araújo Dantas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irene Albuquerque da Silva E.M. Manoelino da Silva Cabral E.M. Nelson Fernandes Nunes E.M. Profª Lígia Rosa Gonçalves Ferreira
2002	E.M. Luiz Claudia Baranda E.M. Crisanto Dias da Silva CMEI Prof. Hemetério Fernandes de Rêgo E.M. Atílio Grégio EM Iza de Brito Guimarães
2003	CMEI Alcino da Silva Lima CMEI Alice de Souza Bruno E.M. Promotor de Justiça Dr. André Luiz Mattos de Magalhães Peres
2004	CMEI Alcione Genovez E.M. Valtair Gabi E. M. João Leôncio
2005	CMEI Jorge Francisco Martins CMEI Prof. José Albertino dos Santos
2015	CMEI Juracy Figueira Ferreira

Fonte: Frade, 2021, p.69

## APÊNDICE D - UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA

	<b>Escolas</b>	<b>Modalidade</b>
1.	CMAEE – Centro Municipal de Atendimento a Educação Especial	Educação Especial
2.	Centro Municipal de Educação Infantil Alcino da Silva Lima	Educação Infantil
3.	Centro Municipal de Educação Infantil Alcione Genovêz	Educação Infantil
4.	Centro Municipal de Educação Infantil Alice de Souza Bruno	Educação Infantil
5.	Centro Municipal de Educação Infantil Iza de Brito Guimarães	Educação Infantil
6.	Centro Municipal de Educação Infantil Juracy Figueira Ferreira	Educação Infantil
7.	Centro Municipal de Educação Infantil Profº Hemetério Fernandes do Rego	Educação Infantil
8.	Centro Municipal de Educação Infantil Profº José Albertino dos Santos	Educação Infantil
9.	Centro Municipal de Educação Infantil Jorge Francisco Martins	Educação Infantil
10.	Centro Municipal de Educação Infantil Irene Albuquerque da Silva	Educação Infantil
11.	Escola Estadual Municipalizada Bananal	Anos Iniciais, Anos Finais e EJA
12.	Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice	Educação Infantil e Anos Iniciais
13.	Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral	Educação Infantil e Anos Iniciais
14.	Escola Estadual Municipalizada Olavo Bilac	Anos Finais e EJA
15.	Escola Estadual Municipalizada Profº. Paulo de Assis Ribeiro	Educação Infantil e Anos Iniciais
16.	Escola Estadual Municipalizada Profº Creuza de Paula Bastos	Educação Infantil e Anos Iniciais
17.	Escola Estadual Municipalizada Gilson Silva	Anos Iniciais, Anos Finais e EJA
18.	Escola Municipal Atilio Grégio	Anos Iniciais e Anos Finais
19.	Escola Municipal Crisanto Dias da Silva	Educação Infantil e Anos Iniciais
20.	Centro de Referência em Alfabetização – CRAF Eulália Cardoso de Figueiredo	Educação Infantil e Anos Iniciais
21.	Escola Municipal João Leôncio	Anos Iniciais
22.	Escola Municipal Luiz Cláudio Baranda	Anos Finais
23.	Escola Municipal José de Abreu	Anos Iniciais e Anos Finais
24.	Escola Municipal José Maria de Brito	Educação Especial e Anos Iniciais
25.	Escola Municipal Luiz Leite de Brito	Educação Infantil e Anos Iniciais
26.	Escola Municipal Manoel de Araújo Dantas	Anos Finais
27.	Escola Municipal Manoelino da Silva Cabral	Educação Infantil
28.	Escola Municipal Maria Archanja de Farias	Educação Infantil e Anos Iniciais
29.	Escola Municipal Maria Lúcia de Souza	Anos Iniciais
30.	Escola Municipal Nelson Fernandes Nunes	Anos Iniciais
31.	Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth	Educação Infantil e Anos Iniciais
32.	Escola Municipal Panaro Figueira	Anos Iniciais, Anos Finais e EJA
33.	Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa	Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA
34.	Escola Municipal Prof. Abeilard Goulart de Souza	Educação Infantil e Anos Iniciais
35.	Escola Municipal Prof. Ydérzio Luiz Viana	Educação Infantil e Anos Iniciais
36.	Escola Municipal Profª Lúcia Rosa Gonçalves Ferreira	Anos Iniciais
37.	Escola Municipal Profª Racy Ribeiro Morandi	Anos Iniciais

38.	Escola Municipal Promotor de Just. Drº André Luiz M. M. Peres	Anos Finais
39.	Escola Municipal Ronald Callegário	Anos Finais
40.	Escola Municipal Valtair Gabi	Anos Finais
41.	Escola Municipal Vera Lúcia Pereira Leite	Anos Iniciais
42.	CAIC Paulo Dacorso Filho	Anos Iniciais e Anos Finais
43.	Escola Municipal Professor Roberto Lyra	Anos Iniciais

Fonte: Página virtual da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, 2023

<<https://smes.seropedica.rj.gov.br/escolas/>>

**AXEXO A – PLANO DE CARREIRA DE SEROPÉDICA**

*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
Gabinete do Prefeito



**LEI MUNICIPAL Nº 621 /2016**  
**(AUTORIA DO PODER EXECUTIVO)**

**Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais**  
**da Educação do Município de Seropédica,**  
**Estado do Rio de Janeiro**

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA**, Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais, conferidas especialmente pela Lei Orgânica Municipal, faz saber que a Câmara de Vereadores de Seropédica aprovou e eu, sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I****DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre estruturação e gestão do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Pública do Município de Seropédica, Estado do Rio de Janeiro, compreendendo aqueles que estão lotados na Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º. A carreira dos Profissionais da Educação abrangidos por esta Lei está organizada em dois Quadros:

I- Profissionais do Magistério, que contempla aqueles que desenvolvem atividades de docência e suporte pedagógico à docência, compreendendo as funções de Diretor Geral e Diretor Adjunto, coordenação, supervisão e orientação escolar, planejamento e assessoramento pedagógico;

II- Demais Profissionais da Educação, que abrange aqueles que desempenham atividades de apoio técnico-administrativo e infraestrutura escolar.

