

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof^a Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 2
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-780-2

DOI 10.22533/at.ed.802210102

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CARTOGRAFIA DE UMA MILITÂNCIA MOLECULAR: A REVOADA SECUNDARISTA DE 2016

Fernando Hiromi Yonezawa
Lígia Caroline Pereira Pimenta
Marcia Roxana Cruces Cuevas

DOI 10.22533/at.ed.8022101021

CAPÍTULO 2..... 17

HOMESCHOOLING: DESAFIOS DO ENSINO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA - ES

Mateus Xavier Corrêa
Sebastião Pimentel Franco

DOI 10.22533/at.ed.8022101022

CAPÍTULO 3..... 28

AUXÍLIO MORADIA NO IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS – UM REFLEXO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Nelian Costa Nascimento
Nívia Barreto dos Anjos
Tailan Bomfim Andrade

DOI 10.22533/at.ed.8022101023

CAPÍTULO 4..... 39

CREATION OF EDUCATIONAL RESOURCES IN ART HISTORY USING SEMANTIC TECHNOLOGIES

Antonio Sarasa Cabezuelo

DOI 10.22533/at.ed.8022101024

CAPÍTULO 5..... 51

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS COLETIVAS

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Taissa Vieira Lozano Burci
Sílvia Eliane de Oliveira Basso
Renata Oliveira dos Santos
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig
Camila Tecla Morteau Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.8022101025

CAPÍTULO 6..... 57

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN ZONAS RURALES

Yuli Paulin Barinas Soto
Sara Lucía Gonzalez Aroca
Sandra Geraldine Ramírez Palacios

DOI 10.22533/at.ed.8022101026

CAPÍTULO 7	65
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O COMPROMISSO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
Maria Leonilde da Silva.	
Antônio Rodrigues da Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.8022101027	
CAPÍTULO 8	77
REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE MUDOU TRANSCORRIDOS DEZ ANOS DA LEI 10.639/03?	
Caio Pinheiro Oliveira	
Áurea Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8022101028	
CAPÍTULO 9	88
A IMAGEM DO QUE É SER ALUNO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	
Douglas Soares Freitas	
Gabriela Sanchez Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.8022101029	
CAPÍTULO 10	96
O PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES E AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL	
Claunice Maria Dorneles	
DOI 10.22533/at.ed.80221010210	
CAPÍTULO 11	104
BEING PARENTS OF TEENAGE CHILDREN IN THE CITY. INTERCULTURAL MEDIATION AS “EDUCATIONAL STYLE” OF INCLUSION AND CITIZENSHIP	
Margherita Cestaro	
DOI 10.22533/at.ed.80221010211	
CAPÍTULO 12	119
EJA: DIREITOS SOCIAIS EM CONFLITOS COM AS “NOVAS” IDEOLOGIAS	
Maurenilce Lemes da Silva	
Heloisa Salles Gentil	
Cálita Fernanda de Paula Martins	
DOI 10.22533/at.ed.80221010212	
CAPÍTULO 13	125
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DENTRO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE – MS	
Maria Luiza Silva Toesca	
Juliana Cristina Ribeiro da Silva	
Juliana Roberta Paes Fujihara	

Manoel Garcia de Oliveira
Simone Cecon
Patrícia Helena Mirandola Garcia
DOI 10.22533/at.ed.80221010213

CAPÍTULO 14..... 138

PERSPECTIVAS DE ESTUDOS COMPARATIVOS DA FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Magali de Fátima Evangelista Machado
Célio da Cunha

DOI 10.22533/at.ed.80221010214

CAPÍTULO 15..... 159

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E ACEITAÇÃO DOS DISCENTES – ESTUDO DE CASO

Ana Cristina Trindade Cursino
Carla Cristina Bem
Crizieli Silveira Ostrovski
Carolina Castilho Garcia

DOI 10.22533/at.ed.80221010215

CAPÍTULO 16..... 170

USO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL JUVENIL: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Daiana de Jesus Moreira
Maria Socorro Braga Silva
Antonio Cid Freitas Barros

