

Uni-FACEF - CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE FRANCA
DEODATO BORGES DA SILVA JÚNIOR

POSSIBILIDADES EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: proposta
de ações para a valorização do docente do ensino médio

FRANCA
2020

DEODATO BORGES DA SILVA JÚNIOR

POSSIBILIDADES EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: proposta de ações para a valorização do docente do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado Interdisciplinar, do *Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF*, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Dinâmicas Territoriais e Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Silvio Carvalho Neto.

**FRANCA
2020**

Silva Júnior, Deodato Borges

S579p Possibilidades em desenvolvimento em educação: proposta
de ações para a valorização do docente no ensino médio. /
Deodato Borges Silva Júnior. – Franca (SP): Uni- FACEF,
2020.
97f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Carvalho Neto
Dissertação de Mestrado – Uni-FACEF
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional

1.Desenvolvimento regional. 2.Desenvolvimento e
educação. 3.Valorização do professor. 4.Ensino médio.
IT.

CDD 370.19341

DEODATO BORGES DA SILVA JÚNIOR

POSSIBILIDADES EM DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: proposta de ações para a valorização do docente do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional - Mestrado Interdisciplinar, do *Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF*, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Dinâmicas Territoriais e Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Silvio Carvalho Neto

Franca, 27 de Novembro de 2020.

Orientador: _____
Nome: Prof. Dr. Silvio Carvalho Neto
Instituição: Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca

Examinadora: _____
Nome: Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira
Instituição: Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca

Examinadora: _____
Nome: Prof^a. Dra. Maria José de Oliveira Lima
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Franca

À minha esposa Fernanda Bomfim Borges
da Silva, ao meu filho Benício Bomfim
Borges meus maiores incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- a Deus por ter me concedido oportunidade e condições para realizar mais um desafio;
- ao meu primeiro orientador Profº. Dr. Silvio de Carvalho Neto, que acreditou que poderia ser possível realizar este desafio, obrigado por acreditar e, principalmente apoiar em todo o processo no decorrer do mestrado;
- ao Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF pela qualidade do ensino oferecido e ao corpo docente, pois tive a oportunidade de usufruir dos seus conhecimento e ensinamentos;
- às secretárias do Mestrado, Ângela e Daniela e agora também a Layla pela disponibilidade e atenção no trabalho;
- aos meus colegas e amigos do mestrado pelo apoio e solidariedade imprescindíveis durante toda esta jornada;
- aos meus amigos, do trabalho (Senac), a todos os meus alunos e ex alunos que impulsam sempre na busca de conhecimentos e todos que acompanharam momentos significantes nesta trajetória.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre as ações para a valorização do docente do ensino médio as condições de trabalho do professor, com questões sobre sua formação e também a valorização do seu trabalho no ambiente escolar. Tem como eixo principal o estudo dos países que estão se despontando no ranking do PISA 2018, neste sentido traz um breve panorama sobre estes países e também sobre o perfil dos professores, considerando sua formação inicial, sua valorização, e os benefícios que esses países trazem com suas políticas educacionais, que provavelmente possibilita identificar com um olhar apurado e também o que pode ser feito para os professores do nosso município iniciando para que em um futuro seja possível melhorar a meta no ranking do PISA e também levar ao conhecimento de toda a sociedade e da esfera política uma maior valorização dos professores. O método da pesquisa é descritivo, feito por meio de pesquisa bibliográfica e documental e da aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes do ensino médio. A Pesquisa de Campo foi realizada por meio de entrevistas com Profissionais da Educação, com vistas a entender os aspectos relevantes para a Valorização do Professor, o intuito foi buscar, junto aos pesquisados, gestores, professores, um olhar sobre o que pode ser feito em políticas públicas na educação, o que pode ser desenvolvido e se há, entre a sociedade, um consenso sobre a necessidade de mudanças na educação. A Pesquisa de Campo foi realizada no âmbito da delegacia de ensino da divisão regional de Franca Estado de São Paulo foram escolhidas as escolhas 08 públicas e uma escola privada e divididas por zonas, sendo 1 escola na zona Sul, 01 escola zona leste, 01 escola zona norte, 01 escola zona oeste e uma escola no centro da cidade, e em contato com essas escolas me indicaram os docentes que pudessem contribuir para a entrevista, ficando distribuídos da seguinte forma, 02 professores e 01 coordenador pedagógico da zona sul, 02 professores na zona norte, 02 professores na zona leste, 01 professores na zona oeste e professor no centro, todos os professores ministram aulas no ensino médio pois o parâmetro de análise é referente a avaliação do PISA 2018 que são do ensino médio, foram contatados vários professores e os que quiseram contribuir para a pesquisa foram estes que são citados acima, com relação ao tempo de trabalho na profissão de professor que nestes casos acima mencionado foram o tempo mínima de 10 anos e no máximo de 25 anos e um com aposentadoria em escola privada e também trabalham em duas escolas simultaneamente.

Palavras-chave: Desenvolvimento e educação. Valorização do professor. Ensino Médio.

ABSTRACT

This work presents a research about the actions for the valorization of the high school teacher the conditions of the teacher's work, with questions about his formation and also the valorization of his work in the school environment. Its main axis is the study of countries that are emerging in the PISA 2018 ranking, in this sense it brings a brief overview of these countries and also on the profile of teachers, considering their initial training, their appreciation, and the benefits that these countries bring with its educational policies, which probably makes it possible to identify with a keen eye and also what can be done for teachers in our municipality, so that in the future it is possible to improve the goal in the PISA ranking and also bring it to the attention of the whole society and from the political sphere, greater appreciation of teachers. The research method is descriptive, done through bibliographic and documentary research and the application of semi-structured interviews with high school teachers. The Field Research was carried out through interviews with Education Professionals, in order to understand the relevant aspects for the Valorization of the Teacher, the aim was to seek, with the respondents, managers, teachers, a look at what can be done in public policies in education, what can be developed and whether there is a consensus among society about the need for changes in education. The Field Survey was carried out within the scope of the teaching station of the regional division of Franca Estado de São Paulo, the choices were 08 public and one private school and divided by zones, being 1 school in the South, 01 school in the East, 01 school north zone, 01 west zone school and a school in the center of the city, and in contact with these schools, I was instructed by teachers who could contribute to the interview, being distributed as follows, 02 teachers and 01 pedagogical coordinator from the south zone, 02 teachers in the north, 02 teachers in the east, 01 teachers in the west and teacher in the center, all teachers teach classes in high school because the parameter of analysis and referring to the evaluation of PISA 2018 that are high school, several teachers were contacted and those who wanted to contribute to the research were the ones mentioned above, in relation to the working time in the teaching profession, which in these cases mentioned above were the te minimum of 10 years and maximum of 25 years and one retired from a private school and also work in two schools simultaneously.

Keywords: Development and education. Teacher appreciation. High school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 MÉTODO DE PESQUISA.....	21
3 REVISÃO TEÓRICA.....	25
3.1 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....	25
3.1.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para Educação	33
3.1.2 Indicadores de Desenvolvimento e Educação	35
3.1.3 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)	40
3.2 VALORIZAÇÃO DOCENTE	46
3.2.1 Valorização Docente de Países no PISA	47
4 PESQUISA DE CAMPO COM DOCENTES	65
4.1 AÇÕES DE BENEFÍCIOS AO DOCENTE	66
4.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	71
4.3 AÇÕES DE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A - ROTEIRO DE PESQUISA	89
ANEXO A - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	91
ANEXO B - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)	97

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação básica é um direito social, garantido a todos os cidadãos pelo Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ocupando, inclusive, lugar de destaque no rol dos direitos humanos, por se tratar de um direito essencial e indispensável para o exercício da cidadania de todos os brasileiros (PESSOA, 2011).

Ainda, de acordo com Pessoa (2011), um dos maiores desafios que se apresentam na atualidade é promover a educação para todos, principalmente a educação básica de qualidade, pois ainda há milhões de crianças sem acesso às oportunidades educacionais, dificultando o exercício de outros direitos pelo cidadão, como o civil, o político, o econômico e o social, uma vez que, para praticar esses direitos é preciso ter recebido o mínimo de educação.

Observa-se, a partir disso, que a educação está ligada aos conceitos de desenvolvimento social, que trata de todos os pilares relacionados ao bem-estar do ser humano, como por exemplo, a saúde, a educação e a moradia.

De acordo com Alvarez (2010, p. 237 apud ROCHA; FUZA; SANTOS, 2017), “as mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois se passa a exigir deles novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente”. Nesse sentido, acredita-se que a formação continuada dos professores é cada vez mais fundamental no cenário da educação do país, pois a comunidade escolar necessita, com urgência, da presença desse novo profissional que busca uma formação de qualidade.

É consenso geral e internacional que aprimorar a formação continuada é uma obrigação para os profissionais que almejam evoluir na sua área de ensino. Segundo Imbernón (2010, p. 39), “em todos os países, em todos os textos oficiais [...] a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais”.

A reflexão sobre a qualificação profissional de um docente passa pela caracterização e constituição do perfil do professor. Assim, Geraldi (1997) afirma que, ao longo da história, é possível encontrar três diferentes identidades do professor: 1) o professor como um mestre, o produtor de conhecimento e de um saber; alguém que deve ser considerado “sábio em sua escola”, segundo o autor,

antes da consolidação da escola atual, existia a escola de sábios, o encontro de sujeitos, na condição de discípulos e não de alunos, como as escolas de Sócrates e Platão; 2) o professor como alguém que transmite um saber produzido por outro, “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite”. Conforme o autor, nessa segunda identidade, o professor se formará socialmente como sujeito que domina um saber, que adquire em sua formação, sem ser ele o próprio produtor de conhecimentos, e 3) o professor como alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula. Assim, o diálogo do aluno com o conhecimento dá-se a partir da relação com o material didático (GERALDI, 1997, p. 86-87).

Ainda segundo Geraldi (1997, p. 93), “no mundo tecnologizado, muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor”, a ele compete distribuir o tempo, as pessoas e verificar se o conteúdo foi fixado, é o professor transmissor com recursos tecnológicos, comparado pelo autor a um capataz de fábrica.

Tais identidades auxiliam na comprovação da urgência do aprimoramento e capacitação do professor, uma vez que, historicamente, ele vem se adaptando às necessidades e exigências da sociedade em que se encontra inserido.

Desse modo, também é possível verificar que os avanços tecnológicos são um dos fatores que contribuíram para a transformação do perfil do professor, que deixa de se apresentar como detentor do conhecimento, para assumir um papel de gerenciador de informações, orientando os estudantes no processo de aquisição do conteúdo. Neste sentido, o docente precisa contribuir para que o aluno consiga pensar, refletir e discutir sobre as informações recebidas e não apenas ser um simples recebedor de conhecimento. Em outras palavras, o professor além de transmitir conhecimento ao aluno, também estimula nele a capacidade de colocar em prática o conteúdo aprendido, assim, o aluno saberá onde e como utilizar o conhecimento adquirido.

Segundo o livro de Philippe Perrenoud, as 10 competências profissionais para ensinar são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Entendendo-se que a capacidade de ensinar bem é, sem dúvida, uma nova competência porque o ofício de professor, conforme nós a conhecemos, não

tem mais espaço nos dias atuais. Não há padronização nos educandos, no sentido de que cada aluno vivencia a aula em que está inserido de diferentes formas. Conceber e criar situações de aprendizagem é uma nova ferramenta à disposição do educador de forma a envolver, diferenciar e criar situações que se traduzam em objetivos de aprendizagem. O professor deve dominar saberes a serem ensinados, ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar.

2. Administrar a progressão das aprendizagens

Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos, propiciando reflexões, desafios, intelectuais, conflitos sociocognitivos; dominar a formação do ciclo de aprendizagem, as fases do conhecimento e do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, além do sentimento de responsabilidade do professor pleno conjunto da formação do ensino fundamental; observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens; Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; Rumar a ciclos de aprendizagem: interagir grupos de alunos e dispositivos de ensino-aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;

Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, sem todavia transforma-se num psicoterapeuta; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, criando uma cultura de cooperação através de atitudes e da reflexão sobre a experiência.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

suscitar o desejo de aprender, oferecer atividades opcionais de formação, negociar com os alunos regras e outros acertos, através de um Conselho eleito por eles e favorecer seus projetos pessoais.

5. Trabalhar em Equipe

Motivar os alunos de forma a entenderem que ninguém se sente bem “sozinhos no comando”. O trabalho em equipe favorece o enfrentamento e a análise em conjunto de situações complexas e a administração de crises e conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola

Não só os professores mas também o pessoal administrativo, deve participar da gestão da escola, entendendo qual o projeto daquela instituição, aprendendo a administrar os recursos existentes não só na escola mas no seu entorno, com moradores, associação de pais de moradores, de forma a organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7. Informar e envolver os pais

Dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes. Essa participação é fundamental para o processo de aprendizagem.

8. Utilizar novas tecnologias

Porque a escola não pode ignorar que as crianças já nascem sob a égide do “click”, e certamente não aceitarão um modo de aprendizagem ultrapassado, pouco instigante e lento. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. O professor precisa lançar mãos das novas tecnologias com objetivos educacionais.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Prevenir a violência na escola e fora dela, lutando contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, incluído o chamado

“bullying”; Participar da criação de regras de vida comum referente à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula, desenvolvendo o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10. Administrar sua própria formação contínua

Porque dessa forma estará garantida a atualização e o desenvolvimento de todas as demais competências, segundo Perrenoud. A escola não é uma ambiente estável e por isso precisa que o professor esteja sempre preparado para lidar e intervir em todas as situações que ocorrerem. Se você não cuidar do seu próprio crescimento ninguém o fará por você.

Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente nesta obra intitulada Saberes Docentes e Formação Profissional Maurice Tardif discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Primeiramente, Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004): SABER DEFINIÇÃO Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação, Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada.

Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos

professores ao longo do seu processo de formação. Saberes Disciplinares São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).

Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. Saberes Curriculares São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Saberes Experienciais São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38). Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores.

Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantém com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então,

transformar algumas 4 das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um habitus específico a sua profissão.

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. Saberes dos professores fontes sociais de aquisição modos de integração no trabalho docentes saberes pessoais dos professores a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. Pela história de vida e pela socialização primária os saberes provenientes da formação escolar anterior a escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.

Pela formação e pela socialização pré-profissionais saberes provenientes da formação profissional para o magistério os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. saberes provenientes dos programas e livros didáticos A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, Pela utilização das “ferramentas” de trabalho os saberes

provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. (TARDIF, 2004, p. 63).

Para cumprir essa missão, o domínio da tecnologia na condução de atividades inovadoras é fundamental, pois não há como ser profissional, nos dias de hoje, sem a disposição para aprender. A bagagem que o professor acumula só vai garantir melhores resultados se ele estiver aberto a se aperfeiçoar.

Conforme Rodrigues e Rohling (2014), nota-se que as três identidades propostas por Geraldini (1997), ainda convivem atualmente no campo escolar, embora apresentem diferentes maneiras de elaboração e aplicação. Essas identidades foram construídas pela relação essencial do professor com o conhecimento, fazendo surgir, mais recentemente, uma nova identidade docente dentro da esfera escolar, a de professor mediador.

Ainda segundo as autoras, a concepção de professor mediador foi introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apontam as três variáveis no ensino: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor (BRASIL, 1998). De acordo com os PCNs, os estudantes devem instalar “complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador” (BRASIL, 1998, p. 81). Assim, o professor coloca-se *no meio*, entre os alunos e os objetos de conhecimento.

Essas novas reflexões, que ocorrem no setor educacional no Brasil, vêm transformando a educação nas últimas décadas. A interação professor-aluno, hoje, é muito mais dinâmica, principalmente, pelo fato de que, como dito acima, o professor deixou para trás a função de mero transmissor de conhecimentos, para se tornar um mediador, um estimulador que guia os alunos na construção de seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades.

É notório que, numa sociedade cada vez mais acelerada e exigente, os desafios da atualidade requerem educadores competentes, criativos e ousados, que apresentem novas propostas para um mundo em constante mutação.

A metodologia interacionista, por exemplo, que tem como fundadores principais os teóricos Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) (PALANGANA, 2015) propõe uma aprendizagem ativa, valorizando as experiências e o conhecimento prévio dos alunos, colocando-os no centro do próprio aprendizado. Assim, o desempenho do professor passa, diretamente, pelas escolhas que ele faz,

como professor, já na Educação Infantil, que deve desempenhar o papel de mediador. Nessa fase de alfabetização, a criança, detentora de seu próprio conhecimento e bagagem, precisa de alguém capacitado, para estimular e mediar esse processo, devendo receber estímulos constantemente para aprender a questionar e a levantar hipóteses. Cabe, ao professor, fazer o aluno exercitar o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação, pois é por meio da experimentação que ele alcança os resultados.

Desse modo e, com toda esta bagagem, o professor deverá estar preparado e ciente de que é seu papel ajudar a formar profissionais e cidadãos, assumindo o compromisso com o sucesso de seus alunos. No entanto, ajudar o aluno a desenvolver sua criatividade é tarefa complexa e requer mais do que simples domínio do conteúdo. A formação de indivíduos criativos somente é possível, a partir do aprendizado que tem por base a experimentação e a interação com os colegas. Segundo Piaget (1975), conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto, o que envolve a capacidade de organizar, estruturar e entender. Para o autor, a inteligência vai se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Dessa forma, o responsável por conduzir esse processo é o professor, que, assim, contribui significativamente para o sucesso e a realização de futuros cidadãos.

Contudo, com relação à formação do docente, questiona-se: O que tem sido feito em prol dos educadores? No que tange à sua valorização, em termos de remuneração, será que existe plano de carreira para os professores? E, em termos de formação e condições de trabalho, o que tem sido feito em relação aos aspectos sobre as metodologias de ensino e as políticas educacionais? Que direcionamentos têm sido dados aos professores e por quem?

Neste contexto, a indagação norteadora da pesquisa consiste em quais ações podem ser realizadas na realidade brasileira para valorizar o profissional docente de cursos do ensino médio?

Esta questão principal envolve algumas questões secundárias como: o que pode ser feito em termos de propostas viáveis de ações, com base nas políticas educacionais de sucesso de outros países, com vistas a melhorar o nível de educação oferecido no país, tendo como base a valorização do profissional docente? O que os países, que possuem altos indicadores de educação fazem em

termos de valorização da profissão professor? Questiona-se quais destas ações internacionais podem ser feitas na realidade brasileira para valorizar o professor do ensino médio.

Com base nas ações internacionais, procura-se levantar aspectos como: segurança para o docente ministrar suas aulas; aspectos que podem ser melhorados nesse quesito; quantidade de alunos em sala de aula; composição da carga horária do docente; tempo para preparação de aulas; formação docente; desenvolvimento do processo de formação continuada; relação do docente com as novas metodologias de ensino; ações para sua formação e atualização e o trabalho motivacional realizado para os professores. Investiga-se ainda, a questão das condições e das relações de trabalho desenvolvido, pelas entidades educacionais, o plano de carreira do professor e a política de remuneração.

Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo principal, realizar um levantamento dos aspectos relativos à valorização do profissional docente. Busca de possíveis ações que estão se despontando nos países em ascensão no PISA, (2018) independentemente de suas colocações no ranking, verificando o que eles estão desenvolvendo em termos educacionais, principalmente em relação à valorização do professor, e propor ações que sejam viáveis de se desenvolver no Brasil.

Portanto, levando-se em consideração o objeto de estudo, ou seja, as ações educacionais tomadas pelos países em destaque no PISA, e também a verificar as condições de valorização do professor.

Esta pesquisa tem por objetivo propor aspectos que podem gerar mudanças no sistema educacional brasileiro, com vistas a valorização do trabalho docente, sua formação e condições de trabalho. Para tanto, foi realizado uma pesquisa qualitativa que foi trabalhado a exploração e coleta de informações através de entrevistas em várias escolas do município de Franca, onde foram classificadas por zonas, sendo centro, leste, oeste, sul e norte, dentro da Diretoria de Ensino de Franca esta pesquisa contém perguntas que geram informações que são capazes de valorizar o profissional docente, tanto no âmbito das condições de trabalho para a docência, como a infraestrutura e a segurança em sala de aula, como em seus benefícios e sua formação continuada.