Art. 3º. Para os efeitos desta Lei, entende-se por:

I- Rede Municipal de Ensino é o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades de educação sob a administração da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte;

II- Magistério Público Municipal é o conjunto de profissionais ocupantes dos cargos públicos descritos no inciso III deste artigo e que atuam no ensino público das unidades escolares municipais de educação infantil e ensino fundamental de Seropédica, bem como em suas etapas e modalidades ou na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte;



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



- III- Profissionais do Magistério – Professor DOC II e Professor DOC II Libras com atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com jornada semanal de 22 (vinte e duas) horas e 30(trinta) minutos ou 40 (quarenta) horas; Professor DOC I de Música, Professor DOC I de Filosofia, Professor DOC I de Língua Portuguesa, Professor DOC I de Inglês, Professor DOC I de Matemática, Professor DOC I de História, Professor DOC I de Geografia, Professor DOC I de Ciências, Professor DOC I de Arte, Professor DOC I de Educação Física, Supervisor Educacional, Psicopedagogo, Orientador Educacional, Especialista todos com jornada de 16 (dezesseis) horas semanais e com atuação na Rede Municipal de Ensino;
- IV- Demais Profissionais da Educação – Secretário Escolar, Inspetor de Alunos, Cozinheira (o) Escolar, Agente Administrativo Escolar, Zelador Escolar, todos com jornada semanal de 30 (trinta) horas semanais, Mediador Escolar e Nutricionista com jornada semanal de 35 (trinta e cinco) horas e Zelador Patrimonial em escala de 24 (vinte e quatro) de trabalho por 72 (setenta e duas) horas de descanso com formação específica e adequada a esta Lei;
- V- Cargo – é o conjunto de deveres, atribuições e responsabilidades cometidas pelo Município a um profissional do magistério, que exerça atividades nas Unidades Escolares ou na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte;
- VI- Níveis – é o conjunto de cargos da mesma natureza, dispostos hierarquicamente, de acordo com o nível de formação ou habilitação correspondente;
- VII- Referência – é o posicionamento do Profissional da Educação na tabela salarial correspondente ao tempo de seu efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Seropédica a partir da posse em seu cargo;
- VIII- Vencimento – é o salário base do Profissional da Educação; IX- Remuneração – é o conjunto dos valores percebidos pelo Profissional da Educação somando ao vencimento, isto é, o salário base e as vantagens pessoais e pecuniárias;
- X- Efetivo exercício – é o desempenho das atividades de docência ou suporte pedagógico à docência do profissional pertencente na carreira do magistério do Município de Seropédica;
- XI- Vantagem pessoal – benefício financeiro que compõe a remuneração do profissional do magistério conforme previsão nesta lei.
- Art. 4º. A Carreira dos Profissionais da Educação Municipal tem como princípios básicos:





*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



I- A profissionalização, que pressupõe qualificação profissional, com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho;

II- A valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;

III- A progressão por tempo de serviço, a elevação através de mudança de formação ou habilitação, e de promoções periódicas pelo seu merecimento.

Art. 5º. O ingresso na carreira dos profissionais abrangidos por esta Lei dar-se-á, somente, por meio de concurso público de provas e títulos, conforme disposto nesta Lei e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996).

Parágrafo único. O Município de Seropédica deverá, a partir da aprovação desta Lei, organizar concursos públicos específicos por área de atuação com a seguinte exigência de formação:

I- Quadro dos Profissionais do Magistério:

a) Em nível médio, na modalidade Normal, para os cargos de Professor DOC II para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e Professor DOC II de Libras;

b) Em nível superior, para os cargos de Professor DOC I de Música, Professor DOC I de Filosofia, Professor DOC I de Língua Portuguesa, Professor DOC I Inglês, Professor DOC I de Matemática, Professor DOC I de História, Professor DOC I de Geografia, Professor DOC I de Ciências, Professor DOC I de Arte, Professor DOC I de Educação Física, Especialista, Supervisor Educacional, Orientador Educacional e Psicopedagogo.

II- Quadro dos Demais Profissionais da Educação:

a) Em nível fundamental Zelador Escolar e Cozinheira (o) Escolar;

b) Em nível médio, para os cargos de Zelador Patrimonial, Inspetor de Alunos e Agente Administrativo Escolar e Mediador Escolar;

c) Em nível médio, para o cargo de Secretário Escolar;

d) Em nível superior para Nutricionista.

## CAPÍTULO II

### DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art. 6º. Os cargos da Carreira dos Profissionais da Educação Municipal de Seropédica agrupam-se conforme as Tabelas constantes do Anexo I, com a definição do vencimento segundo o Nível de Formação e o Tempo de Serviço



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



efetivo na Rede Municipal, acrescido das conquistas dispostas nesta Lei e outras em legislação específica.