DOI 10.22533/at.ed.80221010216

CAPÍTULO 17..... 180

AMBIENTAÇÃO EM PLATAFORMAS DE E-LEARNING. PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA UCM-CED

Vilma Tomásia da Fonseca Francisco Manuel
Heitor Simão Mafanela Simão

DOI 10.22533/at.ed.80221010217

CAPÍTULO 18..... 195

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN EN ESTADÍSTICA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN

Carmen Cecilia Espinoza Melo

DOI 10.22533/at.ed.80221010218

CAPÍTULO 19..... 204

CICLOS DE APRENDIZAGEM NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: A NECESSIDADE DE SE DISCUTIR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE

PROFESSORES

Livia Gonçalves de Oliveira

Otília M.A. da Nóbrega Dantas

DOI 10.22533/at.ed.80221010219

CAPÍTULO 20.....216

MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIANTE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN EQUIPO Y SISTEMAS DE RESPUESTA INMEDIATA EN LA UNIVERSIDAD CHINA

Xiaochen Yang

Jia Fu

Francisco Rodríguez-Sedano

Miguel Ángel Conde-González

DOI 10.22533/at.ed.80221010220

SOBRE O ORGANIZADOR.....229

ÍNDICE REMISSIVO.....230

PERSPECTIVAS DE ESTUDOS COMPARATIVOS DA FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Data de aceite: 01/02/2021

Magali de Fátima Evangelista Machado

Professora Doutora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/Brasília)

<http://lattes.cnpq.br/4272900173968653>

<https://orcid.org/0000-0003-4334-3452>

Célio da Cunha

Professor Doutor de Pós-Graduação e Pesquisa do Programa *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB)

<http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>

RESUMO: O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. O ingresso na educação superior voltado para formação docente é o principal caminho de acesso para a entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns desafios tais como: qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários a profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações. As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região. O artigo é baseado nos 'Estudos Comparativos dos Sistemas

Educativos' realizado pela União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) em 2016. Neste sentido, o artigo abordou questões que versaram sobre aos desafios na formação docente e a busca constante pela valorização da carreira do magistério. A perspectiva de se adotar um estudo bibliográfico de educação comparada no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai foi utilizar como ponto de partida o método da educação comparada para possibilitar as múltiplas compreensões do aprender com e sobre o outro. Segundo Weller (2015), estudos em educação comparada buscam ampliar as possibilidades de cooperação no tratamento dos problemas que ambos os países enfrentam em relação a educação superior voltada para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Formação docente. Valorização do magistério.

ABSTRACT: The higher education has always been and remains, in any society, one of the pillars of economic and social development for the future of nations. In this context, the demands are increased by this level of education, which need to be met in an innovative way to ensure the expansion of access and diversification in the offer of all those who seek it. The admission to higher education-focused training is the main access pathway to the career of the Magisterium, nowadays, it faces some challenges such as: qualification of its students in the field of knowledge needed to professionalize, its functional polyvalence, as well as its adaptation to technological and information changes. The

educational reforms that have occurred in recent decades in the different South American countries have been similar in their education regulatory processes, however, still persisting obstacles that prevent actions that actually value the teaching career in the region. The article is based on the 'Comparative Studies of Educational Systems' conducted by the Union of South American Nations (UNASUL) in 2016. In this sense, which addressed issues that have been discussed on the challenges in teaching training and the constant pursuit of the appreciation of the teaching career. The perspective of adopting a bibliographical study of education compared to Mercosul in the following countries: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay was used as a starting point the method of education compared to enable multiple comprehensions of learning with and on the other. According to Weller (2015), studies in comparison education seek to broaden the possibilities for cooperation in the treatment of problems that both countries face in relation to higher education focused on teaching education.

KEYWORDS: Higher education. Teaching formation. Appreciation of the magisterium.

BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino superior sempre foi e continua sendo, em qualquer sociedade, um dos pilares do desenvolvimento econômico e social para o futuro das nações. Neste contexto, aumentam as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta de todos aqueles que o procuram.

Numa perspectiva de ampliar este debate da importância da Educação Superior para o desenvolvimento na atualidade de uma sociedade, relembremos dois pontos entre os demais sobre a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que foram destaque na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris/2009. No relatório intitulado: 'As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social', a Educação Superior foi considerada 'como um bem público é de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes'. Outra responsabilidade que merece uma ênfase é que o documento reafirma que, diante da "complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2009, p. 2).

O ingresso na educação superior voltado para formação docente é o principal caminho de acesso para a entrada na carreira do magistério que, na atualidade, enfrenta alguns desafios tais como: qualificação de seus estudantes no tocante ao domínio de conhecimentos necessários a profissionalização, sua polivalência funcional, bem como, sua adaptação às mudanças tecnológicas e de informações.

As reformas educativas que ocorreram nas últimas décadas nos diferentes países

sul-americanos foram similares em seus processos de regulação da educação, porém, ainda persistem obstáculos que impedem ações que de fato valorize a carreira docente na região.

Nas palavras de Tenti Fanfani (2011), a docência é um serviço pessoal, é um trabalho com e sobre os outros e, requer algo a mais que o domínio e uso de conhecimento técnico racional especializado, é um trabalho este que envolve pessoas e compromisso humano. O autor, reafirma que “Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o substancia que puede ser aprehendida en una definición particular” (p. 253)

Arroyo (2000) reforça essa ideia, quando sugere que não se deve esquecer como a docência é uma atividade essencial à sobrevivência humana. O autor esclarece que falar da dimensão humana, não é subestimar a atividade de ensinar e de aprender, nem está repudiando “as dimensões de formar, os saberes a aprender, a cultura e seus significados”. Arroyo elucida, ainda, que tratar da dimensão humana na educação é tão somente equacionar “a pluralidade dessas dimensões como conteúdo de nossa humana docência” (p.117-118). Corroborando com os autores, Machado (2013) ressalta que pensar na dimensão humana é ampliar a visão da escola e dos docentes, e nesse sentido, humanizar-se como escola não significa perda de autoridade constituída para o ensino e, sim, ganho em potencialidade acolhedora da necessidade de também aprender.

Dada a sua importância, a profissão docente deve ser prioridade nas agendas governamentais, uma vez que é de responsabilidade de diferentes atores comprometidos na construção de consensos intersetoriais que busquem articulações em torno de políticas públicas efetivas na área educacional.

Falar da profissão docente na atualidade, portanto, não se restringe a elevar o *status* da carreira na perspectiva de vocação, amor à profissão ou resiliência do professor diante de desafios, que são muitas vezes, intransponíveis. A profissão docente envolve aspectos práticos e que devem ocupar uma agenda de prioridades, fomentando mudanças nos programas de formação continuada, no plano de carreira, nos salários e, sobretudo, nas políticas de valorização do magistério.

Nessa perspectiva, um dos fenômenos abordados na literatura que analisa a carreira docente foi o mito da ‘sublimação’, caracterizado como uma distorção da visão do professor sobre a sua própria profissionalização. É uma percepção, inclusive, da baixa remuneração como uma espécie de ‘prêmio de consolação’ por exercer uma vocação. Talvez, romper com essa visão seria um dos primeiros passos para levar a sociedade a ressignificar o papel do professor. Afinal, o conceito de vocação passou a fazer parte de uma crença naturalizada que se vincula de imediato à ideia de doação, cumprimento de uma missão, visões que terminam por dificultar ainda mais os avanços nas políticas de valorização da carreira docente.

