

O QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS APONTAM SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

WHAT DO PUBLIC POLICIES INDICATE ABOUT VALUING EDUCATION PROFESSIONALS?

Rejane da Fonseca Velasco Braga¹

RESUMO: O presente estudo trata-se de temáticas referentes à Políticas Públicas relacionada à pesquisa em andamento do mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na linha de pesquisa intitulada *Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas* da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Esta pesquisa bibliográfica e documental teve como objetivo identificar as políticas públicas referentes à valorização dos profissionais da educação. A relevância da matéria se deve à importância de haver ações nos estados e municípios que assegurem a valorização e a permanência dos profissionais da educação em sua profissão. Realizamos um levantamento da temática na Constituição Federal de 1988, na LDB, em Resoluções de 2015, 2019 e 2024, na Lei do Piso, na CONAE e dialogamos com os autores Nóvoa (1991), Cruz (2022), André (2019), Nascimento (2019) e Freire (1992). Os estudos indicaram que há políticas públicas desde quando os estudantes estão cursando licenciatura, como programas de iniciação à docência, perpassando por programas de inserção no início da carreira, garantia de concurso público no ingresso, piso nacional, melhores condições de trabalho e saúde, porém não são concretizadas em sua totalidade, devendo, portanto, ser elaborado e materializado o Sistema Nacional de Educação. Encontramos políticas públicas satisfatórias no contexto brasileiro, alguns avanços e discussões, porém pouquíssimos resultados concretos, o que indica a relevância do estudo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Valorização dos Profissionais da Educação. Formação de Professores.

ABSTRACT: The present study deals with the theme of the Public Policies in Contemporary discipline related to the research of the master's degree whose title is The beginning of the career and the learning path of experienced literacy teachers and is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) in the line of research entitled Teacher Training, History, Memory and Educational Practices at the Faculty of Teacher Training, at the State University of Rio de Janeiro (FFP/UERJ). This research aimed to identify public policies regarding the appreciation of education professionals. The relevance of the matter is due to the importance of having actions in states and municipalities that ensure the appreciation and permanence of education professionals in their profession. We carried out a survey of the topic in the Federal Constitution of 1988, in the LDB, in Resolutions of 2015, 2019 and 2024, in the Floor Law, in CONAE and we discussed with the authors Nóvoa (1991), Cruz (2022), André (2019), Nascimento (2019) and Freire (1992). The studies indicated that there are public policies from the time students are studying for a degree, such as teaching initiation programs, including insertion programs at the beginning of their career, guarantee of a public examination upon

¹ Mestranda em Educação pela UERJ. Contato: velasco.rejane@gmail.com

entry, national minimum wage, better working and health conditions, but are not implemented in their entirety, and the National Education System must therefore be developed and materialized. We found satisfactory public policies in the Brazilian context, some advances and discussions, but very few concrete results, which indicates the relevance of the study.

Keywords: Public Policies. Appreciation of Education Professionals. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de realizar uma análise de documentos que instituem diretrizes para as políticas educacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), o Plano Nacional de Educação para o decênio (2014-2024), a Lei do Piso (nº 11.738/08), a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2024), buscando verificar o que eles apontam em relação à valorização dos profissionais da educação. Esta análise pretende identificar como esses documentos explicitam aspectos que evidenciam de que maneira os profissionais de educação são valorizados ou desvalorizados em sua profissão, ao longo de sua carreira na direção de implementação de políticas e ou programas de acompanhamento a esses profissionais em nosso país.

Os estudos de Nóvoa (1991), Cruz (2022), Nascimento (2019), André (2019), Freire (1992) e Silveira (2022) nos auxiliaram nesta investigação, pois trataram do relevante período de indução e inserção na carreira docente, a importância da troca de experiências entre os pares no processo de formação inicial do magistério, as más condições de trabalho que geram adoecimento aos professores iniciantes e experientes e sua desvalorização, a construção da identidade profissional e o valor de esperar em meio as injustiças e desigualdades.

Vivenciamos há décadas uma grande desigualdade social no contexto brasileiro e isso refleti no campo educacional. Segundo a Resolução do CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, consta que os estudantes que buscam os cursos de licenciatura têm mais de 30 anos, são mais pobres, 60% concluem na modalidade EAD e tiveram um desempenho inferior comparado aos que concluíram presencialmente. Ou seja, percebemos essa desigualdade no corpo docente inclusive. Discutimos neste estudo um dos muitos desafios dos profissionais da educação nesse

contexto: como se dá a valorização desses profissionais no campo da educação?
Quais as políticas públicas vigentes que garantem essa valorização?