Neste intuito, em que se procura refletir sobre a importância da formação continuada e do papel do professor, é abordada a relação entre o

desenvolvimento e a educação, a partir dos resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Tradução, elaborada pelo autor do trabalho, de *Programme for International Student Assessment - PISA*), realizado a cada três anos, sendo que a última edição foi aplicada no ano de 2018, em 80 países diferentes com uma amostra de 600 mil estudantes na faixa etária dos 15 anos.

São, aqui, apresentados dados de países que possuem altos índices da educação no PISA, especialmente os relativos à educação inclusiva, equitativa e de qualidade, para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e garantir que crianças e jovens tenham desenvolvimento de qualidade da primeira infância até uma educação técnica, profissional e superior, de igual qualidade, eliminando-se disparidades de gênero e incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e em situação de vulnerabilidade. Nota-se esta ótica, a partir da construção de melhores instalações físicas e no aumento do contingente de professores qualificados, à luz da valorização do profissional docente.

Esta pesquisa se baseia na ideia de que, a partir do momento em que a educação é vista pelos governantes de uma nação como instrumento de desenvolvimento e justiça social, políticas públicas educacionais são estabelecidas como meio de valorização e reconhecimento da profissão professor e de apoio à implementação de uma educação de qualidade.

Para tanto, esta pesquisa faz uso de uma metodologia científica, detalhada no capítulo que segue, e traz uma discussão sobre desenvolvimento e educação, utilizando como aparato teórico autores renomados como Nussbaum (2015), Borges e Barnartt (2010), Saviane (2007), Veiga (2006), Sen (2000), Franco (2000), Fiori (1999), Brandão (1995), Furtado (1981) dentre outros. Autores como Masson (2017), Cericato (2016), Jacomini e Penna (2016) dentre outros, trazem uma reflexão sobre a carreira docente e políticas públicas de valorização dos profissionais da educação.

A partir dos dados coletados e discutidos, este estudo permite diagnosticar e compreender as ações desenvolvidas pelos países em destaque no PISA e contribui com a proposição de alternativas de mudanças nas políticas públicas educacionais, em relação às condições do trabalho e formação docente, e para o consequente desenvolvimento social, e com olhar do que poderá ser feito ou desenvolvido nos âmbitos municipais, estaduais e federais, pois precisamos

entender que a valorização do trabalho do professor é fator primordial para se desenvolver a educação no nosso país pois através dela podemos progredir e colocar um ensino de qualidade para todos.

Dentro da valorização do trabalho do docente é preciso compreender que os benefícios são fatores importantes para que o professor se sinta com condições de efetuar seu trabalho, pois hoje no Brasil, além do salário baixo, que em muitos casos não são compatíveis com os salários que se despontam no PISA cursos que por muito pouco são oferecidos e em casos que o professor não consegue dispor o tempo necessário para fazer tanto um curso de mestrado ou outros cursos e se verificarmos nos outros países há bons benefícios, como plano de carreira, gratificações para professores que trabalham em escolas com níveis de dificuldades, cursos de Mestrado e até Doutorado e propiciando ao professor condições de fazer, existe entre estes países uma forte tendência de formar o professor continuamente, em casos de país que se você se torna professor, deverá estudar por tempo da docência e claro o país dando total condições neste formação do trabalho do docente, e por outro lado as condições de trabalho que são salas limpas, arejadas, com todo aparato disponível , como internet, computadores, livros, escolas onde o professor se sente seguro para ministrar sua aulas, estes são pontos que foram analisados.

2 MÉTODO DE PESQUISA

Gil (2008), ao se referir à etimologia da palavra *método*, esclarece que a palavra significa um caminho para se chegar a um fim. Para o autor, ao se referir ao conhecimento científico como fruto de pesquisas, refere-se ao método como o caminho traçado pelo pesquisador para chegar ao conhecimento científico, considerado verdadeiro pela comunidade acadêmica que o referencia.

O uso da metodologia científica é fundamental para garantir que novas pesquisas possam ser realizadas, a partir de um determinado estudo, incrementando e difundindo, de forma organizada a base do conhecimento.

Conforme ressaltado por Miguel (2007, p. 217):

A importância metodológica de um trabalho pode ser justificada pela necessidade de embasamento científico adequado [...]. O resultado é o desenvolvimento de trabalhos melhor estruturados que podem ser replicados e aperfeiçoados por outros pesquisadores visando, acima de tudo, a busca do desenvolvimento da teoria, por meio da sua extensão ou refinamento ou, em última instância, da proposição de novas teorias, contribuindo assim para a geração de conhecimento.

A pesquisa, quanto aos seus objetivos pode ser: exploratória, descritiva ou explicativa. Conforme Silva e Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

De acordo com Gil (2008) e Vergara (2000), a pesquisa pode ser caracterizada quanto aos fins e aos meios: quanto aos fins, ela é descritiva. Para Vergara (2000, p.47), “a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. A autora coloca, também, que a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Seguindo a mesma linha, Matfar (1999) ressalta a inter-relação com o problema de pesquisa, ao afirmar que a utilização desse tipo de pesquisa deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a

existência de relação entre variáveis. Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa é bibliográfica pela utilização de teses, dissertações, artigos, livros, jornais e sites na internet, para desenvolver e suportar os objetivos propostos no estudo.

Na forma de abordagem do problema, a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. Para Silva e Menezes (2000, p. 20), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam fenômenos em seu cenário natural, buscando compreendê-los e interpretá-los em termos de quais significados as pessoas atribuem a ele.

Em relação à pesquisa quantitativa, seu objetivo é medir relações entre variáveis por associação e obter informações sobre determinada população. “As análises quantitativas são muito divulgadas e, nesse sentido, sua planificação geralmente necessita de menos explicações que as análises qualitativas” (CONTANDRIOPOULOS, 1994, p.90).

De acordo com Bryman (1989), enquanto na pesquisa qualitativa a reflexão teórica do pesquisador ocorre durante ou quase no final do processo de coleta, na pesquisa quantitativa, o pesquisador já tem conceitos pré-estruturados sobre a realidade que vai ser seu fruto de pesquisa.

Em síntese, quanto à natureza, trata-se o presente estudo de uma pesquisa aplicada, uma vez que busca gerar conhecimento para a aplicação prática na rotina do país. Quanto à forma de abordagem do problema, caracteriza-se como pesquisa qualitativa e comparativa: a abordagem qualitativa se deu por meio do uso de dados numéricos e gráficos captados dos resultados do PISA, analisando-se os dados fornecidos de cada país sobre suas políticas internas voltadas para a educação, e comparativa a fim de se gerar as propostas e conclusões pretendidas.

A presente pesquisa pode ser considerada como descritiva, uma vez que descreve e analisa dados coletados dos países selecionados, a fim de traçar um

diagnóstico da situação vivida nos mesmos e propor alternativas de ações adaptadas à realidade brasileira.

Este estudo foi desenvolvido a partir de informações disponibilizadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no , aplicado a estudantes de 15 anos de 80 países. Foram levantadas as ações implementadas pelos países contidos no ranking do PISA, que obtiveram alto desempenho de seus alunos nas áreas de matemática, ciências e leitura. A princípio, os países selecionados considerados como ponto inicial do estudo foram Singapura, Finlândia, Canadá e Argentina, por estarem cada um em um continente. Sendo assim, temos um país da Ásia, um da Europa, um da América do Norte e um da América do Sul com culturas totalmente desvinculadas.

A Pesquisa de Campo foi realizada no âmbito da delegacia de ensino da divisão regional de Franca Estado de São Paulo foram escolhidas as escolhas 08 públicas e uma escola privada e divididas por zonas, sendo 1 escola na zona Sul, 01 escola zona leste, 01 escola zona norte, 01 escola zona oeste e uma escola no centro da cidade, e em contato com essas escolas me indicaram os docentes que pudessem contribuir para a entrevista, ficando distribuídos da seguinte forma, 02 professores e 01 coordenador pedagógico da zona sul, 02 professores na zona norte, 02 professores na zona leste, 01 professores na zona oeste e professor no centro, todos os professores ministram aulas no ensino médio pois o parâmetro de análise e referente a avaliação do PISA que são do ensino médio, foram contatados vários professores e os que quiseram contribuir para a pesquisa foram estes que são citados acima, com relação ao tempo de trabalho na profissão de professor que nestes casos acima mencionado foram o tempo mínima de 10 anos e no máximo de 25 anos e um com aposentadoria em escola privada e também trabalham em duas escolas simultaneamente.

Neste propósito foi elaborado por meio de entrevistas com estes Profissionais da Educação, com vistas a entender os aspectos relevantes para a Valorização do Professor. O intuito foi buscar, junto aos pesquisadores, gestores, professores, além de outros agentes educativos, um olhar sobre o que pode ser feito em políticas públicas na educação, o que pode ser desenvolvido e se há, entre a sociedade, um consenso sobre a necessidade de mudanças na educação.

A principal característica destes entrevistados é a dificuldade que se encontram na carreira, mas a perseverança e a vontade de ensinar é um fator determinante para que eles continuem na carreira, fazendo esforços múltiplos, correndo atrás de doações para desenvolverem algum trabalho na escola.

A análise dos dados foi elaborada por meio da análise de conteúdo das entrevistas. As categorias de análise (Figura 1) são: Benefícios do Docente (no que diz respeito ao plano de carreira, remuneração etc), Formação Profissional (em relação a ações que podem fomentar a formação docente) e Condições de Trabalho (quanto à infraestrutura oferecida ao docente, segurança, carga horária etc). O Roteiro das entrevistas semi estruturadas pode ser encontrado no Apêndice A do presente texto.

Figura 1 - Categorias da análise de conteúdo da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor.

3 REVISÃO TEÓRICA

3.1 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Habitualmente, o conceito de desenvolvimento é estudado como resultante do advento do capitalismo industrial, em que gestaram as primeiras ideias a ele e à utopia do progresso e da homogeneização das condições de vida das diversas sociedades. Desse modo, incrementa-se um debate da economia política sobre tais processos, a que se convencionou chamar de Economia do desenvolvimento (FIORI, 1999). De Marx a Weber, passando por Smith e Ricardo, o tratamento da ideia de homogeneização e generalização das benesses do sistema capitalista mundial perpassa a produção teórica. Ao analisar a produção e publicidade das ações sobre os caminhos de políticos destacados por estes autores no desenvolvimento do progresso, Fiori (1999) destaca o fato de que não é exclusividade dos teóricos do século XX, construções políticas sobre o processo de desenvolvimento. Destaca-se que, mesmo Weber, com seu conceito de dominação, já tratava dos processos de desenvolvimento, mesmo que tautologicamente, uma vez que para este autor, “Em última análise, também os processos de desenvolvimento são lutas de dominação” (WEBER apud FIORI, 1999, p.11).

Por sua vez, o argumento sobre as vantagens absolutas de Smith, melhor elaboradas por Ricardo e suas Vantagens Comparativas, busca, através de pressupostos clássicos de livre comércio, afirmar o papel dos mercados na distribuição das riquezas entre as nações. Não obstante, em vários momentos de sua obra, Marx envereda a crítica ao caráter do mercantilismo e, de certo modo, alinha-se ao pensamento de Smith e Ricardo, pois, para Marx a produção e a exploração do mercado mundial possibilitaram o intercâmbio em todas as frentes e consequentemente a superação do atraso mercantilista (ZIMMERMANN; ANDRADE, 2008).

Percebe-se, que este é um debate ancorado no iluminismo, que fundou uma visão linear e utópica do desenvolvimento, apoiada na racionalidade moderna e na ideia de progresso. Para alguns autores, dentre eles Furtado (1981), para se elaborar um conceito de desenvolvimento, é necessário entender a ideia de

progresso. A qual se desenvolve a partir de três concepções otimistas da história: a primeira ideia se filia ao pensamento iluminista; a segunda se funda na acumulação de riquezas sob a promessa de uma melhoria de bem-estar e, a terceira se centra na consideração de uma expansão do pensamento europeu como meta de civilidade.

Da mesma forma, em relação ao conceito de desenvolvimento, Veiga (2006) apresenta três concepções fundamentais quanto ao seu aspecto desta categoria:

1ª concepção: desenvolvimento enquanto crescimento econômico, ou seja, desenvolvimento enquanto aumento das riquezas de uma nação, devendo, dessa forma, ser medido através de critérios de viés exclusivamente econômico tais como: PNB (Produto Nacional Bruto), PIB (Produto Interno Bruto), Renda Per Capita entre outros;

2ª concepção: desenvolvimento enquanto uma meta inatingível, incluindo-se, aqui, a tese que advoga ser a rígida economia capitalista um empecilho que torna altamente improvável que o núcleo central de países ricos absorva a gama de países da semiperiferia;

3ª concepção: desenvolvimento o caminho do meio. Segundo Sen (2000), o desenvolvimento pode ser visto como processo de expansão das liberdades concretas das pessoas;

Se a liberdade é o que o desenvolvimento promove, então existe um argumento fundamental em favor da concentração nesse objetivo abrangente, e não em algum meio específico ou em alguma lista de instrumento especialmente escolhida. Ver o desenvolvimento como expansão das liberdades substantivas dirige a atenção para os fins que o tornam importantes, em vez de restringi-la a alguns dos meios, que inter alia, desempenham um papel relevante no processo (SEN, 2000, p. 17-18).

Desse modo, em relação à discussão sobre a riqueza e o crescimento econômico, Sen (2000, p. 29) afirma que: “O crescimento econômico não pode ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem que estar relacionado, sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos”. O autor propõe que se entenda o desenvolvimento como o processo que objetiva a expansão das liberdades humanas, o que significa buscar os fins e os meios do desenvolvimento, não somente os aspectos quantitativos de renda.

Concordando com Sen (2000), entendemos que se admitirmos o desenvolvimento como liberdade, torna-se necessário olhar para as privações a que

os seres humanos estão sujeitos em todas as esferas, pois, segundo o autor, o ser humano fica sem liberdade seja por privação ou por pobreza monetária, ocasionando, muitas vezes, na falta de serviços básicos de saúde, educação, nutrição ou, como nas palavras dele, “[...] a privação da liberdade vincula-se estritamente à carência de serviços públicos e assistência social” (SEN, 2000, p.18).

Também Franco (2000) defende que “uma comunidade se desenvolve quando dinamiza suas potencialidades”, sendo necessário reunir vários fatores e um deles é o nível de educação, uma vez que desenvolver é mudar, mas com a participação da sociedade. Para o autor, falar em desenvolvimento, é falar em melhorar a vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que vivem hoje e das gerações que virão (desenvolvimento sustentável) (FRANCO, 2000). Nesta perspectiva é possível inferir que a educação é um dos pilares do desenvolvimento de uma comunidade, ao possibilitar uma interferência nas desigualdades sociais.

Nussbaum (2015), em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, visto como um verdadeiro manifesto, relaciona um amplo conjunto de problemas educacionais da era contemporânea. Dirigindo-se a um público com ideias de democracia pluralista, não nacionalista e de espectro global, Nussbaum compara a submissão da educação ao lucro com um *câncer*. Observando um avanço alarmante dessa tendência pelo mundo, a autora considera ser uma tentativa sistemática de reduzir a educação a um processo de capacitação para o negócio e à contribuição para o PIB per capita da nação, o que ameaça o sentido mais precioso da ideia de educação.

Importante salientar que Nussbaum (2015) propõe o estabelecimento de políticas educacionais mais justas e inclusivas em oposição à ideia de uma política de *recursos humanos*, destacando o papel do que ela chama de *capabilities*, isto é, aptidões individuais tomadas como base de direitos humanos. Para a autora, é preciso resistir às investidas para reduzir o ensino a uma simples ferramenta do Produto Interno Bruto e empreender um esforço na tentativa de conectar novamente a educação às humanidades, oportunizando aos estudantes a possibilidade e a capacidade de serem verdadeiros cidadãos democráticos de seu país e do mundo.

Neste cenário, observa-se que o conceito de desenvolvimento social está diretamente relacionado à educação. Para Brandão (1995 apud BORGES e BERNARTT, 2010, p. 5), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida

dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

Embora haja uma visível articulação entre aspectos sociais e econômicos, a educação não deve ser vista apenas na perspectiva econômica. Concordamos com Saviane (2007) ao afirmar que a educação é fundamental na sociedade contemporânea, pois, sem ela, não é possível ser cidadão e, desse modo, participar da vida em sociedade. Borges e Bernartt (2010) defendem que a educação deve refletir a melhoria na qualidade de vida das pessoas, articulando as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, “assegurando aos alunos, instrumentos de intervenção sobre uma realidade, que é de todos, permitindo, iniciativas inteligentes e mais conscientes.” (BORGES; BERNARTT, 2010.p.7). Ainda, de acordo com as autoras (2010, p.5), “diante destes fatores, é fundamental compreender, de uma forma mais direta, as implicações da educação, em suas diferentes modalidades, no fomento do desenvolvimento”.

Conforme Saviane sobre Formação de professores e os aspectos históricos e teóricos Aspectos teóricos: Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do "aprender fazendo", próprio das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas "artes liberais" ou intelectuais, por oposição às "artes mecânicas" ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores - também em grande escala - para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

De acordo também com Saviane Modelos contrapostos de formação de professores e nesse contexto configuraram-se dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógicodidático.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Para Saviane em sua colocação sobre possibilidades e riscos da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior

No caso da formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a instituição das Escolas Normais, que veio a se consolidar ao

longo do século XX até a década de 1960, expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

O risco acima indicado é tanto mais real quando se sabe que no Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.

Outro ponto entende-se o termo modelo de formação continuada, como um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo como características implícitas objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. As ações são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática. Esta análise tem como foco a descrição de diferentes modelos de formação continuada. Os modelos apresentados funcionam como referências teóricas, sem sobreposição, já que um modelo pode ter sucesso em um grupo e em outro nem tanto, dependendo das motivações e condições de cada participante. De acordo com Demailly (1992), quando se trata de refletir sobre a formação continuada dos professores, torna-se necessário entender as diferentes concepções existentes neste campo e todo o contexto que envolve sua prática. García (2002) afirma que as diversas teorias

existentes em relação à formação continuada acabam por delimitar diferentes modelos. Os modelos surgem mediante intenções e finalidades relacionadas à formação continuada e se concretizam em correntes paradigmáticas de suporte teórico para os projetos de formação. Eraut (1987), descreve quatro paradigmas dominantes na formação continuada. O Paradigma da Deficiência sustenta-se na ideia de que os professores necessitam de atualização e da construção de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, porém necessários à prática docente, i.e., entende-se que na formação inicial não são desenvolvidas competências práticas. A formação é desenvolvida a partir das necessidades do sistema e/ou administração escolar. Assim este tipo de formação passa a ser administrada pelos órgãos superiores, ficando o professor subordinado a estas formações. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores EdUECE- Livro 2 06521 O Paradigma do Crescimento está relacionado com a busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência profissional reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por gerir sua formação. Os PCNs (BRASIL, 2002) e as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2005) determinam que a formação continuada deva partir da motivação pessoal do professor na busca pelo seu desenvolvimento profissional, e que aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de desenvolver ações de incentivo à qualificação docente.