Trata-se de um processo que parece caminhar na contramão da profissionalização

do magistério, aproximando-se mais de uma postura de comodismo diante da necessidade da categoria com relação à sua própria valorização. O risco, segundo Hypolitto (2004), é o professor passar a ser tratado como um mero trabalhador que recebe o mesmo salário que dos pais de seus alunos, morador do mesmo bairro popular, ou seja, diferencia-se das profissões mais comuns e populares somente por ser intelectualizado.

O artigo realizou um estudo comparado sobre questões relacionadas com educação superior, a formação docente e a valorização da carreira do magistério, no âmbito do Mercosul nos seguintes países: na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai. O artigo deve como ponto de partida os 'Estudos Comparativos dos Sistemas Educativos: Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL' realizado pela União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), no ano de 2014.

AMÉRICA LATINA: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A maioria dos países latino-americanos na década de 1990 implementou pactos sociais que tiveram como objetivo estabelecer políticas públicas para a região. Esses pactos buscavam estimular e orientar uma posição de enfrentamento junto às questões relacionadas aos inúmeros problemas vivenciados pelos sistemas de ensino na região, tais como: baixo rendimento escolar, distorção entre idade e série, abandono escolar, escolas mal equipadas, professores com qualificação deficiente e baixos salários docentes.

Entre os desafios com os quais a educação mundial se confronta, e, de um modo particular, a educação na América Latina, seja em curto, médio ou longo prazo, não há como deixar de mencionar a questão da formação do professor, embora salário, jornada de trabalho e planos de carreira constituam pontos centrais para se avançar na valorização docente.

Inclui-se entre os desafios da formação do professor na América Latina, o baixo *status* que se confere à carreira de professor como um ponto crucial a ser também a ser superado. Para Tenti Fanfani (2007), os docentes latino-americanos se autodescrevem como pertencentes à classe média ou baixa, exibem padrões de consumo cultural de certa precariedade e manifestam um desacordo com suas condições de trabalho.

No entendimento de Campos (2007), à docência se configurou durante muito tempo, na América Latina, como um 'apostolado' e um 'serviço social', na qual a vocação era entendida como doação. Com o passar dos anos, novas demandas sociais surgiram como, por exemplo, a propagação dos meios de comunicação e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A educação passou a ser reconhecida com um fator de desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social.

Outra característica predominante na América Latina e no Caribe é a feminização da profissão. Na Argentina, 87% dos professores do nível primário são mulheres. No Brasil,

este percentual é de 91%, no Chile é de 78% e no Uruguai o percentual é de 65%.

O Boletim do Programa de Reformas Educacionais para a América Latina e o Caribe – PREAL (2002) ressaltou que as reformas educacionais ocorridas naquela época, na região, dedicaram parte de seus recursos ao treinamento dos professores. No entanto, o mesmo Boletim apontou que foram poucos os países que sistematizaram mecanismos de incentivos eficazes para fortalecer a profissão docente. O Quadro 1 apresenta alguns programas introduzidos em alguns países como a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai que tinham, como objetivo, criar condições para melhorar a formação dos docentes por meio do aumento dos salários e incentivos profissionais.

Programa	Países	Estratégias	Objetivos
Incentivos para melhoria da qualidade.	Brasil	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério	Capacitar o profissional em serviço; Ampliar a carga horária para atividades de planejamento; Aumentar o piso salarial profissional; Estipular incentivos à produtividade;
	Chile	Lei de Estatuto dos Profissionais da Educação Prêmios de Excelência	Assegurar a estabilidade e profissionalização docente. Premiar, não, com valores monetários os docentes considerados de excelência;
Programas de Desenvolvimento Profissional	Argentina	Rede Federal de Formação Contínua	Articular com instituições de formação docente;
	Uruguai	Programa para Professores de Escolas de Tempo Integral	Enfrentar com formação adequada o fracasso escolar para atuar com crianças em situação de risco social.

Quadro 1: Incentivos para melhoria da docência

Fonte: Vaillant; Rossel (2006).