Art. 7º. Por Nível de Formação ou Habilitação agrupam-se os cargos dos Profissionais da Educação, nos seguintes níveis:

I- Quadro dos Profissionais do Magistério:

- a) Nível C – Professor DOC II e Professor DOC II de Libras com formação em nível médio Normal, na modalidade Magistério;
- b) Nível D – Profissional do Magistério com formação em nível superior, em Pedagogia ou Normal Superior, ou ainda com habilitação em área específica;
- c) Nível E – Professor com formação em nível superior, acrescida de especialização na área em que prestou concurso público ou na área educacional;
- d) Nível F – Professor com formação em nível superior, acrescida de mestrado na área em que prestou concurso público ou áreas afins que atua na Rede Municipal de Ensino;
- e) Nível G – Professor com formação em nível superior, acrescida de doutorado na área em que prestou concurso público ou áreas afins que atua na Rede Municipal de Ensino;

II- Quadro dos Demais Profissionais da Educação:

- a) Nível A – demais profissionais da educação com escolaridade em nível de ensino fundamental completo;
- b) Nível B – demais profissionais da educação com escolaridade em nível médio;
- c) Nível C – demais profissionais da educação com formação em nível médio técnico em áreas afins;
- d) Nível D – demais profissionais da educação com formação em nível superior em áreas afins;
- e) Nível E – demais profissionais da educação com formação em nível superior acrescida de Especialização na área em que prestou concurso público ou áreas afins;
- f) Nível F – demais profissionais da educação com formação em nível superior, acrescida de mestrado na área em que prestou concurso público ou áreas afins;





*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



g) Nível G - demais profissionais da educação com formação nível superior, acrescida de doutorado na área em que prestou concurso público ou áreas afins;

Art. 8º. Por Tempo de Serviço organizam-se os cargos dos Profissionais da Educação Municipal de Seropédica nas referências da seguinte forma:

Referência 1 – Profissional da Educação efetivo, no cumprimento do estágio probatório, ou até dois anos da sua estabilidade, no exercício das suas atribuições na Rede Municipal de Ensino;

Referência 2 – Profissional da Educação estável com tempo de serviço entre cinco anos e um dia e dez anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;

Referência 3 – Profissional da Educação estável com tempo de serviço entre dez anos e um dia e quinze anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Seropédica;

Referência 4 – Profissional da Educação estável com tempo de serviço entre quinze anos e um dia e vinte anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;

Referência 5 – Profissional da Educação estável com tempo de serviço entre vinte anos e um dia e vinte e cinco anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;

Referência 6 – Profissional da Educação estável com tempo de serviço entre vinte e cinco anos e um dia a trinta anos de efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino;

Referência 7 – Profissional da Educação estável com tempo de serviços efetivo na Rede Municipal de Seropédica de trinta anos e um dia a trinta e cinco anos.

Referência 8 - Profissional da Educação estável com tempo de serviços efetivo na Rede Municipal de Seropédica acima de trinta e cinco anos.

### CAPÍTULO III

#### DOS AVANÇOS NA CARREIRA

Art. 9º. Os Profissionais da Educação poderão avançar na carreira, ao longo do tempo, até o limite final previsto nesta lei, obedecendo às disposições a seguir:



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



I- Progressão por Tempo de Serviço, que dar-se-á de forma vertical, automática e compulsoriamente, obedecendo ao interstício de 5 (cinco) anos de efetivo exercício, conforme disposto no Anexo I, representadas pelas Referências de 1 a 8, nos termos desta lei.

II- Elevação por Titulação\*, que será concedida automaticamente ao Profissional da Educação estável quando da comprovação de conclusão de nova etapa na trajetória de sua formação inicial, garantindo a elevação para o nível de formação apresentada, conforme disposto nesta Lei, respeitando a Referência e a Classe em que o profissional estiver enquadrado.

#### SEÇÃO I

##### DA PROGRESSÃO POR TEMPO DE SERVIÇO

Art. 10. A Progressão por Tempo de Serviço será concedida mediante a incorporação ao vencimento de 10% (dez por cento), conforme estabelecido nesta Lei, em relação ao nível de formação em que o Profissional da Educação estiver enquadrado.

Art. 11. Não poderá progredir por Tempo de Serviço o Profissional da Educação:

- a) Em disponibilidade ou cessão para outros órgãos públicos ou privados;
- b) Em licença para tratar de interesses particulares;
- c) Em licença para acompanhamento de pessoa da família;
- d) Em licença para exercer mandato eletivo com horário não compatível para desempenho das funções.

#### SEÇÃO II

##### DA ELEVAÇÃO POR TITULAÇÃO

Art. 12. A Elevação por Titulação poderá ser requerida à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, e irá vigorar a contar do segundo mês subsequente aquele em que o interessado apresentar a documentação pertinente à sua formação, comprovada através do diploma, ou certificado acompanhado de histórico escolar emitidos por instituição devidamente credenciada junto ao órgão competente.

Parágrafo único. Para efeito do benefício da Elevação, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte irá considerar como válidos os cursos de graduação e pós-graduação *latu e strictu sensu* relacionados diretamente



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



ao processo educacional ou aperfeiçoamento do profissional na sua área de atuação.

Art. 13. O avanço do Profissional da Educação na carreira por meio da sua formação irá considerar a dispersão de remuneração entre os níveis tendo como base:

I- Quadro dos Profissionais do Magistério sem acumulação e sobre o vencimento inicial:

a) 15%(quinze por cento) do nível inicial para qual prestou concurso para o nível superior;

b) 20%(vinte por cento) do nível inicial para qual prestou concurso para pós - graduação *latu sensu*;

c) 25%(vinte e cinco por cento) do nível inicial para qual prestou concurso para o nível de pós-graduação *strictu sensu* Mestrado;

d) 30% (trinta por cento) do nível inicial para qual prestou concurso para o nível de pós-graduação *strictu sensu* Doutorado.