PRINCÍPIO DA GARANTIA DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A valorização dos profissionais da educação é garantida desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), mais especificamente em seu artigo 206 em que menciona que o ensino será aplicado com base no princípio:

[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública[...] (Brasil, 1988, p. 126).

Nessa mesma perspectiva, a valorização também é validada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título II, no artigo 3º no inciso VII, como um dos princípios que rege a aplicação do ensino: “valorização do profissional da educação escolar” (Brasil, 1996, p. 1).

Articulando com esses documentos, a valorização dos profissionais da educação perpassa pela indivisibilidade da formação inicial e continuada, considerando a carreira, a remuneração com salários justos, o cumprimento do piso salarial, o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e saúde, conforme a CONAE (2024). Nessa mesma perspectiva, temos as pesquisas de Cruz (2022) que trazem o conceito de tensões estruturais:

que se referem às condições em que se realiza o trabalho docente, sobressaíram-se entre os participantes inúmeras queixas em relação à escassez de material, ao tamanho das turmas e ao tempo empregado com rotinas administrativas, aspectos do microcontexto de trabalho que causam estresse, sem dúvida. [...] Elas se referem às angústias concernentes às dificuldades decorrentes da precarização do trabalho, sobretudo no tocante às suas condições salariais [...] (Cruz, 2022, p. 31).

Dialogando com Cruz, é necessário tratar dos elementos que compõe a valorização dos profissionais da educação: a) Trabalho docente: regime de trabalho, cuidados de saúde, piso salarial profissional, ingresso na carreira por meio de

concurso público, garantia de benefícios da seguridade e previdência social adequados, reconhecimento social e dignidade profissional, a saúde em sua integridade, condições de trabalho com ênfase para o equilíbrio entre o número de alunos por ano/ série/ turma e professor. b) Incentivo a formação: garantia da formação continuada permanente em cursos de especialização, mestrado e doutorado com afastamento remunerado e que os planos de carreira considerem essa formação assegurando os percentuais de diferença entre os níveis e as referências; formação inicial, legitimação do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna, concretização legal de 1/3 da carga horária para planejamento, dentre outros segundo a CONAE.

É indispensável a institucionalização de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação, garantida pelas leis vigentes. Para tanto, é fundamental a articulação dessa política com as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), materializando o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Bem como os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação dos profissionais da educação básica compreendem como um dos principais mecanismos do Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos profissionais de educação para articular com os entes federados, sistemas de ensino, a educação básica e superior. Esses fóruns são eficientes caminhos para a organização da formação inicial e formação continuada e valorização desses profissionais. Freitas (2012) salienta a importância e a conquista desses fóruns para o pleno desenvolvimento de programas de formação docente.

Não menos relevante, temos a Lei do Piso – como é chamada a Lei 11.738/08 – a qual não vem sendo cumprida na sua íntegra pelos estados e municípios, como indicam os dados do IBGE. Esses dados indicam que em 2021, 59,3% dos Estados pagaram o piso e 60,3% dos municípios pagaram conforme a Lei. Essa lei estabelece o piso salarial profissional para os professores com formação mínima em nível médio e regime de no máximo 40h semanais, com 1/3 de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento das atividades referentes à docência. Essa é uma das dificuldades encontradas pelos docentes em sua carreira, conforme André (2019) traz em seus estudos. A autora cita tantas outras, além dessas: a falta de apoio pedagógico nas escolas e o investimento em formação, a forma de organização das escolas; plano de

carreira; salário; estabilidade; permanência na mesma escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao planejamento coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho e a cultura escolar.

É preciso que o piso salarial seja garantido e não como teto na carreira. Segundo Bollmann (2010), carreira docente consiste no recurso de incentivo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Presume indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho do magistério se propõe. Com isso, nos planos de carreira, devem ser previstos os salários relativos à maior habilitação na carreira, garantindo paridade salarial à mesma titulação nas demais carreiras do serviço público. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê na meta 17 a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério ao rendimento dos demais profissionais com escolaridade compatível. Conforme os dados do INEP, os professores recebem 82,6% do rendimento bruto dos demais profissionais com formação similar em 2022.