Para Nascimento (1997 apud MENDES SOBRINHO, 2006) as recentes propostas de formação de professores em serviço, tem sido insuficientes para realizar uma mudança significativa na prática educativa e nos próprios sistemas de ensino, considerando a relação teoria e prática um fator determinante para este contexto. Porém, na atualidade encontramos diferentes concepções de formação que refletem na integração entre teoria e prática. Nestas concepções, teoria e prática interagem, não com uma única identidade, i.e, no sentido da teoria só funcionar com a prática e vice-versa, mas com reciprocidade entre as duas, ora com autonomia, ora com dependência uma da outra. Esta perspectiva vem fundamentando diversas pesquisas na área da formação continuada, colaborando para a adoção de novas propostas crítico reflexivas. Diversas críticas surgiram em contraposição à perspectiva clássica, e contribuíram para um novo olhar sobre o processo de formação continuada dos professores (REIS; AFONSO, 2007). Assim,

diferentes marcos conceituais surgem como orientação para um novo paradigma de formação continuada, ligados à produção de conhecimentos pelo professor e ao ensino reflexivo. A partir destes conceitos, surgem termos como formação continuada, formação contínua, educação continuada, entre outros, mais amplos e menos restritos às perspectivas diretivas, hierárquicas e tradicionais. Diante da configuração dos programas de formação continuada na atualidade, e das diversas experiências praticadas neste campo, muitas vezes sob a perspectiva estritamente técnica, as pesquisas abriram caminho para diversas discussões acerca da realidade atual da formação continuada. Estes estudos contribuíram para um novo olhar sobre o que é e como deveriam ser estas práticas. Carvalho e Simões (1999) analisaram o processo de formação continuada dos professores em pesquisas realizadas na década de 1990, mostrando-se relevante a comparação entre os diferentes conceitos vigentes. Nestas pesquisas tende-se a recusar o conceito de formação continuada como um mero mecanismo de atualização e aperfeiçoamento profissional por meio de práticas formativas tradicionais. Sobressai a crítica sobre a formação continuada como mecanismo de modelagem do Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores EdUECE- Livro 2 06520 comportamento, e, por outro lado, adota-se uma concepção de formação continuada como processo. Fundadas em modelos tradicionais e/ou inovadores, a formação continuada oferecida institucionalmente ou buscada pelos professores podem ser sistematizadas enquanto modelos e modalidades. Os modelos de formação se configuram a partir de aspectos conceituais macros, enquanto as modalidades representam a articulação dos conceitos modelares com a práxis da formação continuada, per si, proporcionada aos professores.

Day (2001) sinaliza a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, acrescenta que em muitas instituições ainda há um grande desinteresse por este tipo de formação. Para o autor o principal fator que torna a formação continuada irrelevante em muitos sistemas de ensino é a falta de competência, ou ainda, a falta de interesse dos gestores do ensino em planejar projetos de formação que associem as necessidades institucionais com as necessidades dos professores. O autor trata, ainda, da perspectiva da racionalidade técnica presente na formação continuada em diversos Países. Ressalta o perigo desta perspectiva para a “desvalorização profissional dos professores enquanto profissionais autônomos, responsáveis e credíveis, sendo

vistos como meros funcionários, com a responsabilidade de transmitir, de forma acrítica, conhecimentos e destrezas” (DAY, 2001, p. 207).

Para este estudo, será considerada a relação entre o desenvolvimento social e a educação, através de análises descritivas, explicativas e comparativas, com base nas informações e nos indicadores fornecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

3.1.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para Educação

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fazem parte de uma agenda mundial adotada durante a reunião da Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu em setembro de 2015, composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Constituem-se como uma chamada universal, a fim de acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade.

Os 17 objetivos têm como base o sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e, ainda, incluem novas áreas como: mudanças climáticas, desigualdade econômica, inovação, consumo sustentável, paz e justiça, dentre outras, consideradas essenciais para o planeta. Pode-se dizer que todos os objetivos são interconectados, ou seja, o sucesso de um objetivo está, diretamente, relacionado e envolve abordar questões associadas a outros objetivos (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019).

São declarações da Cúpula das Nações Unidas:

Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020, *online*)

Há, no trabalho das ODS, um espírito de parceria e pragmatismo, para que sejam feitas, no presente, as escolhas corretas para melhorar a vida, de forma sustentável, das gerações futuras. Eles fornecem diretrizes e metas claras,

facilitando a adoção por todos os países, sempre em conformidade com suas prioridades e com os desafios ambientais mundiais.

O Objetivo n. 4 traz a como meta: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020, *online*).

Porém, alcançar esse objetivo para uma educação de qualidade tem sido um trabalho difícil, considerando-se algumas regiões em desenvolvimento, por causa, principalmente, de níveis altos de pobreza, de conflitos armados dentre outras questões graves.

De acordo com a FUNDAÇÃO TELEFÔNICA (2019, *online*):

Na Ásia Ocidental e no Norte da África, o conflito armado em curso tem aumentado o número de crianças fora da escola. Esta é uma tendência preocupante. Enquanto a África subsaariana teve um grande progresso na matrícula do ensino primário, em todas as regiões em desenvolvimento (de 52% em 1990, até 78% em 2012), ainda existem grandes disparidades. Crianças dos lares mais pobres têm quatro vezes mais probabilidades de estarem fora da escola do que as crianças dos lares mais ricos. As disparidades entre áreas rurais e urbanas também permanecem altas.

Assim, conseguir alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para todos só faz reafirmar a máxima de que a educação é um dos veículos mais poderosos para o exercício da cidadania e para desenvolvimento sustentável.

Ao analisarmos os itens que compõem este objetivo, verifica-se que a tentativa é de garantir que todas as crianças completem a educação primária e secundária gratuita até 2030. Além disso, a ODS n.4 tem como finalidade proporcionar acesso à formação profissional de custo razoável, a fim de extinguir desigualdades seja de gênero ou de riqueza, alcançando o acesso universal a um ensino superior também de qualidade.

A seguir, estão disponibilizados, para verificação daquilo que foi discutido até aqui, todos os itens que constituem o ODS n.4 - *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020, *online*).

As informações, detalhadas até aqui, fornecem subsídios que se juntarão ao que será exposto no próximo capítulo, sobre as ações desenvolvidas por países referência em educação, para que sejam apurados resultados e propostas ações políticas educacionais, como alternativas para mudanças na educação como um todo.

3.1.2 Indicadores de Desenvolvimento e Educação

Para a apuração de resultados e definição de políticas econômicas e educacionais, é imprescindível o acesso a informações relevantes e que expressem a realidade do país.

Nesse sentido, no Brasil, existem cinco principais índices que medem questões direcionadas à economia, à educação e ao bem-estar.

São eles: Produto Interno Bruto (PIB), Coeficiente de GINI, Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serão apresentados com mais detalhes a seguir.

O Produto Interno Bruto (PIB) “é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas” (IBGE, 2020, *online*). De acordo com o Jornal *Estadão* (ENTENDA..., 2019, *online*), é um indicador para medir a atividade econômica de um país:

O PIB pode ser calculado de duas maneiras. Uma delas é pela soma das riquezas produzidas dentro do país, incluindo neste cálculo empresas nacionais e estrangeiras localizadas em território nacional. Neste cálculo entram os resultados da indústria (que correspondem por 30% do total), serviços (65%) e agropecuária (5%). Entra no cálculo apenas o produto final vendido, por exemplo, um carro e não o aço e ferro da produção. Evita-se, assim, a contagem dupla de certas produções.

Outra maneira de medir o PIB é pela ótica da demanda, ou seja, de quem compra essas riquezas. Nesse caso, são considerados o consumo das famílias (60%), o consumo do governo (20%), os investimentos do governo e de empresas privadas (8%) e a soma das exportações e das importações (2%). Esses dois cálculos devem sempre chegar ao mesmo resultado.

Desta maneira, o PIB é utilizado para representar o tamanho da economia do país, em dado momento, medindo toda a riqueza gerada.

De acordo com o IBGE (2020), em 2019, o PIB do Brasil totalizou R\$ 7,3trilhões de reais, e o PIB per capita ficou em R\$ 34.533,00.

O Coeficiente de GINI, que mensura as condições de renda das populações, é outro importante indicador para a educação. Segundo Pena (2019, *online*):

O Índice de Gini – também conhecido como Coeficiente de Gini – é um instrumento matemático utilizado para medir a desigualdade social de um determinado país, unidade federativa ou município. Sua importância efetiva-se diante das limitações que outros índices – como o PIB e a renda *per capita* – possuem para medir a distribuição de riquezas.

O coeficiente de Gini recebe esse nome em referência ao seu desenvolvedor, o matemático italiano Conrado Gini, que criou esse cálculo no ano de 1912 sob a preocupação de mensurar o quanto um determinado local pode ser igualitário ou desigual, social e economicamente.

Ainda de acordo com Pena (2019, *online*):

A medição do índice de Gini obedece a uma escala que vai de 0 (quando não há desigualdade) a 1 (com desigualdade máxima), que são dois números cujos valores jamais serão alcançados por nenhum lugar, pois representam extremos ideais. Nesse sentido, quanto menor é o valor numérico do coeficiente de Gini, menos desigual é um país ou localidade.

Salienta-se que:

A principal vantagem do índice de Gini é a sua capacidade de mensurar a distribuição de renda, não cedendo às limitações de outros dados, como a renda per capita, que nada mais é do que a média aritmética entre o Produto Nacional Bruto e o número de habitantes. Além disso, esse dado é positivo no sentido de ser facilmente interpretado e, assim, fornecer uma noção maior da realidade em questão, permitindo até a comparação entre diferentes períodos e localidades (PENA, 2019, *online*).

Desta forma, o Coeficiente Gini representa a maneira como a renda está sendo distribuída em certo país ou região. Em 2015, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE houve queda nos rendimentos reais e manteve-se a trajetória de redução da desigualdade, medida pelo Índice de Gini:

De 2014 para 2015, houve, pela primeira vez em 11 anos, queda nos rendimentos reais (corrigidos pela inflação). O rendimento de todos os trabalhos passou de R\$ 1.950 para R\$ 1.853 (-5,0%), o de todas as fontes (que inclui aposentadorias, recebimento de aluguéis, juros, benefícios sociais, entre outros) foi de R\$1.845 para R\$1.746 (-5,4%), e o domiciliar caiu de R\$ 3.443 para R\$3.186 (-7,5%). Além disso, todas as categorias do emprego registraram redução no rendimento médio mensal real do trabalho principal, especialmente os trabalhadores domésticos com carteira assinada (-3,1%). A redução atingiu todos os estratos da distribuição dos rendimentos, mas, como foi mais intensa nas faixas de rendimentos mais elevados, manteve-se a trajetória de redução da desigualdade, medida pelo Índice de Gini (quanto mais perto de um, mais desigual). Para todas as fontes, o Gini passou de 0,497 em 2014 para 0,491 em 2015; para os rendimentos de trabalho, o índice caiu de 0,490 para 0,485 e, no caso do rendimento domiciliar, variou de 0,494 para 0,493(PNDA..., 2020, *online*).

O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) configura-se em um outro índice utilizado para questões de economia, educação e bem-estar no Brasil. Segundo o Guia de Economia da UOL (UOL ECONOMIA, 2019, *online*):

O IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), medido mensalmente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foi criado com o objetivo de oferecer a variação dos preços no comércio para o público final. O IPCA é considerado o índice oficial de inflação do país.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2020, *online*):

O Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor – SNIPC produz contínua e sistematicamente o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA que tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referentes ao consumo pessoal das famílias. Esta faixa de renda foi criada com o objetivo de garantir uma cobertura de 90% das famílias pertencentes às áreas urbanas de cobertura do Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC. Esse índice de preços tem como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e internet e sua coleta estende-se, em geral, do dia 01 a 30 do mês de referência.

De acordo com Sales (2019, *online*), em um artigo escrito para o Jornal Valor Econômico, o índice de inflação ou IPCA de dezembro de 2015 foi de 10,67%, sendo a maior taxa desde 2002. Segundo o autor, o motivo foi o aumento nos preços da eletricidade, água e combustível.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), conforme Mota (2019, *online*), avalia o desenvolvimento de um país, baseado nos parâmetros de saúde, educação e renda:

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda. A utilização de um indicador que envolvesse outras variáveis que não somente a questão econômica ocorreu pela primeira vez em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse indicador foi criado pelo paquistanês Mahbub Ul Haq e pelo indiano Amartya Sen.

A utilização das variáveis educação, saúde e renda permite uma comparação com praticamente todos os países do globo e serve de referência para mensurar a resposta de determinado país frente a essas importantes demandas.

O IDH é uma referência numérica que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de zero, menor é o indicador para os quesitos de saúde, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições para esses quesitos. No mundo, nenhum país possui o IDH zero ou um.

Ainda de acordo com informações de Mota (2019, *online*), para o IDH, a importância dos indicadores de educação, saúde e renda é sua abrangência, pois, de maneira geral, todos os cidadãos de qualquer país, em alguma medida, são alcançados por uma dessas variáveis:

O indicador educação refere-se à quantidade média de anos de estudo de uma população. Entende-se que, quanto maior for o tempo de permanência de uma população na escola, melhores serão as chances de desenvolvimento para esse país. Por outro lado, mostra ainda o comprometimento dos gestores com o futuro de sua nação, na medida em

que esse indicador reflete-se diretamente no desenvolvimento das futuras gerações. Assim, as políticas de Estado para matricular todas as crianças e adolescentes nas escolas e diminuir as taxas de evasão e repetência, por exemplo, visam à melhora da posição do país nesse tipo de indicador. Na **variável saúde**, avalia-se basicamente a taxa de expectativa de vida dos cidadãos de cada país participante. Entende-se que, quanto maior for essa taxa, melhores serão as condições de vida de seus habitantes. Ações como campanhas de vacinação e educativas sobre saúde, pré-natal, organização de sistemas públicos de saúde, ações de fornecimento de medicamentos, entre outros, colaboram para elevar esse indicador. No **quesito renda**, mede-se o valor médio do rendimento dos cidadãos com base na média do Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma de toda a riqueza produzida por um país em determinado período (normalmente anual) dividida pelo número de habitantes.

De acordo com Oliveira (2019), o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 mostra que o Brasil passou da 78ª para a 79ª posição global (ficando empatado com a Colômbia), mostrando que teve sucesso no controle de cartas desigualdades, como expectativa de vida e renda média. Embora tenha obtido um crescimento de 0,001, sabe-se que o país ainda terá novos desafios a serem cumpridos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conhecido como IDEB, é utilizado para medir a qualidade do aprendizado nacional e para o estabelecimento de metas com vistas à melhoria do ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020, *online*):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do

Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Divulgado a cada dois anos, o último IDEB, realizado em 2017, declara a nota do Brasil sendo 5,8 nos anos iniciais, 4,7 nos anos finais e 3,8 no Ensino Médio (INEP, 2020, online). As notas do IDEB 2019 deverão ser divulgadas até dezembro de 2020.

3.1.3 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2019, *online*), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), foi criado em 1997, e consiste em um programa que “avalia os sistemas educacionais básicos de membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e não membros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos”.

A cada edição, a ênfase da avaliação muda entre os três pilares de bases de conhecimento que são matemática, ciências e leitura.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019, *online*):

A primeira edição do PISA foi realizada em 2000, com ênfase em leitura, em 2003 o foco foi em matemática; em 2006 o foco foi em ciências. Em 2009, o PISA iniciou um novo ciclo do Programa, com foco em leitura, em 2012 o foco foi em matemática e em 2015 em ciências.

Ainda de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019, *online*):

O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil (2019, *online*), o PISA é um estudo mundial da organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado em 70 países, avaliando o desempenho escolar de estudantes da

faixa etária de 15 anos, idade em que se pressupõe o encerramento do ensino básico.

No ano 2000, o Brasil avaliou 4.893 alunos no PISA; em 2003, 4.452 alunos e; em 2006, a amostra brasileira foi ampliada para 9.295 alunos. Em 2000 e 2003, a nossa amostra considerava como estratos principais as regiões do país e, como substratos, a dependência administrativa (pública ou privada) e a localização da escola (rural ou urbana). (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA FLUMINENSE, 2019, *online*)

A amostra foi ampliada, para que os resultados pudessem ser mais reais, uma vez que a análise de pequenas amostras podem ser tendenciosas.

De acordo com o Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense (2019, *online*):

Além de avaliar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas Informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e as escolas.

Ainda, de acordo com o Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense (2019, *online*):

O PISA procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia-a-dia.

Observa-se, desta forma, que a avaliação do PISA avalia de maneira ampla os conhecimentos e competências. Para maior esclarecimento quanto ao que realmente é avaliado, têm-se o quadro seguinte:

Quadro 1 - Competências e conhecimentos avaliados por disciplina

Aspectos/Áreas	Ciências	Leitura	Matemática
Definição e características	O grau em que um indivíduo: - Possui conhecimento científico e o emprega para identificar perguntas, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos cientificamente e extrair conclusões sobre evidências científicas; - Entende as características	A capacidade de um indivíduo de entender, empregar, refletir sobre textos escritos, para alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade. Mais do que decodificação e	A capacidade de um indivíduo de identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, para sustentar juízos fundamentados. O letramento matemático relaciona-se com o uso amplo e funcional da

	que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; - Demonstra saber como a ciência e a tecnologia influenciam nosso ambiente material, intelectual e cultural; - Demonstra interesse por temas científicos. O letramento científico refere-se tanto à compreensão de conceitos científicos como à capacidade de aplicar esses conceitos e pensar sob uma perspectiva científica.	compreensão literal, o letramento em Leitura implica a interpretação e reflexão, bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos na vida.	matemática; inclui a capacidade de reconhecer e formular problemas matemáticos em situações diversas.
Domínio de conhecimento	Conhecimento de Ciência como: - Sistemas físicos; - Sistemas vivos; - Terra e sistemas espaciais; - Sistemas tecnológicos. Conhecimento sobre Ciência como: - Investigação científica; - Explicações científicas.	Formato dos materiais de leitura: - Textos contínuos de diferentes tipos, como narração, exposição e argumentação; - Textos descontínuos, que incluem gráficos, tabelas, listas, etc.	Conjunto de áreas e conceitos matemáticos: - Quantidade; - Espaço e forma; - Mudança e relações; - Probabilidade.
Competências	Tipos de tarefas ou processos científicos: - Identificar questões científicas; - Explicar fenômenos cientificamente; - Utilizar evidência científica.	Tipos de tarefa: - Localizar informações; - Interpretar textos; - Avaliar e refletir sobre textos.	Processos que definem as competências necessárias na matemática: - Reprodução; - Conexões; - Reflexão.
Contexto e situação	A área de aplicação da ciência, centrada em seu emprego em relação a contextos pessoais e globais, como: - Saúde; - Recursos naturais; - Meio ambiente; - Fenômenos naturais; - Limites da ciência e da tecnologia.	Contextos em que se produz o texto: - Privado; - Público; - Ocupacional; - Educativo.	Área de aplicação da matemática, de acordo com seu uso em contextos pessoais e globais, tais como: - Pessoal; - Educativo e ocupacional; - Público; - Científico

Fonte: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA FLUMINENSE, 2019, *online*.

Uma observação importante é de que o PISA não tem objetivo de avaliar ou classificar indivíduos separadamente. Ele produz pontuações que se converterão nos resultados do país. A intenção principal é mapear a situação do sistema educacional dos países participantes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA FLUMINENSE, 2019, *online*).

Para definição da pontuação dos estudantes, são utilizadas escalas que delimitam os níveis de proficiência para cada um dos temas avaliados. Tais

níveis vão de 1 a 6 em matemática e ciências, e de 1 a 5 em leitura. O PISA tem a descrição das capacidades dos alunos, de acordo com cada nível alcançado, conforme os quadros 2, 3 e 4, a seguir apresentados.

Quadro 2 – Capacidades dos alunos de acordo com a pontuação limite no tema Leitura

Nível	Limite Inferior	Capacidade dos estudantes em geral
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.
4	552,9	No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.

Fonte: Adaptado pelo autor do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense, 2019, *online*.