II- Quadro dos Demais Profissionais da Educação sem acumulação e sobre o vencimento inicial:

a) 10% (dez por cento) do nível inicial para o qual prestou concurso para o nível médio;

b) 12% (doze por cento) do nível inicial para o qual prestou para nível médio técnico;

c) 15% (quinze por cento) do nível inicial para o qual prestou concurso para nível superior;

d) 20% (vinte por cento) do nível inicial para o qual prestou concurso para pós-graduação *latu sensu*;

e) 25% (vinte e cinco por cento) do nível inicial para o qual prestou concurso para pós-graduação *strictu sensu* Mestrado.

f) 30% (trinta por cento) do nível inicial para o qual prestou concurso para pós -graduação *strictu sensu* Doutorado;

Parágrafo Único. O ingresso do Profissional da Educação ocupante dos cargos previstos nesta Lei obedecerá ao disposto no parágrafo único do artigo 5º desta Lei e após a conclusão do estágio probatório poderá solicitar avanço para o nível de formação apresentada.





Estado do Rio de Janeiro  
 Prefeitura Municipal de Seropédica  
 Gabinete do Prefeito



#### CAPÍTULO IV

#### DO ENQUADRAMENTO NA CARREIRA

Art. 14. Para efeito de preenchimento das vagas disponíveis, os cargos existentes nesta carreira e os que vierem a ser criados, serão lotados na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, para posterior distribuição nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Seropédica, de acordo com o número de Profissionais da Educação constantes do Anexo II desta lei.

Art. 15. Apenas o Profissional da Educação, cujo ingresso no serviço público municipal tenha sido por meio de concurso público, poderá ser enquadrado nos níveis e referências integrantes do quadro permanente desta Lei, desde que, concomitantemente:

I- Esteja lotado e em exercício regular nas Unidades Escolares Municipais de educação infantil e ensino fundamental ou na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, na data em que esta Lei entrar em vigor;

II- As atribuições efetivamente exercidas sejam iguais às previstas nas especificações desta lei.

Art. 16. O enquadramento do Profissional da Educação nos Quadros de Cargos Permanentes dar-se-á na referência que atingir, considerando-se o 1º (primeiro) triênio, a partir de 1988, quando entraram em vigor as normas constitucionais com previsão de estabilidade e avaliação funcional.

Parágrafo único. No processo de enquadramento observar-se-á a correlação existente entre o cargo ocupado em data anterior à vigência desta Lei e o cargo deste plano de carreira, a partir do nível de formação do Profissional da Educação e o tempo de efetivo serviço na Rede Municipal de Ensino de Seropédica.

Art. 17. Em até 30 (trinta) dias após a vigência desta Lei, o setor competente da Secretaria Municipal da Administração, publicará em Diário Oficial a relação nominal dos Profissionais da Educação abrangidos por esta nova carreira com as referidas informações do novo enquadramento, publicando também no site da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

Parágrafo único. O Profissional da Educação que discordar do enquadramento poderá submeter recurso junto à Secretaria Municipal de Administração para análise, dentro do prazo de até 30 (trinta) dias a contar da publicação que trata o Caput deste artigo.



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



Art. 18. Passados 30 (trinta) dias do fim do prazo de recurso da relação de enquadramento que trata o artigo anterior a Secretaria de Administração publicará em Diário Oficial o enquadramento definitivo.

Art. 19. As diferenças de remuneração verificadas em decorrência da proposta de enquadramento na presente Lei serão incorporadas ao vencimento do servidor.

## CAPÍTULO V

### DA MOVIMENTAÇÃO NA CARREIRA

Art. 20. O Profissional da Educação estável, ocupante de cargo previsto nesta Lei, poderá requerer remoção para outra unidade escolar desde que:

I- Exista vaga nas unidades escolares municipais;

II- Haja necessidade da Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esporte.

§ 1º. A Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esporte deverá publicar anualmente, no mês de outubro, Resolução específica para Processo de Remoção dos Profissionais da Educação.

§ 2º. A Unidade escolar deverá proceder à devolução do servidor mediante provas documentais e relatório de devolução com apreciação com parecer da equipe diretiva e Conselho Escolar.

## CAPÍTULO VI

### DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 21. A jornada de trabalho dos Profissionais da Educação abrangidos por esta lei atenderá a seguinte previsão:

I- Profissionais do Magistério:

a) Professor DOC I, com habilitação em área específica e atuação nos anos finais do ensino fundamental ou em projetos e disciplinas dos anos iniciais – 16 (dezesseis) horas semanais;

b) Professor DOC II, com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil, bem como em suas modalidades – 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos semanais;

c) Professor DOC II, com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil, bem como em suas modalidades – 40 (quarenta) horas semanais;



Estado do Rio de Janeiro  
Prefeitura Municipal de Seropédica  
Gabinete do Prefeito



d) Professor DOC II Libras — 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos semanais;

e) Professor DOC II Libras – 40 (quarenta) horas semanais;

f) Supervisor Educacional – 16 (dezesesseis) horas semanais;

g) Orientador Educacional – 16 (dezesesseis) horas semanais;

h) Psicopedagogo – 16 (dezesesseis) horas semanais;

i) Especialista - 16 (dezesesseis) horas semanais;

ii- Demais Profissionais da Educação:

a) Secretário Escolar – 30 (trinta) horas semanais;

b) Inspetor de Alunos – 30 (trinta) horas semanais;

c) Cozinheira (a) Escolar – 30 (trinta) horas semanais;

d) Zelador (a) Escolar – 30 (trinta) horas semanais;

e) Agente Administrativo Escolar – 30 (trinta) horas semanais.