Para além desse documento, tínhamos também a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que apontou grandes avanços para a formação dos professores estruturando a valorização deles sobre a formação inicial e continuada, plano de carreira, salário, condições dignas de trabalho e a institucionalização e materialização de um projeto institucional de formação com identidade própria. Porém, essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sem articulações devidas, sem acompanhamento e avaliação de seu processo de implementação e na qual foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em 2024, foi aprovada a Resolução do CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, revogando a resolução de 2019. Aquela resolução mescla princípios emancipatórios e de valorização ao magistério, como constam na resolução de 2015, mas também, princípios que mercantilizam a educação, visando a busca pelas competências, habilidades e excelência no ensino e na aprendizagem, bem como a desvalorização do contexto social, cultural e regional e das experiências adquiridas ao longo da carreira docente. Percebemos um relativo retrocesso diante das políticas anteriores.

A atual resolução é contrária ao que os estudos de Nóvoa (1991) apontam no que se refere as experiências vividas pelos professores as quais constroem o seu saber ao longo do seu percurso de aprendizagem e isso se dá por meio das interações entre os pares, em espaços onde podem refletir criticamente sobre suas práticas e (re)construir permanentemente sua identidade pessoal profissional. Concordo com Nóvoa que seja necessária a criação de redes coletivas de trabalho para a socialização profissional e afirmação de valores próprios da vida docente.

OS ASPECTOS DE DESVALORIZAÇÃO

De acordo com a CONAE (2024), há uma falta de políticas específicas de inserção profissional para professores, pois há um número relevado de professores com contratos temporários ou terceirizados e isso torna as condições de trabalho e permanência na carreira precários. A média nacional de contratos precarizados é de aproximadamente 40%, chegando em alguns estados este percentual a 70%, segundo o Censo Escolar de 2021. Portanto, é claramente visto como uma desvalorização dos profissionais da educação em virtude de contratação de maneira precária, excluídos das políticas e direitos, gera rotatividade entre os trabalhadores, fragmenta o trabalho pedagógico, prejudica a construção de vínculos na comunidade educacional e movimentos de lutas com os pares, dificulta a implementação de políticas públicas educacionais, o processo de ensino e aprendizagem e causa o abandono da carreira. Por isso, é imprescindível a realização de concurso público como regra de ingresso na carreira. Nessa mesma concepção, Cruz (2022) enfatiza a importância da inserção na carreira ser parte fundamental ao desenvolvimento profissional do professor, devem ter um olhar mais cuidadoso por esse processo as instituições formadoras, as escolas e as políticas e programas de formação docente. Nas palavras de Cruz, “considerando que esse acompanhamento ao professor iniciante tem sido traduzido como indução docente, entendemos ser necessário inventariar as suas concepções e práticas” (Cruz, 2022, p. 4).

Dando continuidade e em concordância à desvalorização dos profissionais, segundo a CONAE, a formação inicial e continuada está ameaçada pela políticas que padronizam e esvaziam o currículo da educação básica e a formação docente promovendo a preparação para o mercado de trabalho que desconsidera a realidade

e necessidades das crianças, jovens, adultos e idosos, a diversidade cultural e regional, a alienação do fazer docente e discente, descaracteriza a formação inicial e continuada. Constrói, assim, uma política e sistema unilateral, pragmática, tecnicista, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, excluindo as experiências profissionais, a identidade docente, criatividade, autonomia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias. Tais políticas estão de acordo com a educação bancária, duramente criticada por Freire (2023):

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (2023, p. 82).

Freire (2023) defende uma educação transformadora e emancipatória, voltada para a classe popular, em que se valoriza os sujeitos, os seus saberes, sua cultura, busca-se humanizar-se e libertar-se da opressão, conscientizar-se e autoconhecer-se.

Não podemos esquecer que essas políticas são antagônicas às pesquisas de Nóvoa (1991) que traz uma reflexão sobre a importância da formação da identidade profissional docente. Esse processo formativo deve proporcionar uma autorreflexão crítica favorecendo um pensamento livre e emancipado, um investimento profissional, um trabalho autônomo e criativo sobre os percursos e os próprios projetos.