Quadro 3 – Capacidades dos alunos de acordo com a pontuação limite no tema Matemática

Nível	Limite Inferior	Capacidade dos estudantes em geral
6	669,3	No Nível 6, os estudantes são capazes de conceituar, generalizar e utilizar informações baseadas em suas investigações e na modelagem de problemas complexos. Podem relacionar diferentes fontes de informação e representação e traduzi-las entre si de maneira flexível. São capazes de demonstrar pensamento e raciocínio matemático avançado. Além disso, podem aplicar essa compreensão e conhecimento juntamente com a destreza para as operações matemáticas formais e simbólicas para desenvolver novos enfoques e estratégias para enfrentar situações novas. Podem formular e comunicar com precisão suas ações e reflexões RESPECTO de descobertas, interpretações e argumentações, e adequá-las a novas situações.
5	607,0	No Nível 5, os estudantes podem desenvolver e trabalhar com modelos de situações complexas; identificar limites e especificar suposições. Podem selecionar, comparar e avaliar estratégias apropriadas de solução de problemas para abordar problemas complexos relacionados com esses modelos. Podem trabalhar de maneira estratégica ao utilizar amplamente capacidades de pensamento e raciocínio bem desenvolvidas; representações por associação; caracterizações simbólicas e formais; e a compreensão dessas situações. Podem formular e comunicar suas interpretações e raciocínios.
4	544,7	No Nível 4, os estudantes são capazes de trabalhar efetivamente com modelos explícitos para situações concretas complexas que podem implicar em limitações ou exigir a realização de suposições. Podem selecionar e integrar diferentes representações, incluindo símbolos ou associá-los diretamente a situações do mundo real. Podem usar habilidades bem desenvolvidas e raciocinar com certa compreensão nesses contextos. Podem construir e comunicar explicações e argumentos baseados em suas interpretações e ações.
3	482,4	No Nível 3, os estudantes são capazes de efetuar procedimentos descritos claramente, incluindo aqueles que requerem decisões sequenciais. Podem selecionar e aplicar estratégias simples de solução de problemas. Os estudantes neste nível podem interpretar e utilizar representações baseadas em diferentes fontes de informações, assim como raciocinar diretamente a partir delas. Podem gerar comunicações breves reportando suas interpretações, resultados e raciocínios.
2	420,1	No Nível 2, os estudantes podem interpretar e reconhecer situações em contextos que exigem apenas inferências diretas. Podem extrair informações relevantes de uma única fonte e fazer uso de apenas um tipo de representação. Podem empregar algoritmos, fórmulas, convenções ou procedimentos básicos. São capazes de raciocinar diretamente e fazer interpretações literais dos resultados.
1	357,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder perguntas que apresentem contextos familiares na qual toda a informação relevante está presente e as perguntas estão claramente definidas. São capazes de identificar informações e desenvolver procedimentos rotineiros conforme instruções diretas em situações explícitas. Podem realizar ações que sejam óbvias e segui-las imediatamente a partir de uma estímulo dado.

Fonte: Adaptado pelo autor do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense, 2019, *online*.

Quadro 4 – Capacidades dos alunos de acordo com a pontuação limite no tema Ciências

Nível	Limite Inferior	Capacidade dos estudantes em geral
6	707,9	No Nível 6, os estudantes podem identificar com segurança, explicar e aplicar conhecimentos científicos e conhecimento sobre Ciências em uma grande variedade de situações complexas de vida. Eles são capazes de relacionar diferentes fontes de informação e de usar evidência retirada de tais fontes para justificar decisões. Eles demonstram claramente e de forma consistente uma capacidade de reflexão científica avançada, e demonstram vontade de usar seu conhecimento científico para resolver questões científicas e tecnológicas novas. Os estudantes neste nível podem, ainda, usar o conhecimento científico e desenvolver argumentos para embasar recomendações e decisões centradas em situações pessoais, sociais e globais.
5	633,3	No Nível 5, os estudantes são capazes de identificar componentes científicos em muitas situações complexas da vida, de aplicar tanto conceitos científicos como conhecimento sobre Ciências a essas situações, e conseguem comparar, selecionar e avaliar evidências científicas apropriadas para responder a situações da vida. Os estudantes neste nível podem utilizar habilidades de pesquisa bem-desenvolvidas, de relacionar apropriadamente conhecimentos e de refletir criticamente sobre as situações. São capazes, também, de construir explicações baseadas em evidências e argumentos baseados em sua análise crítica.
4	558,7	No Nível 4, os estudantes são capazes de trabalhar efetivamente com situações e questões que envolvam fenômenos explícitos que requerem deles a capacidade de fazer inferências sobre o papel da Ciência e da Tecnologia. Eles são capazes de selecionar e integrar explicações de diferentes disciplinas de Ciência ou Tecnologia e relacioná-las diretamente a aspectos de situações da vida. Podem refletir sobre suas ações e comunicar decisões usando conhecimento e evidência científica.
3	484,1	No Nível 3, os estudantes são capazes de identificar questões científicas claramente definidas em uma série de contextos. Podem selecionar fatos e conhecimentos para explicar fenômenos e aplicar modelos simples e estratégias de pesquisa. Podem interpretar e usar conceitos científicos de diferentes disciplinas e aplicá-los diretamente. Podem, ainda, dissertar sobre os fatos e tomar decisões baseadas em conhecimento científico.
2	409,5	No Nível 2, os estudantes têm conhecimentos científicos razoáveis para fornecer explicações científicas em contextos familiares ou para tirar conclusões baseadas em investigações simples. São capazes de refletir de forma direta e de fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de soluções de problemas tecnológicos.
1	334,9	No Nível 1, os estudantes têm limitado conhecimento científico, de forma tal que só conseguem aplicá-lo em algumas poucas situações familiares. Eles são capazes de apresentar explicações científicas óbvias e tirar conclusões de evidências explicitamente apresentadas.

Fonte: Adaptado pelo autor do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Fluminense, 2019, *online*

De posse destes resultados, os governos envolvidos podem utilizá-los como instrumento de trabalho para definição e refinamento de políticas educativas, aumentando as chances de fornecer uma educação mais alinhada aos melhores padrões mundiais e que possibilitem o crescimento das chances dos jovens no mercado nacional e estrangeiro.

3.2 VALORIZAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, buscou-se identificar na literatura trabalhos sobre a valorização do professor. Um primeiro estudo encontrado foi o trabalho *de* Masson (2017), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Ponta Grossa (PR), Brasil.

Neste trabalho, Masson (2017) tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a valorização do trabalho dos professores no Brasil, tendo um olhar crítico nas condições de trabalho, o salário e a carreira, sobre qual a forma de desenvolvimento na sua a formação inicial e continuada e, também, um conjunto de requisitos que podem ser considerados como parâmetros para a análise de planos de carreira.

Outro trabalho analisado foi o *de* Cericato (2016). Para a autora, com o olhar da profissão do docente, cabe analisar algumas das questões que a envolvem nos dias atuais, como a dificuldade de estabelecer um status profissional para os professores e os desafios enfrentados por eles no cenário educacional brasileiro na contemporaneidade.

Os dados oferecem informações sobre a instituição da atividade no país, quais os aspectos que questionam a legitimação dos professores como profissionais da educação e algumas questões que precisam ser consideradas com vistas à superação desse questionamento, dentre elas, a formação inicial e continuada como eixo central; que políticas educacionais estão voltadas à valorização da carreira e, também, quais as condições de trabalho e de remuneração são estabelecidas, a fim de atrair e reter os profissionais na docência.

O trabalho de Jacomini e Penna (2016), da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, traz discussões sobre as regulações que incidem sobre o trabalho do professor, com foco na carreira docente, é importante atentar para a

constituição do exercício do magistério na educação básica no que se refere ao processo de institucionalização da escola pública na modernidade.

Nesse processo, o Estado, ao assumir a responsabilidade pela educação pública, se viu diante do desafio de selecionar, contratar e formar os professores que dariam conta dessa tarefa. Para tal, organizou as redes escolares, o que inclui a normatização do exercício docente. Com a secularização do ensino, o professor passou a ser funcionário público, encarnando projeto político de escolarização junto com outros funcionários.

Estudos, como os mencionados, trazem a preocupação com a necessidade de os professores serem colocados como o centro dos debates sobre o processo educacional, com o estabelecimento de uma legislação que regule a carreira e o salário docentes, uma vez que, essas pesquisas realizadas no Brasil sobre as condições de trabalho do professor indicam desvalorização política e social da docência.

3.2.1 Valorização Docente de Países no PISA

Nesta análise comparativa, serão utilizados os dados obtidos pelo PISA, referentes à edição de 2009, tabulados em 2010 e a edição de 2015 de 3 países com posições diferentes no *ranking*, mas todos com pontuações superiores às pontuações atingidas pelo Brasil. São eles Finlândia, Singapura e Canadá.

Para a análise comparativa e para a pesquisa realizada, conforme mencionado anteriormente, utilizaremos os dados de 2009, tabulados em 2010 e os dados de 2015, conforme as tabelas que seguem.

Tabela1 – Resultados do PISA 2009

RANKING PISA 2009						
PAÍSES	LEITURA		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS	
XANGAI (CHINA)	1º	556	1º	600	1º	575
COREIA DO SUL	2º	539	4º	547	6º	538
FINLÂNDIA	3º	536	6º	541	2º	554
HONG KONG (CHINA)	4º	533	3º	555	3º	539
SINGAPURA	5º	526	2º	562	4º	542
CANADÁ	6º	524	10º	527	8º	529
NOVA ZELÂNDIA	7º	521	13º	519	7º	532
JAPÃO	8º	520	9º	528	5º	534
AUSTRÁLIA	9º	515	15º	514	10º	527
HOLANDA	10º	508	11º	526	11º	522
BRASIL	53º	412	57º	386	53º	405

Fonte: Adaptado de OECD, 2011, *online*

Tabela 2 – Resultados do PISA 2015

RANKING PISA 2015						
PAÍSES	CIÊNCIAS		LEITURA		MATEMÁTICA	
SINGAPURA	1º	556	1º	535	1º	564
TAIWAN (CHINA)	2º	542	24º	497	5º	532
JAPÃO	3º	538	8º	516	4º	532
ESTÔNIA	4º	534	6º	519	9º	520
FINLÂNDIA	5º	531	4º	526	12º	511
MACAU (CHINA)	6º	529	11º	509	3º	544
CANADÁ	7º	528	2º	527	10º	516
VIETNAM	8º	525	32º	487	22º	495
HONG KONG (CHINA)	9º	523	3º	527	2º	548
BSJG (CHINA)	10º	518	27º	494	6º	531
BRASIL	63º	401	59º	407	65º	377

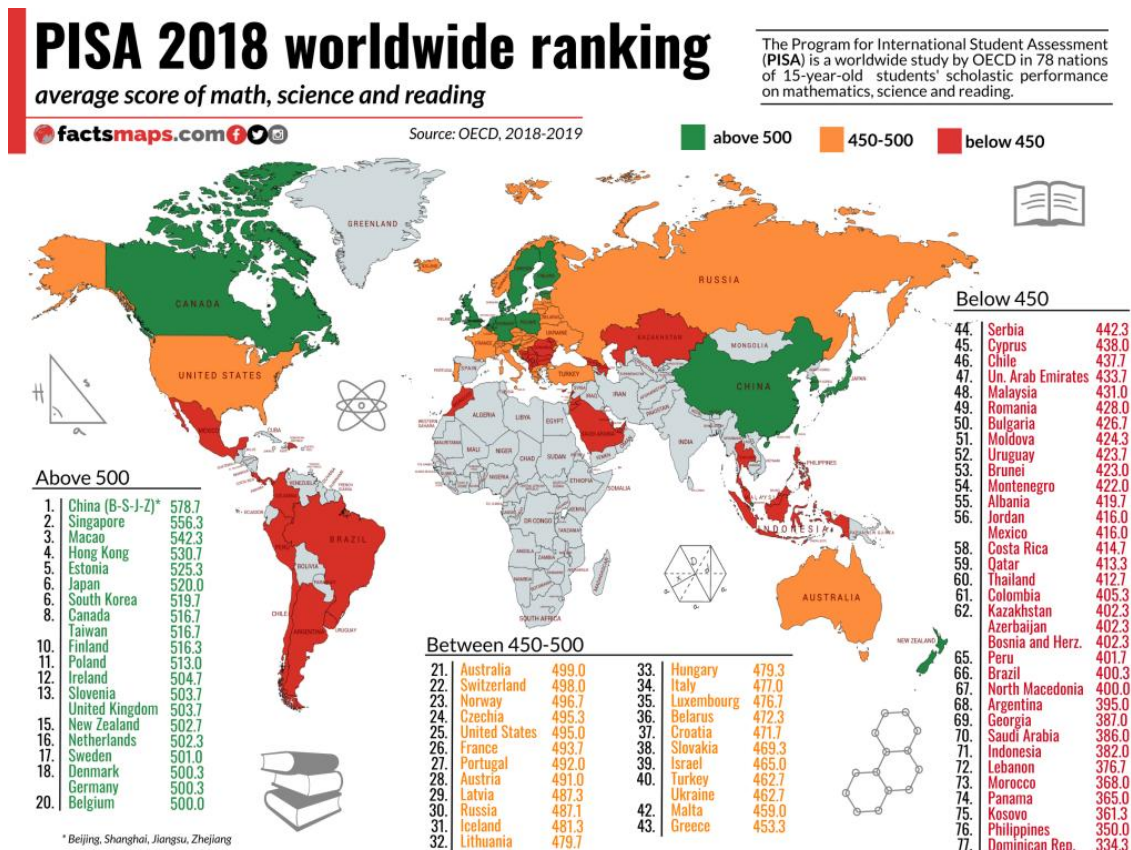
Fonte: Adaptado de OECD, 2011, *online*

Tabela 3 – Países e economias participantes do PISA 2018

PAÍSES MEMBROS DA OCDE	PAÍSES/ECONOMIAS PARCEIRAS
1. Alemanha,	38. Albânia,
2. Austrália,	39. Arábia Saudita,
3. Áustria,	40. Argentina,
4. Bélgica,	41. Azerbaijão (somente a capital Baku),
5. Canadá,	42. Bielorrússia,
6. Chile,	43. Bósnia-Herzegovina,
7. Colômbia,	44. Brasil,
8. Coreia,	45. Brunei Darussalam,
9. Dinamarca,	46. Bulgária,
10. Eslováquia (República Eslovaca),	47. Catar,
11. Eslovênia,	48. Cazaquistão,
12. Espanha,	49. B-S-J-Z (China)*,
13. Estados Unidos,	50. Costa Rica,
14. Estônia,	51. Croácia,
15. Finlândia,	52. Emirados Árabes Unidos,
16. França,	53. Escócia,
17. Grécia,	54. Filipinas,
18. Holanda,	55. Geórgia,
19. Hungria,	56. Hong Kong (China),
20. Irlanda,	57. Indonésia,
21. Islândia,	58. Jordânia,
22. Israel,	59. Kosovo,
23. Itália,	60. Líbano,
24. Japão,	61. Macau (China),
25. Letônia,	62. (República da) Macedônia do Norte,
26. Lituânia,	63. Malásia,
27. Luxemburgo,	64. Malta,
28. México,	65. Marrocos,
29. Noruega,	66. (República da) Moldávia,
30. Nova Zelândia,	67. Montenegro,
31. Polônia,	68. Panamá,
32. Portugal,	69. Peru,
33. Reino Unido,	70. República Dominicana,
34. República Tcheca,	71. Romênia,
35. Suécia,	72. Rússia (Federação Russa),
36. Suíça,	73. Sérvia,
37. Turquia.	74. Singapura,
	75. Tailândia,
	76. Taipé Chinesa,
	77. Ucrânia,
	78. Uruguai,
	79. Vietnã.

Fonte: Inep, com base em OCDE.

Figura 2 - PISA 2018



Fonte: factsmaps.com

A Finlândia participa das avaliações do PISA desde a primeira edição ocorrida em 2000, com ótimos resultados. Em todas as edições do Programa de Avaliação, a Finlândia manteve os bons resultados da primeira edição, apesar de terem ocorrido algumas variações quanto às posições ocupadas.

Para Rantanen (2014, p.290), a Finlândia tem ocupado nas avaliações do PISA, desde 2001, os primeiros lugares de “desempenho educacional e menor desigualdade entre escolas” e, ao mesmo tempo, aparece nos *rankings* internacionais como uma das economias “mais competitivas do mundo” e de “maior estabilidade econômica”.

Salokangas e Kauko (2015, p.1356) reforçam a ideia de que:

Talvez um dos aspectos mais importantes revelado pelos exames é que as pontuações que indicam o desempenho dos alunos e das escolas finlandesas são as que contêm a menor variação dentre os países avaliados pelo PISA, o que indica uma equidade generalizada e coesão social em todo o país.

Salienta-se que o sistema educacional finlandês, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, é totalmente gratuito. Inclui-se nesta gratuidade, além da instrução, os materiais escolares, as refeições, assistência médica, ensino direcionado para alunos especiais e aulas de reforço. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Para Moraes (2017, p. 416), “os processos que promoveram a qualidade educacional do país não são recentes. As informações levantadas indicam que as conquistas alcançadas foram construídas nas últimas quatro ou cinco décadas de priorização da educação pública, por meio de investimentos governamentais e reformas educacionais”.

Na visão de Salokangas e Kauko (2015, p.1355-1356), o sucesso que os estudantes finlandeses obtiveram no exame PISA

manteve o sistema educacional finlandês no foco das atenções internacionais durante anos. Inúmeras razões têm sido apresentadas, para explicar este sucesso. Por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura finlandês argumenta que tal sucesso pode ser creditado: à alta competência dos professores; ao sistema de ensino integral do país, que oferece uma educação uniforme para todas as faixas etárias; e ao considerável grau de autonomia dado às escolas.

De acordo com a OECD (2011, p.118), “as escolas finlandesas tornaram-se uma espécie de destino turístico, com centenas de educadores, educadoras, diretores e políticos a viajarem anualmente à Helsinque para tentar aprender o segredo do seu sucesso.”

[...] muitos visitantes estrangeiros ficam particularmente surpreendidos por descobrir que a profissão docente se tornou a primeira das profissões para os jovens finlandeses – acima da Medicina e do Direito - e que a formação dos professores e professoras da escola primária nas Universidades finlandesas é uma das opções profissionais mais competitivas (SAHLBERG, 2011, p.5).

Além disso, segundo Salokangas e Kauko (2015, p. 1356), “No que diz respeito à qualificação dos docentes, a Finlândia exige do professor o título de mestrado, e devido à alta popularidade do programa de mestrado, há uma acirrada competição pelas vagas de docente nas escolas”.

“A qualidade do corpo docente é provavelmente o principal fator do elevado nível do consistente desempenho das escolas finlandesas” (OECD, 2011, p.129)

Para Salokangas e Kauko (2015, p.129), esta “é uma qualidade que justifica a autonomia dos professores e professoras e explica o singular prestígio da profissão docente”.

Corroborando esse pensamento o que afirmam Aho, Pitkanen e Sahlberg (2006, p. 12):

A profissão docente sempre gozou de um grande respeito e apreço públicos na Finlândia. Os pais confiam nos professores e professoras como profissionais que sabem o que é melhor para os seus filhos e filhas. [...] O trabalho docente é considerado como uma profissão independente e de estatuto elevado, atraindo alguns dos melhores diplomados das escolas secundárias.

De acordo com Niemi (2012, p. 35 apud Salokangas; Kauko, 2015, p. 32-33):

Na Finlândia, os professores e professoras representam uma profissão de elevada qualidade acadêmica e ética. Têm de assumir um papel ativo na problematização daquilo que ensinam, como ensinam e dos fins que têm em vista. Devem considerarse a si próprios e a si próprias como intelectuais públicos que combinam concepção e aplicação, pensamento e prática, na sua ação em favor de uma cultura de valores e justiça democráticos. Têm o direito e a obrigação de articular as necessidades e desafios educacionais na sociedade que servem. Também têm de ser ativos nos debates e decisões públicos que afetam o desenvolvimento das escolas e da educação. Como profissionais, os professores e professoras não podem ser apenas cumpridores de decisões, têm de participar também na sua elaboração.

De acordo com Monteiro (2013), as três principais características de formação dos professores e professoras na Finlândia são:

- 1- Forte componente clínica e prática;
- 2- Baseada na investigação;
- 3- Consciência da responsabilidade moral e social.

As exigências de qualificação dos professores e professoras baseiam-se em quatro diferentes subáreas: conhecimento dos conteúdos, especialização na aprendizagem e no ensino, competências sociais e morais, e as multifacetadas capacidades envolvidas na prática escolar. [...]

Os professores e professoras precisam ser especialistas multifacetados nas suas áreas. Têm de ter uma ampla visão de todos os aspectos da educação e da escolaridade. [...]