f) Mediador Escolar – 35 (trinta) horas semanais

g) Nutricionista - 35 (trinta) horas semanais;

h) Zelador Patrimonial – plantão de 24 (vinte e quatro) horas de trabalho por 72 (setenta e duas) horas de descanso, 40 (quarenta) horas semanais;

§ 1º. A jornada de trabalho do profissional do magistério no exercício da docência será composta de atividades de interação com estudantes e atividades extraclasses sem a interação com estudantes.

§ 2º. A composição da jornada de trabalho dos profissionais do magistério no exercício da regência respeitará o disposto na Lei Federal 11.738/08 e as recomendações do Conselho Nacional de Educação, da seguinte forma:

a) Jornada de 16 (dezesesseis) horas semanais, sendo 10 (dez) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada em atividades de interação com estudantes e 6 aulas de 50 (cinquenta) minutos cada de forma semipresencial a partir de janeiro de 2017;

b) Jornada de 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos, sendo 15 (quinze horas) em atividades de interação com estudantes e 7 (sete) horas de forma semipresencial a partir de janeiro de 2017;





Estado do Rio de Janeiro  
 Prefeitura Municipal de Seropédica  
 Gabinete do Prefeito



Jornada de 40 (quarenta) horas, sendo 26 (vinte e seis) horas em atividades de interação com estudantes e 14 (quatorze) horas de forma semipresencial a partir de janeiro de 2017.

§ 3º. Os ocupantes dos cargos de Professor DOC II e Professor DOC II Libras com 40 (quarenta) horas semanais poderão optar pela redução definitiva de sua jornada para 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos desde que firmem compromisso junto à administração municipal autorizando oficialmente a redução proporcional de seu vencimento.

## CAPÍTULO VII

### DA REMUNERAÇÃO

Art. 22. A remuneração dos Profissionais da Educação será composta por vencimento, vantagens pessoais advindas de benefícios anteriores a esta data, extensão de jornada de trabalho, gratificações previstas nesta lei e benefícios constantes da lei 11/1997.

Art. 23. O vencimento dos Profissionais da Educação está disposto respectivamente na Tabela Salarial Anexo I, respeitando o contido nesta Lei.

Parágrafo Único - Os Profissionais da Educação farão jus ainda aos seguintes benefícios:

I- Adicional de Regência de Classe para o profissional do magistério da ordem de 5% (cinco por cento) sobre o seu vencimento inicial quando no efetivo exercício da docência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino;

II- Adicional de Acesso – será reajustado anualmente de acordo com o índice salarial e concedido a todo Profissional da Educação, desde que, esteja lotado em efetivo exercício nas unidades escolares, sobre a sua jornada de concurso excluída qualquer ampliação, sendo:

a) Valor fixo de R\$ 80,00 (oitenta reais) sobre o vencimento para Professor DOC I de Música, Professor DOC I de Filosofia, Professor DOC I de Língua Portuguesa, Professor DOC I Inglês, Professor DOC I de Matemática, Professor DOC I de História, Professor DOC I de Geografia, Professor DOC I de Ciências, Professor DOC I de Arte, Professor DOC I de Educação Física, Supervisor Educacional, Especialista, Psicopedagogo e Orientador Educacional;

b) Adicional no valor de R\$ 160,00 (cento e sessenta reais) para o Professor DOC II 40 (quarenta) horas semanais e Professor II Libras 40 (quarenta) horas semanais e para os demais Profissionais da Educação;



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



III - Adicional de Insalubridade – adicional sobre o vencimento de acordo com o grau de atividades insalubres mediante laudo técnico, para os servidores da Secretaria de Educação conforme o texto da NR 15;

- a) 10% (dez por cento), para insalubridade de grau mínimo;
- b) 20% (vinte por cento), para insalubridade de grau médio;
- c) 40% (trinta por cento), para insalubridade de grau máximo.

IV- Adicional de Periculosidade ao Zelador Patrimonial -- adicional de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento, conforme NR 16;

V- Adicional de hora extra - adicional concedido conforme determinação da Lei 11/97.

Art. 24. Fica assegurado aos Profissionais da Educação reposição anual das perdas inflacionárias acrescida de ganho real quando possível, respeitando a variação da arrecadação do município de Seropédica e o disposto na Lei 101/2000, referente ao limite de comprometimento de gastos com funcionalismo.

Art. 25. Fica vedado o pagamento, com recursos do orçamento da Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esporte, de profissional da educação cedido, a qualquer título, a outra área da administração pública de Seropédica ou a outro órgão, conforme disposto nos artigos 70 e 71 da LDB.

## CAPÍTULO VIII

### DAS FÉRIAS

Art. 26. Profissionais da Educação usufruirão de férias anuais de 30 (trinta) dias, a critério da necessidade da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

§ 1º. Os profissionais do magistério no exercício da docência usufruirão de descanso anual de 45 (quarenta e cinco) dias, compreendendo período de 30 (trinta) dias de férias em janeiro fora do calendário letivo e mais 15 (quinze) dias em recesso escolar, a critério da necessidade da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

§ 2º. Os profissionais do magistério ocupantes de função de confiança de Diretor e Diretor Adjunto das unidades escolares usufruirão de período de férias de acordo com calendário definido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.