A identidade profissional docente é como os educadores veem a si mesmos e os outros, é como queremos que nos percebam (Marcelo, 2009). É a concepção do ser profissional que é desenvolvida ao longo da carreira docente, influenciada pelo contexto do seu trabalho – a escola -, pelas reformas, pelas políticas públicas vigentes, por suas crenças, valores, experiências e conhecimentos (Marcelo, 2009, p. 11). Além disso, segundo o autor, a identidade profissional é desenvolvida de maneira individual e coletiva ao longo da vida e é um acontecimento em que se há vínculos e conexões.

Em consonância a essa ideia, Tardif (2002) acentua que a personalidade do professor é um componente de seu ofício, o que ele denomina de trabalho investido, ou seja, no desempenho de sua atividade, o professor empenha e investe o que ele é como pessoa. Nas palavras do autor,

[...] aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se de uma certa maneira, um instrumento de trabalho (Tardif, 2002, p. 142).

Nesse trecho, Tardif (2002) aponta que no “trabalho vivido” a identidade e todas as suas características, aqui tratamos do docente, são partes fundamentais do processo e do instrumento de trabalho, são mecanismos essenciais para o magistério. E corroborando com Silva (2000), portanto, a identidade, sua personalidade é heterogênea, inacabada, dinâmica e mutável. Por isso, é relevante que, diante do choque de realidade, as emoções, os desafios, as angústias, as descobertas vivenciadas, são partes integrantes da formação da identidade docente no início da carreira.

Além disso, a identidade docente é constituída por meio do saber fazer do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não escolares, articulados com a pesquisa, ensino e extensão expressos na produção de conhecimento científico elaborados nas universidades, em especial, as públicas, de acordo com a CONAE.

Ainda sobre um aspecto equivalente a desvalorização na formação inicial, a partir da formação no curso de Pedagogia, há uma fragmentação do conhecimento, as disciplinas são bastante dispersas, há a distância entre a teoria e a prática, a lacuna em dar respostas às atuais necessidades da profissão nas etapas da educação básica (André, 2019). As ementas das disciplinas apresentam raramente preocupação com o que e como ensinar. Ao contrário desta realidade, Cano e Sánchez (2024) defendem que deve haver uma articulação entre a universidade e a educação popular para alcançar os sujeitos que ali vivem, pois a universidade é um espaço autônomo e cria conhecimento para o bem comum.

Fica evidente que o recém-licenciado inicia a docência com inúmeras carências de meios que lhe permitam sua inserção profissional tranquila e coloca em xeque a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. André (2019) enfatiza que as condições de trabalho docente são precárias nas redes de ensino, pois há uma imensa desvalorização do magistério. O trabalho é demasiado complexo, incluindo o domínio eficaz dos conteúdos, adaptação ao nível de aprendizagem dos alunos, a diversidade

das turmas, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a complexa relação com as famílias. Todas essas demandas afetam a sua identidade e extrapolam a sua atividade do processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator relevante de desvalorização dos profissionais da educação nestes últimos anos foi a expansão dos cursos a distância de baixa qualidade, sem controle rigoroso sobre processo de autorização e regulamentação de tais cursos, sobretudo no setor privado. Há um processo de desregulamentação dos cursos de educação superior, ofertados por instituições não universitárias, em que há situações precárias de ensino: utilizam de materiais apostilados, com ausência de um corpo docente com baixa titulação, ausência de bibliotecas com livros físicos, poucas atividades teórico-práticas e do cotidiano escolar. Esse pressuposto é visto nos estudos de Guzzo e Euzébio Filho (2005) no qual afirmam que as universidades públicas se preocupam em manter a qualidade por meio da exigência da titulação de doutores no corpo docente. Por outro lado, as instituições de ensino privado visam o lucro com o mínimo de investimento e não se preocupam com a titulação dos docentes. “As instituições públicas contam com 92% dos doutores nas universidades, enquanto o ensino particular emprega somente 8%” (INEP, 2003, p. 5).