O trabalho das professoras e professores inclui importantes valores societários e culturais. Democracia, o valor de um ser humano, da cidadania ativa e do bem-estar humano são objetivos importantes que devem estar no centro da vida quotidiana nas escolas. [...] As dimensões ética e social da profissão docente estão a tornarem-se cada vez mais importantes com as mudanças no bem-estar económico e os problemas sociais (MIKKOLA, 2012, p. 9 apud MONTEIRO, 2013, p. 35)

Ainda segundo Monteiro (2013, p.37):

A elevada qualidade da profissão docente é, portanto, um fator decisivo do sucesso do sistema de educação finlandês, mas há outros. “A semelhança de todos os sistemas de educação que conseguem bons resultados, o sucesso da Finlândia é função da interação de vários fatores diferentes que interagem para uma abordagem coerente que suporta o funcionamento permanente de todo o sistema” (ibid, p.123).

Essa interação é uma alquimia com vários ingredientes:

- Valores e princípios do sistema;
- Humanismo e universalismo;
- Inclusão e equidade;
- Descentralização e diferenciação;
- Confiança e responsabilidade;
- Outros fatores históricos e sistêmicos, como:
- Visão, consenso, globalidade e profundidade da reforma da educação;
- Dialética entre a qualidade da educação e a qualidade da sociedade;
- Menos escola, mas melhores escolas.

Singapura é um país referência em desenvolvimento da educação, no continente Asiático; oficialmente se constitui na República de Singapura e membro dos Tigres Asiáticos.

Singapura faz divisa com a Malásia e a Indonésia e sua economia é baseada no capitalismo financeiro e industrial, assim como acontece com os demais tigres asiáticos, os principais produtos de exportação são máquinas e equipamentos eletrônicos de última geração. Os setores de finanças e de turismo também vêm se destacando muito, desde quando foi fundada, em 9 de agosto de 1965. Oficialmente, a República de Singapura é uma cidade-Estado insular, localizada na ponta sul da Península Malaia, no Sudeste Asiático, distando 137 quilômetros ao norte do equador.

De acordo com Moreira e Lopes (2019, p.1):

Na década de 1960, quando se tornou independente, Singapura era um país pobre, sem recursos naturais, composto por três etnias diferentes (malaio, indiano e chinês) e tendo como principal riqueza o seu povo. Face a esse panorama, o governo decidiu, e segue decidindo, investir intensamente em ações que desenvolvam a população por meio da Educação.

Considerando as demandas em decorrência da evolução mundial, da globalização e o grande desenvolvimento tecnológico vivido pelo mundo atualmente, algumas características como criatividade, cooperação, adaptação, trabalho em equipe, entre outras, tornaram-se habilidades necessárias para viver de forma adaptada a este cenário atual (MOREIRA; LOPES, 2019).

As tecnologias exponenciais têm revolucionado os novos tempos e exigido de todos a construção de novos conhecimentos. Por ser papel da escola preparar o aluno para a inclusão social, isso exige desenvolver nele a capacidade de interagir e se comunicar com esse novo mundo. O Ministério da Educação, as instituições que formam os professores e as escolas têm suas práticas pautadas por um currículo que intencionalmente visa responder a essa demanda, garantindo aos alunos maior capacidade de inserção e de transformação social (MOREIRA; LOPES, 2019, p.3)

Em Singapura, o trabalho para definição do currículo escolar e as atribuições de cada setor envolvido é de responsabilidade do Ministério da Educação, da Universidade Nacional de Singapura, do Instituto Nacional de Educação e da Academia de Professores, que trabalham, de maneira articulada e coesa (MOREIRA; LOPES, 2019).

O currículo escolar é, então, definido por uma equipe que se reveste da responsabilidade de articular as novas demandas do mercado e elaborar a inclusão social de todos os alunos.

Em um primeiro momento, ocorre, por parte destas instituições, a definição das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas em todos os alunos que fazem parte do sistema educacional público. Em um segundo momento, é construído o currículo da Educação Básica, tendo como uma de suas pautas, a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento de conteúdos e materiais que comporão as aulas e, finalmente, ocorre a definição das avaliações nacionais. O mais interessante é que tudo fica *costurado*, e as escolas, consequentemente não terão dúvidas daquilo que podem esperar de cada um dos alunos (MOREIRA; LOPES, 2019).

Em Singapura existe grande atenção voltada à formação dos professores, o que gera atualização constante e uma grande valorização profissional, com status e não apenas ótimos salários.

Ser professor é uma questão central e o Ministério da Educação seleciona seus professores entre os 30% dos estudantes com o melhor desempenho escolar. Ao iniciarem a graduação de pedagogia ou licenciatura, os aspirantes a professor realizam um período de estágio prático nas escolas, bem como recebem mentoria de professores mais experientes. A universidade que forma os professores tem clareza de que uma coisa é saber o conteúdo das aulas nas escolas e outra é ensiná-lo, portanto todos os futuros docentes precisam dominar as duas habilidades. O Ministério de Educação tem altas expectativas sobre o trabalho dos professores nas escolas, que se evidencia a partir de ótima qualidade das aulas e a garantia do aprendizado dos alunos. Os professores também são formados para que durante o processo de ensino e aprendizagem tenham altas expectativas em relação aos aprendizados dos alunos. Por fim, após formados, os

docentes têm emprego garantido nas escolas públicas, são alocados pelo Ministério e são pagos com salários equivalentes a outras carreiras de ponta no mercado (MOREIRA; LOPES, 2019, p. 4-5).

No que se refere aos investimentos feitos em educação, as escolas, em Singapura, têm maior autonomia financeira, elas podem utilizar os recursos para comprar materiais e suprimentos educacionais, na formação de professores ou para contratar serviços. O seu uso deve se dar de maneira estratégica e as escolas são cobradas pela gestão e pelo bom proveito dos recursos.

O *Canadá* é referência na educação na América do Norte. É um país norte-americano que se estende desde os EUA, no sul, até o Círculo Polar Ártico, no norte. Entre suas grandes cidades, estão a gigantesca Toronto; Vancouver, centro cinematográfico da costa oeste; Montreal e Québec City, onde se fala francês; e a capital, Ottawa. As vastas regiões de natureza selvagem do Canadá compreendem o Parque Nacional de Banff, repleto de lagos nas Montanhas Rochosas. Abriga, também, as Cataratas do Niágara, um famoso conjunto de enormes cachoeiras.

De acordo com o CEC Network Réseau des Céc (2019, *online*), uma site que se configura como uma rede educacional, voltada, principalmente para jovens que queiram se aprimorar no Canadá, o país dá grande importância e se preocupa com o aprendizado, tendo desenvolvido e investido em um sistema de educação de primeira linha com altos padrões:

O sistema de educação canadense é formado por escolas com financiamento público e por escolas privadas, desde o jardim da infância até a universidade. A educação é de responsabilidade da província, conforme a constituição do Canadá, o que significa que existem diferenças significativas entre os sistemas educacionais de diferentes províncias. Contudo, os padrões são uniformemente elevados em todo o país.

Investimento em educação é um dos fatores que fazem com que o Canadá seja um dos países em destaque no Ranking Mundial PISA. Comparado com a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), o Canadá gasta mais em educação (como porcentagem do produto nacional bruto) e ocupa o 2º lugar entre os países do G-8. Vale salientar que, apesar de cada província ser responsável pela educação de suas crianças, o país instituiu políticas públicas rigorosas e, ao mesmo tempo, inclusivas, investindo grandes somas nos anos iniciais, emprega subsídios para uma educação amparada

pelas novas tecnologias dentre outras medidas que fortalecem e valorizam a educação canadense.

Ainda seguindo esta linha de raciocínio, Menárguez (2018, *online*) cita que:

O orçamento destinado pelo Ministério da Educação de Ontário para a educação infantil, primária e secundária no ano letivo de 2017-2018 é equivalente a 77,8 bilhões de reais, frente aos 14,1 bilhões entregues às universidades e colleges (centros de ensino superior com um enfoque mais prático que as universidades).

Para Coughlan (2017), também em testes escolares, se comparado com outros países, o Canadá se mostra incomum, uma vez que os países com melhor desempenho costumam ser de proporção pequena, possuem sociedades que são homogêneas e, conseqüentemente, coesas e que tem todo o sistema educacional integrado, como, por exemplo, Singapura.

Outro fator importante de ser referenciado é o fato de que no Canadá, a partir dos 14 anos, os alunos podem escolher as disciplinas que mais lhe interessam, criando, assim, sua própria ementa.

Além disso, podem escolher entre três níveis de dificuldade para cada uma dessas matérias: acadêmico (que lhes permite passar à universidade), Applied level (que conduz ao chamado college) ou locally developed (pensado para uma rápida incorporação ao mercado de trabalho. A educação obrigatória vai até os 16 anos (Menárguez, 2018, *online*)).

Assim como na Finlândia, as crianças canadenses podem optar por frequentar o jardim de infância ou não, sendo que todas iniciam o primeiro grau por volta dos seis anos de idade. Um outro fato interessante é que as instituições educacionais do Canadá não são classificadas oficialmente, já que todas elas oferecem programas de alta qualidade.

Segundo Menárguez (2018), uma das chaves do sistema educacional canadense é que as habilidades emocionais sejam parte da avaliação. A escola mede os hábitos de trabalho, o autocontrole e a responsabilidade do aluno, sua capacidade de organização e colaboração e a iniciativa própria, pois consideram serem estes os indicadores de sucesso na vida adulta do estudante.

O sistema educacional do Canadá é considerado não academicista; por não se basear na memorização de conteúdos de livros e textos, mas na aplicação prática. E, de acordo com Menárguez (2018, *online*), “a igualdade é uma

das prioridades do programa educacional num país onde 22% dos habitantes nasceram no exterior”.

Segundo Andreas Schleicher, diretor de educação da OCDE, o sucesso canadense se dá, a partir da união dos diversos sistemas educacionais pela igualdade. Ou seja, todas as regiões do país estão comprometidas em oferecer igualdade e equilíbrio de oportunidades aos alunos (COUGHLAN, 2017).

Outro fator interessante a se pontuar, diz respeito à liberdade de contratação por parte dos diretores das escolas, que podem admitir professores sem concurso público, através de análise de suas qualificações e aulas demonstrativas.

Coughlan (2017, p.4) enfatiza que “outra característica distinta é que os professores são muito bem pagos em comparação com os padrões internacionais – e o ingresso na profissão é altamente seletivo”. Foram empreendidos esforços sistemáticos para melhorar a alfabetização, incluindo a contratação de professores bem treinados, também, houve investimento bibliotecas nas escolas e avaliações para diagnosticar escolas ou alunos com dificuldades.

Na América Latina, o país que se encontra melhor no PISA é a *Argentina*, que faz parte da América do Sul, com uma área extensa que abrange montanhas dos Andes, lagos glaciais e pradarias nos Pampas, ocupadas tradicionalmente por seu famoso gado. O país é conhecido também por sua dança e sua música, o tango. A capital cosmopolita, Buenos Aires, tem como centro a Praça de Maio, cercada por edifícios imponentes do século XIX, como a Casa Rosada, o emblemático palácio presidencial.

Conforme Vargas e Perdigão (2019, *online*),

A educação argentina foi considerada, pela mais recente publicação sobre desenvolvimento humano das Nações Unidas (março 2013), uma das mais avançadas e bem-organizadas da América Latina, superada apenas por Cuba na região. Responsabilidade dos governos nacional, provincial e da cidade autônoma de Buenos Aires, a educação básica na Argentina é oferecida gratuitamente em escolas públicas e mediante remuneração em instituições privadas de ensino, muitas delas subsidiadas pelo Estado com o objetivo de manter seu custo baixo e, ao mesmo tempo, aumentar a remuneração dos docentes. Vista como instrumento de promoção da igualdade e motivo de orgulho para os argentinos, a educação costuma ter destaque nos debates políticos e eleitorais do país, que foi um dos primeiros da América Latina a tratar o tema de forma prioritária.

A história argentina, no que diz respeito à educação como é atualmente, começou com a promulgação da Lei 1.420 de 1884 – Lei de Educação

Comum – a qual estabeleceu o caráter obrigatório, estatal, laico e graduado da educação. Também priorizada como instrumento de desenvolvimento nacional e individual, a educação tem um outro marco essencial em sua evolução, durante o governo do Presidente Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874). Foram, então, inauguradas muitas escolas e bibliotecas públicas e criadas facilidades para atrair imigrantes, vindos, principalmente, da Europa.

Após o termo de sua presidência, Sarmiento continuou a influenciar de forma determinante o sistema educacional argentino e ocupou importantes cargos públicos na área. Lançadas essas duas pedras fundamentais, o sistema educacional argentino evoluiu em qualidade e abrangência, ainda que tenha sido negativamente afetado por interrupções totalitárias e períodos de dificuldade econômica. Na estrutura vigente, a educação básica se divide em três níveis: inicial (45 dias a cinco anos de idade), primário (seis a 12 anos de idade) e secundário (13 a 17 anos) (VARGAS; PERDIGÃO, 2019, *online*)

Salienta-se que, na Argentina, a educação é obrigatória para todos, a partir dos cinco anos até a conclusão no nível secundário. “A educação secundária se divide em dois ciclos: o básico, de caráter comum a todas as orientações; e o orientado, de caráter diversificado, segundo distintas áreas do conhecimento, do âmbito social e do trabalho” (VARGAS; PERDIGÃO, 2019, *online*).

O governo argentino destaca o papel da educação como instrumento do desenvolvimento nacional e de justiça social. De acordo com Vargas e Perdigão (2019), o sistema educacional argentino é centralizado e se dá, principalmente, por meio do Conselho Federal de Educação. Órgão composto pelo Ministério da Educação, que o preside, pelas máximas autoridades em educação dos entes federativos e por três representantes do Conselho de Universidades.

Uma das preocupações atuais, no sistema educativo da Argentina, é a manutenção das crianças nas escolas. As dificuldades econômicas que afetam a população em geral, nos países em desenvolvimento têm, na maior parte das vezes, reflexos negativos na trajetória escolar e na permanência das crianças no sistema de ensino até a finalização do nível secundário. Atentas a essa realidade, as autoridades argentinas têm priorizado programas de apoio especial a crianças e situação de vulnerabilidade (VARGAS; PERDIGÃO, 2019).

Com intuito de amenizar as dificuldades encontradas por alguns alunos em decorrências das vulnerabilidades, a Argentina tem vários programas direcionados com objetivo de reduzir seus efeitos negativos.

Ainda, segundo os autores, além das atividades voltadas para os estudantes, verifica-se, no planejamento da educação básica na Argentina, ênfase no melhoramento e na capacitação do corpo docente. Nesse sentido, há planos especificamente implementados para a formação e o aprimoramento contínuo de professores, supervisores e diretores.

Quanto à avaliação do sistema educacional, é de responsabilidade da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa (DiNIECE), o órgão do Ministério da Educação argentino. Os resultados das avaliações produzidas pelo DiNIECE, combinadas com os resultados do PISA e outras avaliações regionais e nacionais de aferição da qualidade educativa, direcionam, no planejamento que cabe ao Conselho Federal de Educação, a definição de objetivos, diretrizes, medidas e competências dos entes federativos para a educação nos níveis inicial, primário e secundário (VARGAS e PERDIGÃO, 2017).

Em relação ao *Brasil*, é possível perceber que avaliações nacionais e internacionais denunciam uma crise de qualidade na educação, que deve preparar os jovens para o mundo do trabalho e da convivência social com ética e solidariedade. Utilizada como plataforma eleitoral por todos os partidos políticos, que, quando candidatos ao governo, proclamam ser a educação uma meta prioritária, porém, por meio dos resultados obtidos, observa-se que as promessas não são cumpridas pelos que assumem o poder.

Em 1932, foi lançado por 26 intelectuais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento continha um diagnóstico preciso e propõem as ações necessárias para uma revolução educacional, no entanto, nada aconteceu. Em 1959, uma nova versão do Manifesto foi subscrita por 161 intelectuais e, novamente, nada foi aplicado ou mudado. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi pensado em 1962 e, somente após 26 anos (1988), foi aprovado pelo Congresso e implantado em 2001, contendo um conjunto de metas e estratégias para um período de 10 anos. A maioria das metas não foi cumprida e o segundo PNE (2011-2020), aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, corre o risco de, como o primeiro, ser apenas uma lista de intenções.

Porém, em meio a tantos problemas relacionados à educação, é possível verificar que Brasil obteve um incremento de desempenho no PISA, no período entre 2000 e 2009, o que indica, claramente, uma melhora na educação brasileira (Tabela 4).

Tabela 4 – Resultados do Brasil no PISA de 2000, 2009 e 2015

BRASIL	2000	2009	2015
Leitura	396	412	407
Matemática	334	386	377
Ciências	375	405	401

Fonte: Adaptado de INEP, 2019.

O Brasil participa do PISA desde a sua primeira edição em 2000 e estes resultados, significativamente, superiores em 2009, demonstram um esforço do país para melhorar a qualidade da educação e seus resultados. O ponto de partida pode ter sido o compromisso firmado pelos 164 países participantes da Cúpula Mundial de Educação, ocorrida em Dakar no ano 2000: estabelecer uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT), objetivando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Dessa forma, algumas medidas foram tomadas, entre elas a ampliação do atendimento escolar por faixa etária na Educação Básica, o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional e investimento na melhoria da formação docente (BRASIL, 2014).

Segundo o INEP (2019, online),

A melhora no fluxo do sistema e uma maior oportunidade educacional para toda a população foram os principais fatores que alavancaram o avanço brasileiro na média do PISA 2009 em relação às aplicações anteriores. Um dos pontos que retrata isso é o percentual de acesso ao ensino pré-escolar, que se traduz num melhor resultado escolar posterior, mesmo quando isso se restringe a um único semestre de frequência.

No entanto, ainda há muitos desafios a serem vencidos para atender aos propósitos definidos em Dakar, dentre ele, é possível citar alguns, estabelecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014):

- na Educação Infantil: expansão de creches e atendimento abrangente na pré-escola (universalização da pré-escola);
- no Ensino Fundamental: universalização do acesso e conclusão na idade correta;
- no Ensino Médio: universalização do acesso e matrícula na idade certa;
- na Educação Superior: expansão do acesso;
- formação de profissionais da educação;
- formação de professores da Educação Básica (formação continuada e pós-graduação);
- valorização dos profissionais do magistério público (remuneração equiparada a demais profissionais);
- carreira dos profissionais da Educação Básica e Superior

No Quadro 5 é apresentada uma síntese de algumas ações de países que, também, figuram como referência no PISA.

Quadro 5: Síntese das ações de países referências

Ação	Descrição da Ação	País Referência
Avanço na carreira dos professores	Ações que estimulam o avanço da carreira dos professores baseado em mérito, provas de avaliação de aprendizagem, programas de trocas de experiência entre os docentes e o estímulo à autonomia em sala de aula.	Colômbia
Escolarização das mães	Nos últimos 50 anos, Portugal tem apresentado uma evolução educacional que vai além da dimensão escolar. Advém de um esforço amplo de mudança do status socioeconômico e cultural da população em geral, particularmente das comunidades de menor renda. A partir dos anos 1970, Portugal universalizou o ensino, passando a ter todas as crianças em idade escolar na escola. Isso significa que os pais das crianças que estão hoje na escola são a primeira geração escolarizada - isso leva a outra maneira de educar e também a expectativas diferentes em relação ao percurso acadêmico dos filhos. Em um período mais recente, entre 2003 e 2015, o número de mães que completaram ao menos o ensino secundário, equivalente ao ensino médio brasileiro, subiu 41%. "O indicador que mais influencia o rendimento escolar é a educação e a escolarização da mãe", diz Ferreira. "Se temos hoje mães mais educadas e mais encorajadas, é natural que tenhamos crianças mais capazes de se inserir na escola, de se envolver e de evoluir na escola."	Portugal
Valorização do trabalho dos professores	Bons salários e frequentes cursos de aprimoramento para os educadores são a prioridade do governo canadense para manter o alto nível da educação no país. O Canadá está entre os dez países do mundo com os melhores desempenhos no Programa para Avaliação Internacional de Alunos (Pisa, na sigla em inglês). O programa mede o rendimento dos alunos de 15 anos de idade em matemática, ciência e interpretação de texto em diferentes partes do mundo. Em 2015, último ano em que a prova foi realizada, o Brasil caiu para a 63ª posição dentre 70 países avaliados. O salário médio dos educadores canadenses de escolas públicas na região de Ontário, onde está localizada a cidade de Toronto, é de R\$ 20 mil por mês. Estima-se que 94% dos alunos de Ontário frequentam escolas públicas. "Se eu tiver que manter dois ou três empregos para sobreviver eu não vou conseguir focar nos alunos e na pedagogia", avalia Pieter Toth, professor que recebeu um prêmio de excelência do governo canadense por sua atuação. "Com um bom salário eu posso ser professor 24 horas por dia e me sinto valorizado pelo meu país e pelos meus próprios alunos." Professores como Toth são instruídos, em cursos de reciclagem, a promover atividades de inclusão na sala de aula para estimular o senso crítico. As aulas, muitas vezes multidisciplinares, convidam os alunos a questionar problemas sociais. Cerca de 1/3 dos estudantes canadenses são estrangeiros. Ainda assim, quem nasceu em outros países também consegue se manter no mesmo nível dos locais nas avaliações do Pisa.	Canadá

Fonte: Elaborado pelo Autor

Na cultura finlandesa de dignidade profissional dos docentes e respeito ao professor foi forjada na revolução educacional conduzida pela Finlândia a partir dos anos 70, que alçou o país para as posições mais elevadas do ranking mundial de desempenho escolar.