*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



Art. 27. Os Profissionais da Educação, quando do gozo das férias, receberão um benefício no valor equivalente a 1/3 (um terço) da sua remuneração mensal sobre o período de 30 (trinta) dias, a título de abono de férias.

## CAPÍTULO IX

### DAS FUNÇÕES DE CONFIANÇA DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Art. 28. Os profissionais ocupantes dos cargos do Quadro Permanente do Magistério de Seropédica poderão exercer funções de suporte pedagógico nas unidades escolares municipais obedecendo o disposto neste Plano de Carreira e no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

§ 1º. As funções de confiança tratadas no caput deste artigo são:

- I- Diretor Geral de unidade escolar;
- II- Diretor Adjunto de unidade escolar;
- III- Coordenação Pedagógica em unidade escolar;

§ 2º. Caberá ao Prefeito Municipal a nomeação de Diretor Geral de unidade escolar e Diretor adjunto de unidade escolar eleito através de processo democrático ou consulta pública de acordo com lei específica municipal.

§ 3º. Os profissionais da educação beneficiados pelas funções de confiança previstas no parágrafo anterior terão garantida, ao término do exercício, a sua lotação na unidade escolar de origem.

Art. 29. Os profissionais do magistério ocupantes de cargos com 16 horas (dezesseis horas) ou 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos que irão exercer as funções de Diretor Geral e Diretor adjunto de unidade escolar terão jornada de 40 (quarenta) horas semanais e aqueles ocupantes do cargo de Coordenador pedagógico, terão jornada de 32 (trinta e duas) horas semanais, tendo o vencimento acrescido da seguinte forma:

I- Gratificação pelo cargo:

- a) Diretor Geral de unidade escolar - Gratificação de 50% (cinquenta por cento) do vencimento inicial;
- b) Diretor Adjunto de unidade escolar - Gratificação de 35% (trinta e cinco por cento) do vencimento inicial;
- c) Coordenador Pedagógico - Gratificação de 20% (vinte por cento) do seu vencimento inicial.

II - Gratificação por números de alunos:



*Estado do Rio de Janeiro*  
*Prefeitura Municipal de Seropédica*  
 Gabinete do Prefeito



- a) Escolas com até 250 alunos – gratificação sobre o vencimento inicial de 10% (dez por cento) para Diretor geral e para Diretor adjunto;
- b) Escolas com 251 a 500 alunos – gratificação sobre o vencimento inicial de 15% (quinze por cento) para Diretor geral e Diretor adjunto;
- c) Escolas com 501 a 1000 alunos – gratificação sobre o vencimento inicial de 20% (vinte por cento) para Diretor geral e para Diretor adjunto;
- d) Escolas com 1001 ou mais alunos – gratificação sobre o vencimento inicial da carreira de 25% (vinte e cinco por cento) para Diretor geral e para Diretor adjunto.

Art. 30. Os profissionais do magistério ocupantes de cargos com 40 (quarenta) horas que irão exercer as funções de Diretor Geral, Diretor adjunto e Coordenador Pedagógico de unidade escolar terão jornada de 40 (quarenta) horas semanais, tendo o vencimento acrescido da seguinte forma:

I- Gratificação pelo cargo:

- a) Diretor Geral de unidade escolar - Gratificação de 20% (vinte por cento) do vencimento inicial;
- b) Diretor Adjunto de unidade escolar - Gratificação de 15% (quinze por cento) do vencimento inicial;
- c) Coordenador Pedagógico – Gratificação de 10% (dez por cento) do seu vencimento inicial.

Art. 31. A gratificação prevista neste artigo não gera direito adquirido ou vinculação, e será paga somente durante o período em que o profissional do magistério estiver desempenhando a função de confiança para a qual for nomeado pelo Prefeito Municipal.

Art. 32. Os profissionais do magistério ocupantes de função de confiança não sofrerão prejuízo de contagem de tempo para efeito de aposentadoria conforme o disposto na Lei federal 11.301/2006.

## CAPÍTULO X

### DA IMPLANTAÇÃO E GESTÃO DO PLANO DE CARREIRA

Art.33. A implantação do plano de que trata esta lei, far-se-á em conformidade com o que se segue:

- I- Enquadramento de todos os Profissionais da Educação de acordo com o tempo de serviço após concurso público, em efetivo exercício na Rede Municipal de Seropédica, até a vigência desta lei;





Estado do Rio de Janeiro  
 Prefeitura Municipal de Seropédica  
 Gabinete do Prefeito



II- Enquadramento de todos os Profissionais da Educação de acordo com o nível de formação profissional até a vigência desta lei, desde que respeitada a formação na área para a qual prestou concurso público;

Art. 34. Os recursos para assegurar o cumprimento desta Lei são os provenientes das dotações orçamentárias destinadas, anualmente, à Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esporte de Seropédica.

## CAPÍTULO XI

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 35. Ficam transformados, a partir da vigência desta Lei, os cargos de:

- I- Merendeira e Auxiliar de cozinha para Cozinheira (o) Escolar;
- II- Auxiliar de Serviços Gerais e Ajudante Geral (lotados na secretaria de Educação Cultura e Esporte, até a publicação desta lei) para Zelador Escolar;
- III- Supervisor Escolar para Supervisor Educacional;
- IV- Orientador Escolar para Orientador Educacional.