Não podemos esquecer e não menos pertinente para a valorização do magistério é o cuidado com a saúde física, mental e emocional, considerando a satisfação profissional, segundo a CONAE (2024). Esse contexto está intimamente ligado às condições de trabalho: condições sanitárias, a manutenção de vínculos e de direitos trabalhistas, relações interpessoais saudáveis, acompanhamento da saúde vocal, psíquica, emocional e mental, ausência de equipamentos adequados, dentre outros. Isso inclui um ambiente de trabalho com ausência de violência e todo o tipo de assédio, com respeito mútuo e dignidade humana. Esse pressuposto também é mencionado na pesquisa de Silveira (2022) que relata o adoecimento dos professores especificamente iniciantes efetivados a partir do concurso de 2017 nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT. Os resultados do estudo demonstraram as seguintes causas do adoecimento dos professores: a) dificuldades relacionais (em estabelecer relações interpessoais com os colegas de profissão e em relação aos alunos e indisciplina); b) dificuldades burocráticas (aprender sobre questões burocráticas de sala de aula, o diário de classe, acúmulo de funções da gestão escolar); c) dificuldades pedagógicas (relação tempo disponível / atividades a

serem desenvolvidas, falta de recursos didáticos) e d) dificuldades administrativas/financeiras (adaptar-se às condições de trabalho oferecidas, remuneração baixa, salas superlotadas, a falta de infraestrutura). Nesse sentido, é de suma importância ser garantida uma equipe multiprofissional permanente pelas secretarias de saúde e de assistência social, com psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais para acolher os professores e especialmente os professores principiantes.

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Tendo um olhar sensível e que valorize os futuros professores, é indispensável ampliar e tornar permanente o Programa de iniciação à docência (PIBID) a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, para aperfeiçoar a formação desses profissionais para atuar na docência da educação básica na perspectiva da práxis pedagógica e da indissociabilidade entre teoria e prática para executar, planejar e propor ações educativas de maneira intencional. Essa premissa é análoga a pesquisa de Nascimento (2019) em que apresentam o conceito de indução profissional. Ela afirma que, no início da carreira, é importante oferecer aos professores principiantes programas de acompanhamento intencional e institucional para apoiar sua inserção e colaborar com o seu desenvolvimento profissional.

Além disso, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2021, apenas 15% das vagas nas Licenciaturas são ocupadas e dessas apenas 2,3% são transformadas em ingresso no mercado de trabalho docente. Ou seja, esses dados demonstram que a carreira do magistério tem sido pouco atrativa, devido à ausência de uma valorização profissional satisfatória e apontam para a necessidade da concretização de um subsistema nacional de formação de professores e políticas públicas de ações afirmativas para combater a evasão desses profissionais haja vista que os estudantes matriculados tendem a evadir pela necessidade de trabalhar para sobreviver.

A IMPORTÂNCIA DE PROGRAMAS DE INDUÇÃO DOCENTE

Vamos abordar a definição de indução profissional segundo os autores Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2009) e Cruz, Farias e Hobold (2020) e a contribuição das

pesquisas de Nascimento (2019) no campo internacional e nacional sobre programas de indução docente.

A indução profissional é um acompanhamento para orientar o professor principiante² na fase de inserção³ na carreira (Vaillant e Marcelo, 2012; Marcelo, 2009; Cruz, Farias e Hobold, 2020). Esse acompanhamento pode ser presencial ou virtual por meio de um mentor experiente (professor experiente) para conduzir o professor iniciante. É essencial que se organize ações sistematizadas de indução profissional para apoiar o docente no enfrentamento dos desafios que ocorrem na sala de aula. Além disso, essas ações auxiliam na formação desse docente, na socialização e desenvolvimento profissional, na introdução da cultura profissional do ensino e da escola e na retenção do docente na carreira (Cruz, Farias e Hobold, 2020).

Alarcão e Roldão (2014) defendem que não deve apenas haver nesses programas de indução a socialização profissional, mesmo que seja preponderante. Deve haver a construção do conhecimento profissional por meio de ações sistematizadas, formações específicas capazes de alcançar e transformar a práxis pedagógica, contribuir para adquirir competências e habilidades para o desenvolvimento profissional.

Além disso, essas ações podem ser, segundo os estudos de Cruz e Ávalos (2024), atividades de formação individual com ênfase na prática reflexiva, como diários digitais, portfólios reflexivos e E-portfólios; atividades de formação coletiva, participativa e orientada pela narrativa com ênfase na troca entre pares e na prática reflexiva, como pesquisa-formação; atividade de formação após a formação inicial, baseada na parceria entre universidade e escola, como residência docente; atividade de formação coletiva de cunho investigativo e etnográfico, com ênfase na cultura local para favorecer a elaboração de atividades contextualizadas e inclusivas, como a imersão da comunidade de entorno da escola, dentre outras (Cruz e Ávalos, p. 18-19, 2024).