A partir de uma perspectiva mais ampla pode-se entender por carreira docente o regime legal que estabelece o exercício da profissão, dentro de um âmbito determinado, regulando, entre matérias, o sistema de ingresso, exercício, mobilidade, desenvolvimento, acesso e aposentadoria das pessoas que exercem esse cargo (TERIGI, 2009). Os Ministérios da Educação são os empregadores mais importantes do professorado em todos

os países da América Latina, o que explica o peso das decisões que tomam no âmbito da carreira docente.

Em relação ao plano de carreira docente, Murillo (2005) ressalta que a maioria dos países latino-americanos conta com plano de carreira, que organiza as atividades dos professores em todos os sentidos, estabelecendo graus e categorias profissionais, bem como a promoção e a progressão salarial. Esses planos também servem para determinar os complementos salariais, benefícios trabalhistas e profissionais.

Os estatutos e carreiras docentes nos países analisados consideram as distintas funções que podem desempenhar um docente no sistema escolar: docência de aula, funções diretivas, funções técnico-pedagógicas e supervisão.

A partir dos estudos comparados dos sistemas educativos na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, foi possível apresentar algumas singularidades sobre a organização educacional nestes países alusivos à valorização do magistério, aos planos de carreira, à remuneração e à jornada de trabalho docente. Cabe destacar que cada país buscou adequar suas demandas específicas e particularidades, a partir de suas reformas educacionais.

RECURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no artigo perpassou pelo recorte teórico de estudos nacionais denominados ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos’, realizado no ano de 2016, nos países integrantes da UNASUL. Trabalhar com estudo em educação comparada segundo Weller (2015) é ter como princípio norteador, o “reconhecimento de diferenças culturais existentes nas sociedades pluriétnicas que caracterizam grande parte dos estados nacionais contemporâneos” (p. 478).

O artigo adotou como fonte de geração de dados análise documental dos ‘Estudos Comparados dos Sistemas Educativos, além de outras bibliografias de estudos comparados em quatro países integrantes do Mercosul, a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai.

A escolha pelos seguintes países a Argentina, o Brasil, o Chile e o Uruguai, se deu porque ambos participaram de alguns acordos estabelecidos desde o início da década de 90, do século passado, como por exemplo, a Conferência Mundial (1990), reuniões de Ministros da Educação da América Latina e o Caribe no âmbito do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV, V e VI), que definiram quatro eixos que discorriam sobre políticas públicas, em torno dos quais se desenhariam as estratégias, os programas e os projetos de inovação na área educacional para a região latino-americana que considerasse a gestão educacional; a qualidade; a equidade; a formação docente e o financiamento da educação.

O desafio de realizar um estudo em Educação Comparada é sem dúvida, relacionar à pergunta “o que é comparar”? ‘Comparar’ traz como significado ‘examinar as relações de semelhanças e diferenças, estabelecer paralelo entre: comparar ideias, textos entre

outras definições (CEGALLA, 2005). Para Bonitatibus (1989), a comparação pode ser compreendida como “uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano” (p. 4).

CARREIRA DOCENTE: UM BREVE HISTÓRICO DOS QUATROS PAÍSES DO MERCOSUL

Argentina

Na Argentina, a *Ley de Educación Nacional* (LEN) n° 26.206, em seu art. 69, estabelece que o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em acordo com o Conselho Federal de Educação definirá os critérios básicos para a carreira docente, onde a formação continuada será uma das dimensões básicas para o acesso na carreira profissional.

La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional (LEN, ARTIGO 69).

O Plano Nacional de Formação Docente (2012-2015), segundo a Resolução n° 167/12 do Conselho Federal de Educação regula as prioridades políticas e está estruturado para que respondam às realidades judiciais e os compromissos federais, desde 2007. Em consonância com as Resoluções do Conselho Federal de Educação (n° 24/07, 30/07, 72/08, 74/08, 83/09, 134/11 e 140/11), as linhas de trabalho são definidas nessas resoluções a partir dos seguintes itens: a) no planejamento e desenvolvimento do Programa Nacional de Formação de Professores em âmbito federal; b) na avaliação abrangente da formação de professores; c) no fortalecimento do desenvolvimento curricular; d) no fortalecimento da formação continuada e da pesquisa; e) no fortalecimento da participação dos estudantes e, por último, f) na consolidação da formação pedagógica dos professores em relação aos recursos digitais.