Art. 36. Ficam criados, a partir da vigência desta Lei, os cargos de:

- I - Agente Administrativo Escolar com jornada semanal de 30 (trinta) horas semanais;
- II - Mediador Escolar com jornada de 35 (trinta) horas semanais.
- III - Psicopedagogo com jornada de 16 (dezesesseis) horas semanais.

Parágrafo Único. Fica assegurado aos profissionais ocupantes do cargo de Auxiliar Administrativo com mais de um ano de atuação nas unidades escolares de Seropédica o direito de solicitar a transformação para o cargo de Agente Administrativo Escolar sendo vedada a partir de então a sua remoção para outra área da administração municipal.

Art. 37. Fica assegurada a liberação de profissionais da educação que façam parte da Diretoria da instituição Sindical para desempenho de atividades oficiais junto à instituição sindical representativa da categoria.

Parágrafo único. Os profissionais liberados para atuar na instituição sindical não terão prejuízo dos benefícios da carreira previstos nesta lei.

Art. 38. Fica autorizado aos profissionais do magistério usufruírem de licença especial, com remuneração, para cursar pós-graduação strictu sensu, em nível de mestrado e doutorado, em áreas afins, nos termos de regulamentação específica a ser publicada pela administração pública



Estado do Rio de Janeiro  
 Prefeitura Municipal de Seropédica  
 Gabinete do Prefeito



através de decreto do Prefeito Municipal em até 90 (noventa) dias após a publicação desta Lei.

§ 1º. A quantidade de profissionais que usufruirão do benefício previsto no caput deste artigo será de 0,5% (meio por cento) do quadro de estáveis.

§ 2º. A referida liberação acontecerá apenas para linhas de pesquisa na área para a qual o profissional do magistério prestou concurso público e de interesse da Rede Municipal de Ensino de Seropédica.

§ 3º. Ficam os profissionais beneficiados pela referida licença especial obrigados a comprovar frequência ao Programa em que estiverem matriculados e a permanecer atuando na Rede Municipal de Seropédica por igual período após a conclusão do curso.

Art. 39. Os ocupantes dos cargos de Professor DOC II e Professor DOC II de Libras com 40 (quarenta) horas semanais poderão optar pela redução definitiva de sua jornada para 22 (vinte e duas) horas e 30 (trinta) minutos com redução proporcional de vencimento desde que firmem compromisso junto à administração municipal até 15 (quinze) dias após a publicação desta Lei, no Departamento De Pessoal da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte.

Art. 40. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte terá o prazo até 24 de fevereiro de 2017 para implementar a carga horária de 30 horas (trinta) semanais no quadro de servidores Administrativos conforme o Artigo 21, inciso II, exceto alínea "h".

Art. 41. São partes integrantes desta lei os seguintes Anexos:

- a) Anexo I – Tabela Salarial;
- b) Anexo II – Quantitativo de Profissionais da Educação;

Art. 42. Fica expressamente revogado o Art. 1º da Lei 542/2015, e, de forma integral, as Leis 59/98, Lei 316/05 e a lei 398/10.

Art. 43. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, tendo seus efeitos retroagidos a partir de 1º de junho de 2016.

ALCIR FERNANDO MARTINAZZO  
 PREFEITO MUNICIPAL

PUBLICAÇÃO

Nº: 1644 DE 21/06/2016

JORNAL: atual

PÁGINA: atos 03 a 04

## ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA



Estado do Rio de Janeiro  
 Prefeitura Municipal de Seropédica  
 Secretaria Municipal de Educação




### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ENTRE A NECESSIDADE E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE – RETRATO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Meireles Moreth da Camara, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, apresentando as condições necessárias à realização da referida pesquisa, após a devida aprovação no Comitê de Ética avaliador do estudo.

Seropédica, 02 de junho de 2023.

Atenciosamente,

  
 Eliana C. R. de Oliveira  
 Subsecretária de Ensino  
 Matr. 0645 - SME/P.M.S



**ANEXO C – QUANTITATIVO DE DOCENTES REGENTES NO ANO LETIVO DE 2023  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA**

**QUANTITATIVO DE REGENTES**

ANO LETIVO - 2023	SEGMENTO: ED. INFANTIL		
	3 anos	4 à 5 anos	
UNIDADE ESCOLAR	Creche II	EDI I	EDI II
CAIC PAULO DACORSO FILHO			01
CMEI JORGE FRANCISCO MARTINS	02	03	03
CMEI ALCINO DA SILVA LIMA	02	02	03
CMEI ALCIONE GENOVEZ	01	02	02
CMEI ALICE DE SOUZA BRUNO	03	03	02
CMEI IRENE ALBUQUERQUE DA SILVA	03	04	03
CMEI JURACY FIGUEIRA FERREIRA	02	04	04
CMEI PROF JOSE ALBERTINO DOS SANTOS	05	05	04
CMEI PROF. HEMETERIO FERNANDES DO REGO	04	06	06
E M COLETIVO SANTA ALICE		01	01
E M CRISANTO DIAS DA SILVA		01	01
E M IZA DE BRITO GUIMARAES	02	04	02
E M MANOELINO DA SILVA CABRAL	03	03	04
E M MARIA ARCHANJA DE FARIAS	01	02	01
E M MARIA LUCIA DE SOUZA		03	03
E M PASTOR GERSON FERREIRA COSTA	03	02	02
E M PREFEITO ABEILARD GOULART DE SOUZA	02	03	01
E M PROF CREUZA DE PAULA BASTOS		01	01
E M PROF RACY RIBEIRO MORANDI			01
E M PROF YDERZIO LUIZ VIANNA		02	01
ESCOLA EST. MUN. FRANCISCO RODRIGUES		01	01
ESCOLA EST. MUN. PROF. PAULO DE ASSIS		01	01
ESCOLA MUNICIPAL EULALIA CARDOSO		02	02
ESCOLA MUNICIPAL LUIZ LEITE DE BRITO	01	01	01
ESCOLA MUNICIPAL N. SENHORA DE NAZARETH			01
<b>TOTAL DE ALUNOS NA REDE</b>	<b>34</b>	<b>56</b>	<b>52</b>
<b>TOTAL POR SEGMENTO</b>	<b>CRECH E II</b>	<b>ED. INFANTIL I E II</b>	
	<b>34</b>	<b>108</b>	