² Compreendemos professor (a) principiante ou professor (a) iniciante como aquele (a) que inicia a carreira docente, passa de estudante para professor (a), inicia o aprender a ensinar (Cruz, Farias e Hobold, 2020).

³ Entendemos como inserção profissional docente a fase inicial do (a) professor (a) principiante, quando ele (a) começa a lecionar, tomar ciência da cultura escolar, do ser docente, da sua profissão; período inicial em que ocorre as tensões, inseguranças, necessidade de se constituir como profissional em um ambiente ainda desconhecido (Cruz, Farias e Hobold, 2020).

Para enriquecer essa concepção, Nascimento (2019) menciona em seu estudo uma pesquisa de Marcelo (2009) sobre experiências de indução docente na Europa e na América Latina. Em alguns países europeus, como Bulgária, Eslováquia, Polônia e Hungria, os professores passam por um programa de formação no início da carreira. Na maioria deles, há uma fase de qualificação de caráter obrigatório. No final, os docentes passam por uma avaliação para se qualificarem para o exercício profissional. Nessa etapa, os professores em início de carreira recebem um apoio estruturado, geralmente sob a responsabilidade da direção escolar que designa um orientador para acompanhar esse professor. Esse professor é experiente na função, é afastado da docência para apoiar pessoalmente o principiante e recebe, na maioria das vezes, formação específica para este fim.

Nascimento (2019) aponta que na América Latina, há poucos relatos sobre programa de indução. A autora destaca uma experiência da República Dominicana: iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério que proporciona seminários formativos, círculos de aprendizagem e mentoria:

Os mentores são professores com larga experiência e que estavam atuando na coordenação pedagógica. Eles recebem isenção total ou parcial das suas atividades como coordenadores para se dedicarem ao trabalho de mentor [...]. Para cada mentor são designados no máximo 10 professores iniciantes. Dentre as suas tarefas estão, ainda, o acompanhamento dos professores nas escolas e em suas salas de aula. Cada docente recebe a visita do mentor ao menos duas vezes por mês. Em conjunto, mentor e professor iniciante, definem os objetivos do processo de acompanhamento e traçam o plano de melhoria onde constam as metas que pretendem atingir em curto prazo (Nascimento, 2019, p. 157).

A autora também cita algumas poucas experiências do Brasil de diferentes cidades e estados em que ocorrem formações e acompanhamentos pontuais, como por exemplo: etapa inicial de concurso público; formação continuada ao longo do estágio probatório; programas de consultoria, mentoria e assessoria escolar.

Nascimento (2019) cita mais especificamente em seu estudo uma experiência do município do Rio de Janeiro de uma política de indução profissional docente composta de um curso de formação básica e um programa de tutoria voltados para professores em seu primeiro ano de exercício profissional cujos cursos são promovidos pela Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire. Os tutores são professores com mais de dez anos de experiência na docência da rede municipal.

Essas tutorias seriam pagas como hora-extra. As gestoras dessa escola relataram que funciona de forma precária, falta funcionários e infraestrutura. Inclusive como proposta dos diretores era obter um padrão de formação e acompanhamento voltado para a resolução de problemas reais, com a assistência recíproca entre os docentes, valorizar o papel dos coordenadores pedagógicos como mediadores no processo de inserção profissional e garantir o trabalho coletivo dentro das escolas.

Cruz e Ávalos (2024) vem a acrescentar a essa ideia que a indução é um programa de apoio para aprimorar a qualidade e as experiências dos professores iniciantes no início da carreira, contribuindo para que estes permaneçam nela e evite-se a rotatividade na profissão. É necessária que a indução favoreça:

espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente, articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras de sua autonomia (Cruz e Ávalos, p. 3, 2024).

A indução é um componente crucial no desenvolvimento profissional de maneira a ser contínuo e deve proporcionar uma articulação entre a formação inicial – com a instituição formadora – e a formação continuada na escola e sua rede de ensino.

Tanto Nascimento (2019) quanto Cruz (2023) alegam que há pouquíssimas ações aos professores principiantes de acordo com as especificidades regionais. Essas iniciativas seriam cursos de formação, seminários, formação continuada promovidas por universidades e secretarias de educação. As pesquisadoras apontam uma fragilidade nessas ações devido a descontinuidades, fragmentação e desarticulação com a formação inicial e continuada, intervenções pontuais e não contínuas.