A transformação que se produziu incluiu um fator de relevância especial: o nível de excelência dos professores. Todos os programas de formação de professores, que anteriormente eram realizados fora do âmbito do ensino acadêmico superior, foram levados para dentro das universidades, todas elas gratuitas. Mais: obter um mestrado tornou-se a qualificação básica e obrigatória de um professor para poder ensinar nas escolas finlandesas – mesmo na educação pré-escolar. O diretor de educação da OCDE, Andreas Schleicher, destaca que os países bem sucedidos no Pisa adotam um sistemas de formação de professores que exigem um período mínimo de experiência prática em sala de aula, sob supervisão e com constante feedback.

É importante garantir que uma parte considerável do treinamento se dê nas salas de aula das escolas, não apenas nas universidades. As salas de aula são os locais onde os professores adquirem boa parte da técnica e da qualificação. A maioria dos países com boas políticas públicas para o magistério têm um equilíbrio entre formação teórica e prática

Em termos da análise das principais características de valorização do professor obtidas por meio da observação dos países que se destacam no PISA, foi possível estabelecer um quadro síntese que apresenta as estas principais ações de valorização do docente observadas nos países pesquisados, apresentadas no Quadro 6, e descrição destas ações dos países referências no PISA, apresentada no Quadro 7.

Quadro 6: Síntese das Ações de Países Referências

Construtos / Dimensões	Descrição das Ações dos Países referências no PISA
BENEFÍCIOS AO DOCENTE	- SALÁRIO COMPÁTIVEL COM DESTAQUE PARA CADA PAIS, - GRATIFICAÇÕES, EVOLUÇÃO FUNCIONAL; - RECONHECIMENTO DA SOCIEDADE; - ESTIMULO NA CARREIRA DOS PROFESSORES; - PROFESSORES TRATADOS COM DIGNIDADE; - CURSOS DE DOUTORADO OFERECIDOS GRATUITAMENTE; - BONUS POR DESEMPENHO EM SALA DE AULA QUE PODE CHEGAR DE 4 À 5 SALÁRIOS;
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	- CURSOS COM HORÁRIOS COMPATÍVEIS COM A CARGA EM QUE TRABALHA NA ESCOLA; - INVESTIMENTOS CONSTANTES EM FORMAÇÃO CONTINUADO PARA O PROFESSOR; - CONDIÇÕES PARA QUE OS PROFESSORES POSSAM TER NO MÍNIMO CURSO DE MESTRADO;
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	- DEDICAÇÃO EM UMA ESCOLA, DESENVOLVENDO UM TRABALHO CONTINUADO COM OS ALUNOS; - SEGURANÇA PARA PODER MINISTRAR SUAS AULAS, RESPEITO DA COMUNIDADE, PAIS E AUNOS; - MATERIAIS DISPONIVEL PARA DESENVOLVER PROJETOS COM OS ALUNOS; - O PROFESSOR TEM AUTONOMIA EM SALA DE AULA; - SALAS LIMPAS E ORGANIZADAS COM INTERVALO DE 15 MINUTOS ENTRE UMA AULA E OUTRA.

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 7: Descrição das Ações dos Países referências no PISA

Construtos / Dimensões	- incentivos aos professores para que assumam turmas com alunos em “desvantagem social e econômica”, - antecipação de promoções para cargos de gestão e a possibilidade de escolher a próxima escola onde quer trabalhar; - Austrália, Reino Unido, Coreia do Sul, Nova Zelândia e Cingapura, é comum o acesso frequente a workshops para grupos de professores; - é ofertado curso de coaching, para que os profissionais tenham contato com novas metodologias e saibam identificar as próprias preferências na carreira; - em geral, os países com melhor desempenho no Pisa pagam aos professores salário maior que a renda per capita, sendo que alguns oferecem remunerações extremamente competitivas, como Coreia do Sul, Alemanha e Hong Kong (China); - Em países como Finlândia, Austrália, Coreia do Sul e Alemanha, que estão entre os que apresentaram os melhores resultados do Pisa na área de ciências, a proporção de professores especializados nessa disciplina nas escolas públicas ultrapassa 80%; - Outro fator comum entre a maioria dos países que vai bem no Pisa é o alto número de professores com especializações nas áreas que lecionam ou a oferta, após a contratação, de cursos e workshops para garantir o aprendizado continuado dos profissionais; - A maioria dos países com boas políticas públicas para o magistério têm um equilíbrio entre formação teórica e prática; - destaca que os países bem sucedidos no Pisa adotam um sistemas de formação de professores que exigem um período mínimo de experiência prática em sala de aula, sob supervisão e com constante feedback; - O investimento permanente em formação continuada do professor é outro ponto que merece destaque ao ingressar como professor é remunerado para estudar antes mesmo de exercer a profissão, ou seja, em Singapura os professores estão em constante formação; - A carreira de professor na Finlândia equivale, em prestígio, às de médico e advogado. “São profissionais respeitados pela comunidade. Por isso é importante cuidar das questões éticas quando estamos treinando os professores; - Sala com recursos para melhor desenvolvimento dos projetos em sala de aula, como lugares limpos e arejados, quando frio todas salas com aquecedores, wi-fi; - Metodologias chamadas de "problem-based learning" e "project-based learning" (ensino baseado em problemas ou projetos); - Os projetos são desenvolvidos sem o envolvimento tão direto do professor, em que os alunos aprendem não só o conteúdo, mas a gerir um plano e lidar com erros.
------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo Autor

4 PESQUISA DE CAMPO COM DOCENTES

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa de campo, com nove professores do ensino médio de escolas públicas e particulares da cidade de Franca, com tempo estimado entre 10 à 20 anos de magistério, onde todos seguem o curriculum do Estado de São Paulo vigente no momento. São professores que declararam gostar do que fazem e procuram fazer o melhor em sala de aula, porém se queixam de más condições de trabalho, recursos limitados e desvalorização da classe, o que fazem estar na profissão ainda a paixão por ensinar e ver o desenvolvimento dos alunos.

Todos os pesquisados trabalham em duas ou mais escolas. Os professores pesquisados desenvolvem suas habilidades muitas vezes sem recursos pois quando fazem algum aprimoramento, são obrigados, e em muitos casos não atendem a necessidade real do que necessitam.

Foi entrevistado também o professor coordenador de escola pública, com mais de 25 anos de magistério e 15 anos de coordenação em escola pública, e sua percepção foi a mesma dos professores, embora na função de coordenação, percebe que há um desgaste maior do coordenador pois a cobrança é maior e com poucos benefícios, não tem estabilidade pois é apenas uma função e precisa dar resultados e fazer a formação (base) dos docentes da escola, além de toda a carga emocional, tem que incentivar os professores para desempenhar seu trabalho.

Para a análise dos dados, foi analisado o conteúdo das respostas das entrevistas, cujo método se encontra no Capítulo 2, e as categorias e questões do roteiro, que aparecem detalhados no Apêndice A. A seguir, serão apresentados os principais resultados das ações referências de acordo com as três categorias de análise: benefícios, formação e condições de trabalho.

4.1 AÇÕES DE BENEFÍCIOS AO DOCENTE

Neste item, foram analisadas as ações e os resultados das entrevistas sobre: Plano de Carreira, Remuneração, Aposentadoria e Benefício não financeiros.

Foi questionado se quando um curso é oferecido aos professores existe algum tipo de ajuda de custo. Observa-se que a ajuda de custo é oferecida, mas não é muito aproveitada pelos professores. Como destacam os entrevistados:

o Estado aprova curso de Mestrado porém não conseguem fazer pois são em instituições públicas, os seus horários de aula não são compatíveis para que ele frequente as aulas do Mestrado o que em muitos casos os professores não conseguem fazer, pois a Gestão da escola não faz adaptações nos horários para que o professor possa se desenvolver (ENTREVISTADO 05)

Da mesma forma o entrevistado aponta que faltam condições para fazer os cursos e que possuem ajuda, porém alega que não tem condições de fazer pois trabalha em duas escolas e é mãe de 02 filhos e que as vezes os cursos oferecidos são aos sábado e que isto impossibilita, realmente ela faz cursos que são obrigatórios nada mais, porém em muitos casos destes cursos não agregam o precisa em sala de aula. Como relata o (ENTREVISTADO 06)

... comecei a fazer o Mestrado promovido pelo Estado mas infelizmente tive que parar pois não tinha condições financeiras de me manter (ENTREVISTADO 07)

os cursos oferecidos não trazem resultados específicos. (ENTREVISTADO 08)

Nota-se, deste modo, que a ajuda de custo dada ao docente nem sempre é efetiva, pois o que é oferecido ao docente nem sempre tem condições de aproveitar o máximo do aperfeiçoamento, pois alguns docentes tem um olhar específico para esta resposta como traz o *entrevistado 04*:

Está fazendo o curso de especialização porque houve uma parceria com uma empresa privada (Magazine Luiza) e também da Universidade (Uni-FACEF), embora nem todos os professores conseguem fazer o curso.

Com relação a pergunta se o Estado (Secretaria de Educação) desenvolve algum mecanismo de gratificação financeira por desempenho, alguns professores trouxeram algumas respostas diferentes, onde se percebe que não há

uma linha de entendimento sobre como é aplicada a gratificação em seus vencimentos.

... há gratificação financeira sim que é a evolução funcional com retorno de 5% no salário a cada 4 anos.

Desta mesma forma o entrevistado 04 colocou que existe a possibilidade de evolução funcional, a cada 4 ou 5 anos, o que quando isto ocorre há um aumento de 5% e que a cada mudança de faixa e isto agrega valores salariais que não são muito significativos, porém é um aumento real na sua folha de pagamento.

Em outro ponto foi relatado que o Estado proporciona uma gratificação que eles denominam de BONUS o que ocorre uma vez ao ano, geralmente no mês de abril, como relata o *entrevistado 07*:

...disse que não concorda com o bônus que dado para os professores, pois em muitos casos são através dos alunos pois fazem uma prova e que nem sempre eles estão preocupados com isso ou com os professores e que esta prova de mérito é a oportunidade de conseguirem o (BONUS) e que ficam muito suscetível ao aluno.

Com relação às gratificações oferecidas pelo Estado (Secretaria de Educação) existe também a gratificação para o professor que trabalha em escola que tenha algum risco ao professor e também como escola em região mais periférica, como trouxe o *entrevistado 09*:

... a gratificação que ele tem é porque trabalha em escola da periferia e isso tem um aumento no salário pelo risco (ALE – Adicional de local de exercício), e também o quinquênio que a cada 5 anos conseguem esta gratificação.

Com relação às oportunidades de desenvolvimento profissional na carreira como professor tiveram colocações de que é muito difícil este tipo de crescimento como professor, pois o Estado (Secretaria de Educação) não oferece tal tipo de oportunidade, como afirma o *entrevistado 05*:

...disse que é muito difícil se desenvolver na carreira como professor ou você presta um concurso para ser Diretor de escola, e que talvez este seja a oportunidade, mas depende do concurso.

Há também outra possibilidade de desenvolvimento profissional, que é elaborar um projeto, e neste caso não há concurso, pois as análises do projeto são feitas pelo Diretor escolar e Supervisão educacional, como afirma o *entrevistado 06*:

... sobre o a oportunidade de desenvolvimento na carreira, é tentar uma vaga como coordenador pedagógico, que terá que fazer um projeto de apresentar na escola onde está precisando de coordenador.

Outro ponto que os entrevistados trouxeram às entrevistas é que, em determinado tempo, o Estado (Secretaria da Educação) aplica uma prova para os professores que é chamada de prova de mérito, como traz o *entrevistado 08*:

...que são as provas de mérito aplicadas pela Secretaria da Educação onde você pode aumentar até 10% do salário base.

Com relação aos países que estão se despontando no ranking do PISA foi visto que nestes países os professores obtêm um grande reconhecimento público, seja por parte dos alunos de seus país e também da comunidade escolar, o que fazem que os professores se sentem valorizados, como o que coloca o *entrevistado 03*.

...que o reconhecimento é importante, as oportunidades acontecem quando buscamos nos aperfeiçoar mas considera ainda pequena pelo quanto buscamos e temos feito como professor.

Com outra visão sobre o reconhecimento público dos professores seja ele na comunidade ou na escola onde ministra aula, que não acredita ter reconhecimento conforme traz o *entrevistado 06*.

...não há reconhecimento público do professor pois quando tem é dos pares (outros professores), ou de alunos e que as vezes nem mesmo da direção da escola tem algum tipo de reconhecimento.

Com relação sobre o reconhecimento público, em algumas entrevistas é possível verificar que há reconhecimento, porém as vezes muito aquém do esperado conforme destaca o *entrevistado 04*.

... tem reconhecimento sim, quando recebemos recados de alunos, pais ou direção da escola, elogiando pelo trabalho desenvolvido pelo professor.

Outro ponto a ser notado é que os professores dão muito valor à sua carreira, e trabalham até se aposentar. Quando feita a pergunta para os professores se eles pretendem se aposentar na carreira, foram obtidas as seguintes respostas dos *entrevistados 05 e 07*.

...acredito que apesar de gostar muito da profissão não consigo me ver se aposentando na profissão de professor, pois a cada dia está mais difícil de trabalhar nesta profissão.

...acredita que não se aposentará, pois tem outros planos apesar de gostar de ser professor.

Vale ressaltar que a maioria dos professores entrevistados quer se aposentar na profissão pois gosta muito do que faz, como traz o *entrevistado 03*, ao mencionar que já aposentou na escola particular, e que precisou ampliar sua na rede pública e que apesar disto também teve novas propostas de trabalho, mas sempre teve em mente a qualidade e não quantidade e que ainda tem mais 4 anos para aposentar no Estado e que também espera poder atuar como professor em Universidade, para cursos de formação.

Analisando a parte cultural, os professores dos países que se destacam no PISA têm alguns benefícios como aquisição de livros pagas pelo governo, entradas em shows e cinemas, dentre outros. Quando foi feita a pergunta sobre esse tema, para descobrir o que é oferecido aos professores, os entrevistados disseram que há descontos, como cinemas, shows conforme coloca o *entrevistado 03*.

...disse também que tem sim, e esses descontos são em eventos culturais (50%), como teatros, shows, cinemas e outras apresentações e nos demais pesquisados todos disseram que há descontos com relação a cinemas, teatros e eventos.

...outra questão sobre os descontos que traz é que nos cinemas e teatros, os professores conseguem pagar por meia entrada e que em algumas vezes consegue-se comprar livros com desconto *entrevistado02*)

Com um olhar mais focado nos países como a Finlândia, e sobre os benefícios praticados pelos governos para incentivar o professor inclusive os mais novos que estão iniciando em sua carreira, observa-se que a valorização do professor é uma questão primordial, pois parte de um bom salário, de processos de

melhoria e cursos de formação dos professores e também dos cursos de Doutorado que são oferecidos gratuitamente.

Nas entrevistas foram obtidas algumas respostas como maior valorização do professor e que nem sempre o salário está condizente com a função que está exercendo até pelas dificuldades encontradas, pois, às vezes, o professor necessita de trabalhar mais de dois turnos para poder trazer o alimento necessário para sua família, como traz o *entrevistado 02*.

...acredito que a condição salarial deveria ser mais valorizada para os profissionais da educação que estudam muito, trabalham muito e muitas vezes o salário não condiz ao esforço e dedicação do profissional.

Nas entrevistas, o que realmente foi mais latente entre os entrevistados foi a questão salarial, pois se sentem desvalorizados. Em muitas ocasiões, quando conseguem se aposentar, têm que continuar a trabalhar pois o que recebem como professor aposentado não consegue atender suas necessidades e que também percebem que várias funções que exigem um grau de escolaridade menor ganham mais que os professores, é o que traz os *entrevistados 04 e 07*.

...acredita que melhor salário, valorização por parte do poder público, respeito pela sociedade em geral, melhores instalações das escolas são premissas para a valorização do professor.

...disse que para se aposentar tem que trabalhar de 25 à 30 anos e quando se aposenta precisa continuar trabalhando pois o que se recebe não consegue manter o necessário para sua família o professor .

Como a pesquisa trata de benefícios, um ponto que chamou a atenção foi que o professor recebe de benefício de vale alimentação chega a ser irrisório é o que trouxe o *entrevistado 05*.

...disse que um salário digno para possa trabalhar em apenas uma escola, se preparar melhor, ter benefício de alimentação e que acredita que poderia ser valorizado.

4.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste item, as entrevistas foram analisadas a partir das ações e os resultados das entrevistas sobre a Formação do Professor, Atualização Profissional, Novas Metodologias de Ensino. O que é exigido dos professores finlandeses “um profundo entendimento do conteúdo”, a formação dos professores passou a ser centralizada em universidades (todas públicas), em cursos de cinco anos, com alto nível de exigência sobre os futuros professores. Todos são obrigados a fazer uma tese de mestrado para concluir sua formação. Nesse processo, eles aprendem a ler artigos científicos e a estar a par das descobertas mais recentes em aprendizado, para se desenvolverem profissionalmente.

Qual a formação mínima para que um professor possa lecionar aulas no ensino médio? As respostas nesta pergunta foram as mesmas dos *entrevistados*, pois ocorre que é exigência mínima da Secretaria da Educação ter no mínimo, para ser professor é graduação do Ensino Superior, Licenciatura Plena, e o que difere em muito com relação aos países que se despontam no ranking do PISA

Outro ponto de destaque com relação a formação do professor em Cingapura é que há investimento permanente em formação continuada do professor, o que é um ponto que merece destaque, após ingressar no Ensino Superior, o professor é remunerado para estudar antes mesmo de exercer a profissão, ou seja, em Cingapura os professores estão em constante formação.

Buscando respostas dos entrevistados sobre quantos cursos você fez nos últimos dois anos? E quais os motivos que levaram a fazer algum curso foram obtidas algumas respostas conforme o *entrevistado 02*.

...disse que fez curso de Filosofia Moderna em Kant, Neuropsicologia e Letras e que acredita que o currículo deve ser atualizado e que novas perspectivas precisam ser desenvolvidas pois o professor não pode parar de estudar.

Nota se que, dentro deste olhar aqui na Educação do Brasil, são oferecidos cursos para os professores, porém nem sempre estes conseguem fazer os cursos, pois estão com carga horária muito acima e que, também, em muitos casos, estão trabalhando em duas escolas ou mais e que ainda tem outros afazeres como cuidar dos filhos é o que traz em resposta os *entrevistados 06 e 09*.

...diz que são oferecidos sim porém nem sempre tem condições de fazer pois trabalha em duas escolas, e ainda com filhos e casa para cuidar não sobra tempo.

...são oferecidos sim, porém sem condições de fazer por trabalhar em duas escolas e com filhos pequenos e casa para cuidar.

Outro ponto que deve ser observado é que nesses países os professores são estimulados a buscar novos conhecimentos desde o momento que acabam a graduação e em alguns países só podem entrar para docência com defesa de tese o que não ocorre aqui no Brasil, conforme já citado acima, porém as respostas mostram que os professores são estimulados a buscar novos conhecimentos, porém em alguns casos eles atrelam como premissa o estímulo financeiro como respondeu os *entrevistados 05 e 08*.