## ANEXO D – PARECER DA PESQUISA DO CEP PELA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENTRE A NECESSIDADE E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE -  
RETRATO DA FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SEROPÉDICA

**Pesquisador:** JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71582923.1.0000.0311

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.298.772

#### Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

O(A) pesquisador(a) relata:

A pesquisadora relata que o projeto de pesquisa é apresentado ao curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Consiste em compreender e analisar a formação docente de professoras e professores da Rede Municipal de Seropédica que atuam na Educação Infantil. A intenção é conhecer os caminhos formativos desses docentes para refletir sobre como se deu essas

escolhas e como esse caminho pode acabar influenciando na precarização do seu trabalho docente, mas principalmente como a formação docente pode estar precária. A pesquisa será realizada com docentes que estão atuando na Educação Infantil nas escolas Municipais da cidade de Seropédica no período presente em que a Pesquisa está sendo realizada. As informações serão produzidas através de questionários estruturados,efetuaremos a análise qualitativa dos dados em diálogo com referencial teórico, através dos resultados da pesquisa conheceremos um pouco do perfil formativo dos docentes de Educação Infantil das escolas municipais de Seropédica.

Tamanho da Amostra no Brasil: 142 docentes

A pesquisa será realizada baseando-se em dados coletados através de questionário, com

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.298.772

perguntas de múltipla escolha e dissertativas. A análise dos dados se dará de forma quantitativa e qualitativa, buscando com as duas técnicas um melhor entendimento sobre a situação da formação desses docentes da Rede de Municipal de Educação.

**Desfecho primário:**

A intenção da pesquisa é compreender como é a formação docente de professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal, analisando a formação inicial e continuada de cada um, os caminhos escolhidos e questões referente a essas escolhas, observar se há feminização da docência na rede e principalmente entender se a formação na modalidade à distância é uma crescente em Seropédica, que é um município da baixada Fluminense, que tem uma universidade pública com cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia, e compreender se há procura pelo curso por esses docentes da rede ou não, e quais as motivações dessas escolhas..

**Objetivo da Pesquisa:**

O(A) proponente descreve como objetivos:

**Objetivo geral/primário:**

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a trajetória formativa e as motivações por trás dessas escolhas dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Seropédica.

**Objetivos específicos/secundários:**

Observar e compreender as motivações de escolha em relação a modalidades de ensino para seguir na formação docente;

Compreender a trajetória formativa de professores e professoras da Rede Municipal de Seropédica que lecionam na Educação Infantil;

Analisar o desenvolvimento profissional docente das/os professoras/res da Rede;

Identificar se há feminização da docência na Educação Infantil e identificar se gênero e escolhas formativas estão associados de alguma forma.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O(A) proponente descreve:

**Riscos:**

De acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Desta forma, os eventuais riscos que o participante poderá vir a ter será o cansaço, desconforto ou constrangimento ao compartilharem nos questionários algumas informações sobre suas vidas. Como medidas que serão adotadas para remediar e amenizar tais riscos, os participantes terão total liberdade de não responderem

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br



UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 6.298.772

questões que possam considerar constrangedoras e asseguraremos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

**Benefícios:**

Esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, e indiretamente ao participante, ao levantar e analisar dados sobre a formação e inserção do professor na carreira profissional de modo assistido e colaborativo, proporcionando segurança ao mesmo, contribuindo para o desenvolvimento profissional de um educador crítico e libertador que vai atuar de modo a incentivar a transformação social da realidade na qual estará inserido.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Documentação aprovada:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Toda documentação apresentada no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possui pendência, segundo as normas vigentes.

O(A) pesquisador(a) atendeu todas as solicitações de ajustes.

**Recomendações:**

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo de pesquisa encontra-se SEM PENDENCIA ou INADEQUAÇÃO.

A adequação às RESOLUÇÕES Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e a de Nº 510 de 24 de maio de 2016, foram plenamente atendidas pelo(a) pesquisador(a).

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 6.298.772

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182227.pdf	10/08/2023 17:33:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/08/2023 17:33:18	JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA	Aceito
Cronograma	cronograma_de_pesquisa.docx	03/08/2023 19:08:55	JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	18/07/2023 19:41:51	JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia.pdf	18/07/2023 19:41:32	JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma_brasil_assinado.pdf	18/07/2023 18:37:21	JULIANA MEIRELES MORETH DA CAMARA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 13 de Setembro de 2023

Assinado por:  
**Valeria Nascimento Lebeis Pires**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

**Bairro:** ZONA RURAL

**CEP:** 23.897-000

**UF:** RJ

**Município:** SEROPEDICA

**Telefone:** (21)2681-4749

**E-mail:** eticacep@ufrrj.br