Defendemos, diante do exposto, a importância de programas/ações institucionalizadas de indução como parte fundamental ao desenvolvimento profissional docente, devem ter um olhar mais cuidadoso por esse processo as instituições formadoras, as escolas, as políticas e programas de formação docente. (Cruz, 2023) Consideramos inclusive que a indução seja uma resposta/solução possível para o futuro, a permanência e a renovação da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou apresentar as ações previstas nas políticas públicas que de fato significam valorizar os profissionais da educação no Brasil. Desde os cursos de licenciatura, devem ser garantidos programas de iniciação à docência aos estudantes para aperfeiçoar sua formação acadêmica e unir a importância da teoria e a práxis pedagógica. Logo após, a inserção na docência deve-se dar por meio da realização do concurso público como garantia da valorização desse profissional. Com a Lei do Piso (Lei 11.738/08), é assegurada o piso nacional na carreira do magistério, com 1/3 de planejamento e um plano de carreira ao longo do seu percurso profissional. Em seguida, devem ser implementados programas de acompanhamento ao longo dos primeiros anos da docência como meio de reconhecimento da relevância desse profissional. A formação inicial e continuada também são fundamentais para assegurar a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem. As condições de trabalho também influenciam consideravelmente na permanência do docente e na sua saúde física, mental e psíquica.

Há no Brasil as principais políticas para assegurar a valorização dos profissionais da educação, porém, como percebemos na grande maioria dos municípios e estados, não são efetivadas nem concretizadas e ainda são necessárias conscientização e mobilização por parte da sociedade, movimentos sociais para que de fato essas políticas sejam implementadas em sua plenitude. Isto vem corroborar com Brandão (1983) que diz sobre a relevância da educação popular:

educação popular é a possibilidade de ela não só ser um meio real de compromisso de educadores (quase sempre “de classe média”, é bom não esquecer) com um projeto histórico de humanização libertadora através do trabalho político do povo, mas também reproduzir-se, por isso mesmo, como um movimento pedagógico. Como um modo de a educação realizar-se sem se estabelecer como instituição dominante, no domínio em que a educação é, em si mesma, uma forma de poder. Por isso mesmo, arrisquei dizer algumas páginas atrás que, mais do que um programa com metas prefixadas, métodos de comprovada eficiência, sistemas importados de avaliação e relatórios notáveis de fim-de-período, a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante (Brandão, 1983, p. 57-58).

Por isso, se não houver essa luta, terá a possibilidade de um grande esvaziamento do corpo docente para as próximas décadas e a educação pública

estará correndo grande perigo de existência e de qualidade. É de suma relevância ser implantado e materializado o Sistema Nacional de Educação para garantir que essas políticas se concretizem aos profissionais de educação de todo o País. É preciso, portanto, esperar. “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, [...] é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]” (Freire, 1992, p. 248).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Condições de Trabalho na Fase de Indução Profissional do Professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular. 1983. Disponível em: https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf. Acesso em 03 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034. Documento de Referência. Brasília, 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 22, de 07 novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Projeto de Resolução, Brasília, DF, 12 mar. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

CANO, A.; SANCHEZ, C. Educación Popular y Extensión Universitaria: rastros teóricos y nodos críticos a partir de la experiencia. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 33, n. 76, p. 174-192, dez. 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n76.p174-192.

CRUZ, G. B.; COSTA, E. C. S.; PAIVA, M. M. S.; ABREU, T. B. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Revista Formação e trabalho docente*. São Paulo. v 52, 2022. Disponível em : scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBJmYwR5b7GZg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. *Revista Eletrônica de Educação, [S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e6475003, 2024. DOI: 10.14244/198271996475. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475> . Acesso em: 01 fev. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, H. C. L. de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v6i10.180>. Acesso em 11 jul 2024.

GUZZO, R., S, L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos educ.* v.4 n.2 Ibitité dez. 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005>. Acesso em 19 jun 2024.

INEP. Censo da Educação Superior: resumo técnico. Ministério da Educação: INEP, 2003.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da educação*. v. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. (Org.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

NASCIMENTO. M. das G. C. de A.; FLORES, M. J. B. P. ; XAVIER, D. B. . Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. Currículo Sem Fronteiras, v. 19, p. 151-166, 2019.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Aveiro: Aveiro, 1991.

SILVA, T. T. da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA Tomás Tadeu da. (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