...que existe sim o estímulo, mas o retorno é pouco ou quase nada e aí poucos professores tem interesse.

...disse que se sente muito pouco estimulado e talvez por isto não procura fazer.

Nota se também que fica em muitos casos para o professor correr atrás e buscar fazer algum curso é o que traz em resposta o *entrevistado 02*.

...que também são estimulados e que o estímulo precisa ser intrínseco, pois depende muito da percepção de cada profissional diante o seu nicho de trabalho.

Buscando obter algumas respostas com relação aos professores serem estimulados a procurarem novos cursos, e o que os motivaria a buscar algum tipo de aperfeiçoamento foram obtidas algumas respostas que em alguns casos não batem com as respostas anteriores pois quando buscam algum tipo de aperfeiçoamento disseram que a busca de novos conhecimentos é para melhorar a qualidade do ensino, a vontade de aprender, como traz os *entrevistados 03 e 01*.

...que para ele a necessidade de dialogar com as novas gerações que chegam até eles e também para atualizar seus conhecimentos das mudanças que se fazem necessárias e permanecer atuando com qualidade.

...disse que primeiro ter a tranquilidade de escolher a escola e a quantidade de aulas e também aperfeiçoar meus conhecimentos em matemática do Ensino Médio, uma vez que optei em dar aulas para esse nível de ensino.

Os demais entrevistados alegaram que os motivos são aprendizados para si próprio e que quando ocorre de fazerem um curso eles são feitos pela EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) e CMSP (Centro de mídias do Estado de São Paulo).

Procurou-se entender como são realizadas a formação e a atualização dos professores e o que são oferecidos para estes professores são alguns cursos praticados pela EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação) e CMSP (centro de mídias do Estado de São Paulo), porém uma resposta foi diferente dos demais, é o que trouxe a resposta do entrevistado 03.

...disse que está fazendo uma Pós Graduação e que era presencial e geralmente quinzenal e que agora com a pandemia está tudo remoto mas que pelo Estado tem sido oferecido pela EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação).

Buscando relacionar com as perguntas feitas sobre a valorização no aspecto da formação profissional aqui no Estado de São Paulo e o que difere sobre o que propõe outros países no que tange sobre esta valorização na atuação do professor, respondem o *entrevistado 01 e 03*.

...disse que por estar sempre se atualizando e estudando, se sinto mais preparada e segura ao ministrar minhas aulas, passar o conteúdo com metodologias diferenciadas para os alunos para atingir os objetivos.

...a colocação é que as Bolsas de estudo pela CAPES como a que está participando chamada Residência Pedagógica e onde atuamos na formação discente universitária, no trabalho com os alunos com mais qualidade, na produção científica e no reconhecimento financeiro do trabalho que realizamos e também parcerias como a que foi feita de oportunidade de aperfeiçoamento profissional entrevistado 03.

Em alguns casos os professores pesquisados disseram que não é apenas questão financeira, mas também reconhecimento do poder público e da sociedade como um todo e também como colocam os entrevistados.

...que nem sempre é o valor financeiro que valoriza, mais o conhecimento e também pode ajudar mais seus alunos o professor (06) o que valorizaria o professor são inúmeros aspectos, que cursos são oportunos e que também a condição para fazer.

...traz um outro olhar para esta pergunta que não adianta somente oferecer cursos mas que a sociedade precisa olhar e valorizar mais o professor .

... necessidade de apoio das famílias e o reconhecimento maior do poder público, valorizaria mais o professor .

Outro aspecto com relação a sua formação profissional o professor considera que valorizaria a sua atuação como docente, foi trazido uma resposta do entrevistado 04.

... o curso de Metodologias ativas que estou fazendo tem ajudado muito na minha prática docente; além disso, fiz dois anos de aprimoramento profissional no Instituto Adolfo Lutz, há alguns anos, onde aprendi muitas práticas laboratoriais que, embora não sejam voltadas para a educação, me ajudam muito nas minhas aulas.

4.3 AÇÕES DE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Em se tratando das condições de trabalho dos professores no ranking do PISA o modelo Finlandês foi o desenvolvimento de uma relação de respeito com o professor, e de boas condições de trabalho nas escolas como, por exemplo, uma divisão equilibrada do tempo em que um professor necessita trabalhar dentro e fora da sala de aula. Outro ponto de muita relevância para o professor que inicia a carreira é o treinamento nas salas de aula das escolas, não apenas nas universidades.

As salas de aula são os locais onde os professores adquirem boa parte da técnica e da qualificação, a maioria dos países com boas políticas públicas para o magistério tem um equilíbrio entre formação teórica e prática, e o período de treinamento prático varia entre os países com as maiores notas no Pisa – vai de 20 dias no Japão a alguns meses no Reino Unido, Austrália e Noruega, para um ou dois anos inteiros na Alemanha.

Outro fator em comum entre os países com melhor desempenho no Pisa é a ampla oferta, aos professores, de cursos que garantam um aprendizado contínuo, além de autonomia para desenvolver e testar novos métodos de ensino. Vale ressaltar também que na Austrália, Reino Unido, Coreia do Sul, Nova Zelândia e Cingapura, é comum o acesso frequente a workshops para grupos de professores e oferta de coaching, para que os profissionais tenham contato com novas metodologias e saibam identificar as próprias preferências na carreira.

Além disso, na maioria dos países com notas altas no Pisa, a progressão na profissão está diretamente associada ao tamanho do desafio que o

profissional aceita assumir e aos resultados que ele obtém, por exemplo no Japão, é exigido que os professores troquem de escola periodicamente, para garantir um equilíbrio entre novatos e profissionais experientes nas escolas localizadas em áreas mais pobres do país e também há incentivos aos professores para que assumam turmas com alunos em “desvantagem social e econômica”, como antecipação de promoções para cargos de gestão e a possibilidade de escolher a próxima escola onde quer trabalhar se analisarmos todos esses pontos e inclusive o que a Finlândia está sugerindo que trabalhar apenas com 18 alunos para cada professor e 20 alunos para o ensino médio.

Com base neste contexto, e olhando para nosso Estado, foram feitas algumas perguntas sobre as condições de trabalho do professor e nesta primeira pergunta se há interação entre os professores e se há este tipo de interação como ocorre, foram obtidas algumas respostas como os entrevistado 02 e 03 relatam.

...com ponderações coloca que as interações podem acontecer de acordo com a organização de reuniões, trabalhos e projetos realizados em parceria entre os profissionais.

... com um outro olhar sobre a interação dos professores pois ela percebe que ocorre muito por iniciativa pessoal ou pela escola nas reuniões pedagógicas mas sente que tem muitos professores estão desmotivados a interação de certa forma fica prejudicada entrevistado03).

Na maioria das respostas existe a interação, não como desejariam pois ocorre em muitos casos apenas quando a coordenação pedagógica nas reunião que são obrigatórias, como reuniões com equipe gestora, como traz em resposta os entrevistados 07 e 09.

...em sua colocação disse que há interação, mas muito pouco e também não há um direcionamento ou constância e que muitas quando ocorre é mais pela coordenação da escola ou do grupo gestão pois de dependesse dos professores não ocorreria.

...coloca que há sim interação até porque eles tem tempo para preparação e também as reuniões pedagógicas são um caminho para troca de experiências .

Observado também sobre a avaliação e se há algum tipo de ferramenta que é utilizada para avaliar o seu trabalho do professor e que com relação às respostas fornecidas, há que ressaltar que realmente falta um alinhamento entre

(Secretaria da Educação), e Diretores de escolas, vejamos o que traz os entrevistados 01 e 03.

...existe avaliação que no ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletiva) por área, a devolutiva da coordenação, e o seu rendimento e envolvimento e interação dos alunos.

...respondeu que a maioria de dos professores costumam fazer no início do ano as avaliações diagnósticas justamente para nortear os trabalhos e que as melhores ferramentas são as processuais onde vão trabalhando de acordo com as necessidades, envolvimento e condições dos alunos e que a observação, e os conhecimentos prévios, até mesmo o erro construtivo o que acredita que a melhor ferramenta tem tido através de Metodologias Ativas .

Nestas respostas podemos observar que realmente não há uma indicação ou proposta para que os docentes possam auto avaliar-se, o que ocorre nesses outros países vejamos a resposta do entrevistado 07.

...coloca que não tem nenhuma ferramenta para auto avaliação que as avaliações são feitas pela coordenação pedagógica e também dos alunos.

Seguindo na contramão dos países que se despontam no ranking do PISA a maioria dos entrevistados disse que trabalha em duas escolas e que se pudesse escolher, trabalharia em apenas em uma escola, pois teria mais tempo para os alunos e também para preparação das aulas. Apenas uma resposta foi diferente, neste caso, que foi a do entrevistado 09.

... trabalho em apenas uma escola, mas é pelo cargo de coordenação, porém quando estava em sala de aula trabalhei por muito em sala de aula, o que era muito complicado pois as escolas eram em cidades diferentes, e isto me causava muito desgaste.

Quando se fala em segurança nas escolas é claro que este ponto é muito difícil de lidar como, por exemplo, em alguns países que mesmo com toda a segurança existe algum tipo de problema, mas se olharmos para as nossas escolas veremos que realmente não há nenhum tipo de segurança apenas contam com a ronda escolar da Polícia Militar e quando acionada, nesta pergunta sobre segurança tive a seguinte resposta do *entrevistado 03*.

...alegou que neste momento de possibilidade de volta as aulas se sinto totalmente desprotegida pois a violência seja verbal ou física os problemas

tem se agravado a cada ano por questões que estão muito além da sala de aula a gestão pública, e as desigualdades sociais e as desestruturas familiares são questões que se cruzam na sala de aula comprometendo a segurança de todos funcionários da escola e também nós professores.

Nota se que este assunto sobre segurança os professores das escolas públicas não se sentem tranquilos para poderem ministras suas aulas como traz os *entrevistados 04 e 05*.

...não se sente segura na escola e nem tampouco em sala de aula, pois já presenciou alunos agredindo os professores verbalmente, e disse que é uma situação muito delicada.

...disse hoje me sinto segura, mas já fui ameaçada há alguns anos, em outra escola .

Quando também se trata desta segurança realmente foi verificado que não há e muitos casos os professores contam com a sorte e a confiança deles próprios como coloca o entrevistado 02.

...disse que até estabelecer vínculo é sempre um movimento de insegurança, e que com passar do tempo há o processo de acomodação.

Em se tratando de projetos que são desenvolvido pelos professores nas escolas que se destacam no PISA, podemos perceber que em muitos casos e também como na Finlândia os professores desenvolvem seus trabalhos por projetos pois isto faz com que os alunos consigam aprender mais e se desenvolvam com mais propriedade.

O ensino fundamental finlandês continua dividido em disciplinas tradicionais, mas focado cada vez mais no desenvolvimento de habilidades dos alunos, e não apenas na assimilação de conteúdo tradicional, são desenvolvidas as competências do século 21, como comunicação, pensamento crítico e empreendedorismo. Outro ponto a ser observado é o trabalhar e se desenvolver resoluções de problemas e que os projetos são partes de um ensino mais centrado na produção do próprio aluno e ao professor cabe mediar a interação na sala de aula e saber quais metas devem ser alcançadas em cada projeto.

As respostas dos entrevistados mostram que muito pouco se trabalha por projeto no ensino fundamental, como traz em resposta o entrevistado 06.

...não tem como em muitos casos desenvolver projetos na escola, pois tem como trabalhar, não temos sala disponíveis e muitos casos quando tem uma sala de computadores com no máximo oito (08) aparelhos para mais de 35 alunos, ou seja como se trabalha, como se devolve projetos e muito complicado.

As condições de trabalho para os professores são essenciais para desenvolvem um trabalho de excelência, claro que nota-se que faltam em muitos casos as mínimas condições de estrutura como carteira, cadeiras e até escola de alvenaria, mas não é comum o caso aqui no Estado de São Paulo, pois olhando para este prisma estamos muito a frente nestes casos. Mesmo assim, percebe-se que falta muita condição de trabalho para o professor e em questão a esta pergunta, foi o que os professores consideram que valorizaria sua atuação como professor e observamos que esta questão é importante, pois trouxeram que é crucial ter um local limpo e arejado com salas específicas para conseguirem desenvolver projetos e até mesmo bibliotecas, pois em muitos casos não há livros atualizados e disponíveis para os alunos, como traz os entrevistados 02 e 05.

...que a infra estrutura adequada, sala de aula arejada, recursos tecnológicos tanto para professores quanto para os alunos são pontos que deveriam ser levados em consideração para condições de trabalho e valorização do professor em sala de aula.

...ressalta que a condição de trabalho exige um lugar limpo, arejado, que tenha espaço para organização, que ofereça segurança de ir e vir e trate todas as pessoas com dignidade e respeito.

Nota se que realmente a falta de infra estrutura é um ponto que os professores colocam que valorizaria sua atuação na escola e também em sala de aula como destaca o entrevistado 06.

...ressalta que a para melhores condições de trabalho em sua escola em sala de aula, precisaria de sala arejada, material, e internet para trabalhar com os alunos já que as vezes não existe uma sala com computadores para os alunos.

Com base nos resultados das entrevistas realizadas com os docentes, foi possível estabelecer um quadro síntese de ações que podem ser propostas para valorizar o profissional docente do ensino médio, em termos das três categorias de análise, benefícios, formação continuada e condições de trabalho, conforme exposto no Quadro 07.

Quadro 7: Ações de Valorização do Docente

BENEFÍCIOS AO DOCENTE	- GRATIFICAÇÃO FINANCEIRA MELHOR DIRECIONADA - EVOLUÇÃO FUNCIONAL ONDE TODOS POSSAM EM ALGUM MOMENTO CONSEGUIR; - VALE ALIMENTAÇÃO POIS OS DOCENTES TRABALHAM EM DUAS ESCOLAS E É MUITO DIFÍCIL CONSEGUIR UMA ALIMENTAÇÃO ADEQUADA POIS O DESLOCAMENTO É DIFÍCIL; - DESENVOLVER SEU TRABALHO EM APENAS UMA ESCOLA; - SALÁRIO COMPATÍVEL COM PAÍSES QUE SE DESTACAM NO PISA; - AÇÕES QUE ESTIMULAM O AVANÇO DA CARREIRA DOS PROFESSORES BASEADO NA MERITOCRACIA;
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	- OFERECER CURSOS COM HORÁRIOS COMPATÍVEIS COM A CARGA EM QUE TRABALHA NA ESCOLA; - INVESTIMENTOS CONSTANTES EM FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR; - OFERECER CONDIÇÕES PARA QUE OS PROFESSORES POSSAM TER NO MÍNIMO CURSO DE MESTRADO;
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	- LOCAIS LIMPOS E AREJADOS - SALAS DE AULA COM RECURSOS COMO WI-FI, CARTEIRAS LIMPAS; - SALA DE RECURSOS COMO INFORMÁTICA, COM COMPUTADORES QUE ATENDEM AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E PROFESSORES; - BIBLIOTECA COM LIVROS ADEQUADOS PARA QUE OS ALUNOS POSSAM CONSULTAR E PRATICAR LEITURAS; - MAIOR SEGURANÇA PARA OS PROFESSORES EM SALA DE AULA E TAMBÉM NA ESCOLA; - INTERAÇÃO ENTRE OS DOCENTES E BOAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR TODOS OS PROFESSORES; - MAIOR DESTAQUE E RESPEITO E CONSIDERAÇÃO NA SOCIEDADE

Fonte: Elaborado pelo Autor

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi realizar um levantamento de possíveis ações para valorização do profissional docente, seja a partir das ações que estão se despontando nos países em ascensão no PISA 2018, quanto a partir da percepção dos próprios docentes do ensino médio. Procurou-se verificar o que estão os países estão desenvolvendo em termos educacionais, principalmente, em relação ao professor, e propor alternativas para mudanças e levar esta pesquisa no âmbito público para que um maior número de profissionais da área da educação e também a comunidade como um todo ter um olhar para o nosso sistema educacional, para que com isso possamos melhorar o nosso ensino e também aprimorar e valorizar o trabalho professor.

Trabalhamos com a hipótese de que, políticas públicas educacionais são estabelecidas como meio de valorização e reconhecimento da profissão professor e de apoio à implementação de uma educação de qualidade onde possamos ter uma formação para professor onde ele possa se desenvolver e ter condições para isto, também poder dar uma maior condição de trabalho aos professores e com isto poder conceder benefícios para que possam conseguir transmitir seus ensinamentos aos seus alunos e que a partir do momento em que a educação é vista pelos governantes como instrumento de desenvolvimento e justiça social, possamos transformar os cidadãos em pessoas cada dia mais instruídos, pois o conhecimento transforma.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível observar que há algum desenvolvimento e aplicação de propostas de ensino com abordagens e metodologias inovadoras e, em muitos casos, os entrevistados apontam que estes esforços ainda não foram suficientes para mudar a situação dominante de um ensino transmissivo e cujo resultado, em geral, fica aquém do desejável em termos de formação.

Estudos, apontados nesta pesquisa, que analisam dificuldades e obstáculos, na tentativa de explicar as razões pelas quais esses esforços alcançam baixa repercussão, apontam, como responsáveis por parte desse fracasso, aspectos estruturais do trabalho docente e das escolas, somados às alterações superficiais

que buscam resultados em curto prazo, além de propostas desconectadas do contexto escolar e ou valorização do trabalho do professor.

É fundamental que toda a sociedade se mobilize para a implantação de ações prioritárias, para a conquista da qualidade na educação brasileira. Uma delas se refere à formação de um *novo Professor*, para o ensino médio. Ele deverá ter uma formação inicial e continuada e ser capaz de utilizar as modernas técnicas de informação e comunicação. Sua missão deverá ser a de um facilitador da liberdade de aprendizagem, para construir um verdadeiro cidadão. O Professor deve ter uma carreira baseada no mérito, ter condições de trabalho adequadas e ter remuneração compatível com a missão social que exerce. Em um horizonte de 15 anos, o seu salário deverá estar na faixa superior do servidor público. Um caminho virtuoso seria o desenvolvimento de trabalho por projetos, dando mais autonomia para o aluno do Ensino Médio, o que permitiria a criatividade, a crítica argumentada e a resolução dos problemas. A arquitetura escolar deve ser lúdica e prazerosa, especialmente, na primeira infância e na educação infantil e se desenvolver no ensino médio.

As condições de trabalho devem ter atualização permanente tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Uma gestão profissional e eficiente e a integração com a família são, também, elementos fundamentais para o sucesso da educação.

Também é necessário que o poder público, estados e municípios, com apoio da união, sejam responsáveis por elaborarem esforços, a fim de implantarem medidas que possam oferecer horizontes promissores aos professores, elevando-os à importância que têm na sociedade contemporânea, pela sua valorização política e social, o que atrairia pessoas com boa formação e fortaleceria sua identidade profissional.

Embora a valorização do professor seja discurso recorrente nas agendas de governo e seja considerado peça-chave na promoção da qualidade do ensino, não temos visto avanços e melhorias nas condições de trabalho do professor. Assim, para que ele possa responder aos anseios e expectativas depositados na escolarização, é preciso que se propicie condições para o seu desenvolvimento profissional, o que inclui, entre vários aspectos, o estabelecimento de uma carreira docente digna e justa.

Ou iniciamos agora uma verdadeira revolução na educação ou estaremos a lamentar nas próximas décadas ter perdido mais uma oportunidade de

sermos protagonistas da transformação social que nosso povo merece. Elevar a nossa educação aos mais altos padrões de qualidade não é só um requisito para a modernização do país e a melhoria das condições de vida dos brasileiros, é um requisito também para a inclusão demandada por uma sociedade desigual. O ensino de qualidade, especialmente no nível fundamental, que é o nível que mais afeta a cidadania, deve ser visto como um compromisso de todos.

Temos que decidir agora qual país que legaremos aos nossos descendentes. Se nada fizermos, seremos, no futuro, uma sociedade com graves injustiças sociais, com índices assustadores de violência, com total desrespeito ao próximo e outras mazelas amplificadas que temos no presente. Certamente, permaneceremos como um país colonizado e explorado.

Portanto, considerando que o desenvolvimento social se dá por meio de uma gama vasta de ações e medidas políticas que habilitam capacidades humanas através da oferta de serviços e oportunidades sociais e econômicas, reafirmamos que a educação deve, necessariamente, ser entendida como política que produz resultantes para o desenvolvimento e a justiça social, bem como para a ampliação das liberdades humanas e de suas potencialidades e que objetivos educacionais não podem ser balizados apenas por metas econômicas, e também a partir do alcance dos objetivos da pesquisa espera-se contribuir indicadores sociais capazes de facilitar a elaboração de propostas de ações educacionais que garantam novas políticas, atitudes e posicionamentos diante da realidade das relações e condições de trabalho de docentes das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

AHO, E.; PITKANEN, K.; SAHLBERG, P. *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington: The World Press, 2006.

BORGES, G. S.; BERNARTT, M. de L. Educação e desenvolvimento local. *Rev. Des. Reg.* v.1, n.1, FAMPER, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório – educação para todos no Brasil 2000-2015*. Brasília: Ministério da Educação, 22 jun. 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRYMAN, A. *Research methods and organization studies*. London: Unwin Hyman, 1989.

CEC Network Réseau des Céc. *Sistema de educação canadense*. Disponível em: <http://www.studycanada.ca/brazil/education.htm>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online], v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. *Saber preparar uma pesquisa*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

COUGHLAN, S. Como o Canadá se tornou uma super potência em educação. *BBC News Brasil*. 5 ago. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40816777>. Acesso em 6 set. 2019.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, Portugal, 2001.319p.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ENTENDA: o que é o PIB e como ele é calculado. *Estadão*, São Paulo, 2 set. 2011. Economia & Negócios. p.1. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-que-e-o-pib-e-como-ele-ecalculado,70002481040>. Acesso em: 21 set. 2019.

FIORI, J. L. (Org). *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, A. *Porque precisamos de desenvolvimento local integrado e sustentável*. 2. ed. Brasília: Instituto de Política, 2000.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA – VIVO. *ODS 4 – Educação de qualidade*. Disponível em: <http://visoesdefuturo.fundacaotelefonica.org.br/ods-4-educacao-de-qualidade/>. Acesso em: 28 set. 2019.

FURTADO, C. *Pequena introdução ao desenvolvimento: um enfoque interdisciplinar*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1981.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 29 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução por Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA FLUMINENSE. Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/cursos-e-certificacoes/pisa-programa-internacional-de-avaliacao.pdf/view>. Acesso em: 19 ago. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 25 ago. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Ideb*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, v.27, n.2, p.177-202, 2016.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, jul./set. 2017.

MATFAR, F. N. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES SOBRINHO, J.A.C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. *Linguagem, educação e sociedade*. Teresina, ano 11, n.15, p. 72-92, jul./dez. 2006

MENÁRGUEZ, A. T. O sucesso do modelo educacional do Canadá, onde os professores não fazem concurso público. *El País*, 28 jun. 2018. Caderno Economia. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/28/economia/1527526183_441482.html. Acesso em: 29 jun. 2019.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. *Produção*, v. 17, n. 1, p. 216-229, 2007.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35843>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MONTEIRO, A. R. Finlândia: um sistema de educação admirável. *Poiésis*. Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão, v. 7, n. 11, p. 26-29, jan./jun. 2013.

MORAES, C. S. V.O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, Campinas, abr./jun. 2017.

MOREIRA, A; LOPES. A. *O que a educação de Singapura pode nos ensinar?* Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/educacao/o-que-a-educacao-publica-de-singapura-pode-nos-ensinar/>. Acesso em: 29 set. 2019.

MOTA, Hugo. O que é IDH?.*Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-idh.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 mar.2020.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OECD. Strong Performers and Successful Reformers Ins Education – Lessons from PISA for the United States. *OECD Publishing*. 2011.Disponível em: <http://oecd.org/pisa/46623978.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OECD – Brasil. Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

OLIVEIRA. P. I. Brasil avança no IDH em 2019, mas terá desafios em 2020: crescimento discreto é considerado positivo. *Agência Brasil*, Brasília, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-12/brasil-avanca-no-idh-em-2019-mas-tera-novos-desafios>. Acesso em: 21 set. 2019.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. 6.ed. São Paulo: Summus, 2015.

PENA, R. F. A. Índice de Gini.*Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/indice-gini.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

PESSOA, E. A. A Constituição Federal e os direitos básicos ao cidadão brasileiro. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, ano XIV, n. 89, jun.2011.

PHILIPPE PERRENOUD, Dez novas habilidades para o ensino: ESF 1999, 5ª ed. 2008.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PNDA 2015: rendimentos têm queda e desigualdade mantém trajetória de redução. Agência IBGE notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9461-pnad-2015-rendimentos-tem-queda-e-desigualdade-mantem-trajetoria-de-reducao>. Acesso em: 29 mar. 2020.

RANTANEN, M. O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento. In: BRASIL. *Mundo afora: educação básica e ensino médio*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2014. p. 290-308.

REIS, M. E. T.; AFFONSO, S. A. B.. Os programas de formação continuada e sua relação com os saberes docentes. Revista de educação do curso de pedagogia do campus avançado de jataí da universidade federal de Goiás. Vol. I – n.3, jan/jul, 2007.

ROCHA, M. S.; FUZA, A. F.; SANTOS, S.N. Discursos sobre a identidade do professor mediador em entrevistas na revista “Na ponta do lápis”. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, R. H.; ROHLING, N. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância. Passo Fundo: *Revista programa de pós-Graduação em Letras*, jul./dez. 2014.

SAHLBERG, P. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press, 2011.

SALES, R. Inflação alcança 10,67% em 2015, a maior desde 2002. *Jornal Valor Econômico*, São Paulo, 8 jan. 2016. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/4383460/inflacao-alcanca-1067-em-2015-maior-desde2002>. Acesso em: 28 set. 2019.

SALOKANGAS, M; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA?: algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. *Educ. Pesqui.*, v.41, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12. n.34. jan/abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SEN, A. S. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Schwarcz, 2000, 409p.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC/ PPGEPI/LED, 2000

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UOL ECONOMIA. Entenda o que é o IPCA. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/guia-de-economia/entenda-o-que-e-o-ipca.htm>. Acesso em: 21 set. 2019.

VARGAS, E. V.; PERDIGÃO, F. *Educação básica na Argentina: história, estrutura e desafios*. Disponível em: <https://blogdopedrofernandes.wordpress.com/2015/06/17/educacao-basica-na-argentina-historia-estrutura-e-desafios/>. Acesso em: 23 set. 2019.

VEIGA, José E. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do Século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ZIMMERMANN, C.; ANDRADE, F. F. *Desenvolvimento social e proteção social: o que existe de convergência?* *Revista Emancipação*, v.9, n.1, Ponta Grossa, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PESQUISA

CATEGORIAS DE ANÁLISE E QUESTÕES DO ROTEIRO

ROTEIRO PARA PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES NO BRASIL

ASSUNTO: OS BENEFÍCIOS, VALORIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

OBJETIVO: CAPTAR EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Endereço:

Trabalha em escola pública ou particular, ou nas duas.

Apresentação pessoal / Atuação como Docente

01 – Apresentação pessoal?

02 – Há quanto tempo trabalha como docente?

03 – Em quantas escolas você trabalha?

04 – Existe alguma mudança no seu trabalho que o torna mais atrativo?

05 – Você gosta de ser professor nos dias de hoje?

06 – Quais as vantagens de ser professor?

07 – Por que você é professor?

08 – O que você entende por professor motivado?

09 – Que tipo de professor você gostaria de ser?

10 – O professor consegue enxergar a possibilidade de marcar a vida dos alunos? Como?

Benefícios

11 – Quando o curso é oferecido aos professores existe algum tipo de ajuda de custo?

12 – Existe alguma gratificação financeira por desempenho?

13 – Há oportunidade para desenvolvimento profissional na carreira? Crescimento

14 – Para você como professor, existe algum tipo de reconhecimento público, do Diretor escolar ou da comunidade escolar?

15 – Como professor você pretende se aposentar na carreira?

16 – Para você com relação a cultura você tem algum benefício?

16 - Que benefícios você considera que valorizaria a sua atuação (a profissão) docente?

Formação

- 17 – Qual a formação mínima para que um professor possa lecionar aulas no ensino médio?
- 18 – Quantos cursos você fez nos últimos dois anos? Por que?
- 19 – É fornecido curso de aperfeiçoamento para os professores?
- 20 – Os professores são estimulados a buscar novos conhecimentos?
- 21 – Qual a maior motivação que levou você a buscar aperfeiçoamento?
- 22 – Como são realizados a formação e atualização dos professores?
- 23 - Quais aspectos com relação a sua formação profissional você considera que valorizaria a sua atuação (a profissão) docente?

Condições de trabalho

- 24 – Existe alguma interação entre professores? Como isto ocorre?
- 25 – Qual a ferramenta que o professor utiliza para avaliar seu próprio trabalho?
- 26 – Para você existe alguma recompensa entre ensinar e aprender?
- 27 – O professor tem quantos períodos de descanso?
- 28 – Você trabalha em quantos turnos?
- 29 – Caso tenha possibilidade, você gostaria de trabalhar em quantas escolas?
- 30 – Você já se afastou do trabalho? Quantas vezes?
- 31 – Como é ser professor nos dias de hoje e quais os desafios da atualidade?
- 32 – Como você se sente com relação a sua segurança em sala de aula?
- 33 – Quantos projetos você desenvolveu com seus alunos nos últimos 2 anos?
- 34 - Quais aspectos de condição de trabalho você considera que valorizaria a sua atuação (a profissão) docente?

ANEXO A - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.”

Para materializar o princípio de cooperação federativa no que se refere ao acompanhamento das metas do PNE, a Lei prevê a criação da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (§ 5º do Art. 7º da Lei 13.005/2014). Instituída pela Portaria MEC nº 1.716 de 03 de outubro de 2019, a Instância Permanente tem como objetivos contribuir para o alcance das metas e a implementação das estratégias definidas no PNE, bem como fortalecer os mecanismos de articulação entre os sistemas de ensino, por intermédio do desenvolvimento de ações conjuntas. A composição da Instância Permanente, dada pela Portaria MEC nº 2010 de 20 de novembro de 2019 contempla as três esferas federativas de forma paritária e considera, ainda, a representatividade regional. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

O acompanhamento do PNE deve ser feito a cada dois anos. O primeiro relatório com os resultados para cada meta foi divulgado em novembro de 2016 e um novo acompanhamento foi divulgado este mês, então incluímos para cada meta o seu andamento de acordo com os dados apresentados. Até o momento, apenas uma meta foi cumprida integralmente, enquanto outras mostraram um recuo desde a divulgação do primeiro relatório.

O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, garantindo foco em questões especialmente importantes (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto.

Quais são as 20 metas do Plano Nacional de Educação:

1. Educação Infantil

No que diz respeito à educação infantil, o Plano Nacional prevê que, até 2016, todas as crianças com idade entre 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola. Além disso, o plano estabelece que a oferta de vagas em creches seja ampliada de forma a atender no mínimo 50% das crianças menores de 3 anos e 11 meses, até 2024.

2. Ensino Fundamental

Nesse caso, a meta determina que, até o último ano de vigência do Plano, toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deve estar matriculada no Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Além do mais, a taxa de conclusão dessa etapa deve ser de ao menos 95%, garantindo a formação básica dos alunos na idade correta.

3. Ensino Médio

O Plano Nacional de Educação decreta que, até 2016, toda a população brasileira entre 15 a 17 anos esteja frequentando o Ensino Médio. A meta também inclui elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%.

4. Educação Inclusiva

O Plano também prevê que todas as crianças e os adolescentes entre 4 a 17 anos com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento especializado — preferencialmente por meio da rede regular de ensino e de um sistema efetivo de educação inclusiva.

5. Alfabetização

A meta é alfabetizar todas as crianças do país até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

6. Educação Integral

Até 2024, o Plano Nacional de Educação pretende disponibilizar educação em tempo integral em metade das escolas públicas do país, de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica.

7. Aprendizado adequado na idade certa

O Plano também visa conquistar melhores médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse caso, as metas também são progressivas e bianuais.

8. Escolaridade média

O Plano Nacional de Educação prevê um incremento na escolaridade média da população entre 18 a 29 anos, de forma a atingir 12 anos de estudo até 2024. Essa meta abrange moradores de zonas rurais (regiões com as menores taxas do país e os 25% mais pobres), além de nivelar esse indicador entre negros e não negros — de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

9. Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos

Em 2015, a taxa de alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais deveria ser de 93,5%. Até 2024, o Plano Nacional pretende erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a 13,5% a taxa de analfabetismo funcional no país.

10. EJA integrada à Educação Profissional

O Plano também enfatiza a importância de alinhar os Ensinos Fundamental, Médio e profissionalizante, de modo que ao menos 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrem esses aprendizados até 2024.

11. Educação Profissional

Nesse caso, a meta é triplicar as matrículas nos cursos técnicos de nível médio, assegurando a qualidade da educação e um crescimento de 50% no número de vagas em escolas públicas. Até 2024, a intenção é chegar aos 5.224.584 alunos matriculados.

12. Educação Superior

O Plano Nacional para a educação superior, que envolve a população entre 18 a 24 anos, determina o crescimento da taxa bruta de matrículas para 50% e a taxa líquida, para 33%. Nesse sentido, 40% das novas matrículas devem ser em escolas públicas.

13. Titulação de professores da Educação Superior

O PNE também prevê mais mestres e doutores no corpo docente das instituições de ensino superior, atingindo os 75%. Além disso, o quadro deve ser composto por no mínimo 35% de doutores até 2024.

14. Pós-graduação

Essa meta determina um aumento gradual do número de professores matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

15. Formação de professores

Nesse ponto, o Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam.

16. Formação continuada e pós-graduação de professores

O PNE diz ainda que, até 2024, metade dos professores da educação básica devem ter uma pós-graduação direcionada à sua área de conhecimento e 100% dos docentes devem ter uma formação continuada.

17. Valorização do professor

Essa meta está relacionada à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica por meio de uma equiparação salarial com outros profissionais que possuem escolaridade equivalente. De acordo com o PNE, o prazo se encerra no final de 2020.

18. Plano de carreira docente

O Plano também determina, até 2016, a criação de um plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino — tendo como base o piso salarial nacional definido na Constituição Federal.

19. Gestão democrática

O PNE pretende assegurar as condições necessárias para uma gestão democrática da educação, que deve englobar critérios técnicos de mérito e desempenho, além de consultas à comunidade escolar. Para isso, prevê recursos e apoio do governo federal.

20. Financiamento da educação

Uma das metas mais ambiciosas do Plano Nacional de Educação (e que sustenta boa parte dos demais objetivos) visa a ampliar o investimento da União em educação pública, de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e o equivalente a 10% do PIB até 2024.

O Plano Nacional de Educação é um projeto que envolve responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e municípios com a finalidade de melhorar consideravelmente a qualidade da educação no Brasil. Por ter

vigência igual a 10 anos, sobrepõe-se às gestões e aos mandatos, devendo se manter ativo apesar de mudanças de condução político-partidária.

Na verdade, trata-se de um planejamento de médio prazo, que visa orientar todas as ações na área educacional, exigindo seriedade e engajamento de todas as partes. Cabe assim aos estados e municípios a elaboração de um planejamento regional, alinhado às metas predefinidas pelo plano.

Em 2014, 6,0% do Produto Interno Bruto (PIB) foi investido em educação. A meta do Plano Nacional é que o país passe a investir o equivalente a 10% do PIB até 2024. Isso deverá representar cerca de 50 bilhões de reais destinados anualmente à educação. Lembrando que esse aumento deve ser progressivo, atingindo 7% até 2019 para chegar a 10% nos 5 anos seguintes.

Uma das principais fontes de recursos são os royalties do petróleo. Uma lei sancionada em 2013 estabelece que 75% desses valores e 50% do Fundo Social do Pré-Sal sejam designados à educação. Mas, de fato, governo federal também deve buscar novas alternativas para garantir o sucesso do PNE.

O Plano Nacional de Educação estabelece que, até 2016, será implantado o conceito de Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), um valor de investimento mínimo *per capita* para garantir a qualidade do ensino de cada etapa da educação básica. Esse indicador terá como base um conjunto de padrões estabelecidos na legislação educacional e será calculado por meio dos gastos com os insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. O CAQi será periodicamente reajustado até a implementação final do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

Uma das metas do plano é exatamente elevar a taxa de matrículas na educação superior, envolvendo principalmente a população entre 18 a 24 anos. Em relação a esse tópico, vale ressaltar que 40% das novas matrículas devem acontecer em escolas públicas de ensino.

O Plano Nacional de Educação também prevê investimento na educação privada, já que define estratégias direcionadas ao aumento de matrículas no ensino superior, a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (ProUNI). Para garantir a evolução do número de matrículas na educação profissional, o Plano contempla um aumento na oferta de financiamento estudantil disponibilizado em instituições particulares.

A previsão é que o salário dos docentes aumente gradativamente. Algumas metas do Plano estão vinculadas justamente à valorização do professor e do magistério e à capacitação da carreira de docentes. Um dos objetivos é igualar o rendimento médio dos profissionais das redes públicas de educação básica ao dos profissionais de outras áreas, com escolaridade correspondente.

Na prática, nem todo município possui escolas capazes de disponibilizar esse tipo de curso. Entretanto, o acesso à formação é um direito garantido. Assim, caso a cidade já possua a infraestrutura, o Plano deve considerar o aumento das vagas — mas a responsabilidade direta não é da prefeitura. Nesse caso, é preciso que haja compromisso das autoridades estadual e federal para a consolidação das metas do Plano Nacional de Educação. Os municípios que não possuem essa condição têm duas alternativas. A primeira é contemplar essa meta no Plano e buscar parcerias para viabilizar a iniciativa. A segunda (quando não existe a possibilidade de garantir essa oferta) consiste em apoiar os moradores, facilitando o acesso ao ensino a distância (EaD) ou a cursos em outros municípios próximos.

Há um conjunto de iniciativas, ações, programas e políticas do MEC que servem para apoiar a conquista das metas previstas no Plano Nacional de Educação. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) são apenas alguns exemplos.

A meta é ampliar o investimento em educação pública de maneira a atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10%, até o final do programa.

O PNE estabelece que, até 2024, metade das crianças com até 3 anos de idade devem estar matriculadas em creches públicas e 100% das que têm entre 4 ou 5 anos de idade devem frequentar a escola.

O acompanhamento do cumprimento das metas do Plano Nacional deve ser realizado pelo Ministério da Educação (MEC), pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Esse monitoramento deve ser contínuo e estar baseado em documentos e indicadores — como estudos do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que serão preparados e publicados a cada 2 anos, durante a vigência do PNE.

ANEXO B - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)

O PME (Plano Municipal de Educação) um documento que, considerando o conhecimento acerca da realidade municipal, em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, representa, por parte do município, a assunção de um compromisso com a sociedade na continuidade e aprimoramento de um trabalho por uma educação de qualidade, emancipatória, que forme com plenitude seres humanos críticos e capazes de promover as mudanças em diversos setores da sociedade, de forma a torná-la mais igualitária e historicamente mais digna e justa com todos os segmentos que a compõem. Através do estabelecimento de metas para cada nível e modalidade de ensino atendido pelo poder público municipal, da definição de ações que viabilizem o alcance de tais metas, o PME configura-se um planejamento bastante detalhado que visa a responder e atender demandas e necessidades educacionais para um decênio, identificadas a partir de estudos, pesquisas, avaliações internas e externas, observações da realidade das unidades de ensino locais, reuniões, discussões entre outros meios. Resumem-se neste PME os propósitos do Poder Público e as diretrizes para a gestão municipal que, ciente de que mudanças sociais e, em decorrência, históricas, só acontecem quando se tem a Educação como prioridade, entende que este documento deve configurar como um plano de Estado e não como o plano de um governo ou de uma administração.