Em relação ao piso salarial dos docentes, a Argentina conta com a *Ley de Financiamiento Educativo*, (n° 26.075/2006). A partir da implementação desta Lei os salários dos professores passaram a ser regulamentados em consonância com o art. 9° da referida Lei.

Créase, en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo será el contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte

posible superar dichas desigualdades. En la reglamentación de la presente ley, el Poder Ejecutivo nacional, con la participación del Consejo Federal de Cultura y Educación, fijará criterios de asignación tendientes a compensar las desigualdades existentes entre las diferentes jurisdicciones mediante un porcentaje de los recursos determinados en el artículo 4° que se destinarán al Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, así como su operatoria y los requisitos que deberán cumplir las provincias y la Ciudad Autónoma *de Buenos Aires para acceder a los recursos* (LFE, ARTIGO 9°).

Conforme o estabelecido na *Lei de Financiamento Educativo*, a definição do piso salarial docente sugere um acordo entre os Ministérios nacionais, juntamente com o 'Consejo Federal de Cultura y Educación' e as entidades que são formadas pela Associação dos Docentes Argentinos.

Segundo 'Informe Indicativo de Salários Docentes' (Janeiro-Junho/2014), da 'Subsecretaria de Planeamiento Educativo', do Ministério da Educação, o início do ano letivo/2014 foi caracterizado por negociações complexas, marcadas por fortes posicionamentos de todas as partes. O trecho do texto, a seguir, confirma este processo:

la definición de la paritaria nacional requirió un lapso mayor que en años anteriores, e incluso en algunas provincias hubo superposiciones entre la definición de esta paritaria nacional y la propia, mientras que en otras significó mayores dilaciones en cuanto a la resolución de la propia paritaria. Debe recordarse que el acuerdo nacional determina un salario mínimo de bolsillo para un docente, específicamente maestro de grado de educación primaria, sin antigüedad en la docencia, y pautas de crecimiento durante el año, mientras que la estructura salarial, los niveles salariales para otros cargos, e incluso para el cargo testigo "nacional", las remuneraciones relativas según funciones, antigüedad, etc. Se dirimen en todos los casos en las reuniones paritarias que se desarrollan en cada jurisdicción educativa. Sin embargo, los resultados del acuerdo nacional constituyen una referencia, a los que se suman las demandas específicas de los docentes, las problemáticas particulares de algunas funciones, las proyecciones de recaudación de cada jurisdicción y aquellas relativas a variaciones de precios, la situación fiscal de cada gobierno jurisdiccional, los niveles salariales del sector docente, los vigentes en cada espacio geográfico y al interior de la administración pública, las prioridades de inversión reflejadas en la aprobación de sus presupuestos públicos, entre las principales variables que condicionan las discusiones salariales.

Ao abordar o tema que trata da definição da carga horária dos docentes argentinos, verifica-se que ela está contemplada nas leis de educação nacional, nos estatutos dos docentes e nas normas complementares de cada província e da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A '*Ley de Educación Nacional*' (LEN), establece que a jornada de trabalho para o docente considerado um *professor simples* seja de 4 (quatro) horas diárias e, no caso dos professores de jornada estendida, amplia-se para 8 (oito) horas.

Brasil

O Brasil, assim como os outros países, tem na educação um dos seus maiores desafios. Para imprimir avanços nessa direção, um dos caminhos propostos é o de começar pela valorização do professor, profissional cuja força de sua função educacional e social pode representar um impulso para o progresso almejado. A urgência em se equacionar a qualidade da educação à valorização do magistério, tem se constituído a exigência primeira de uma época marcada pela necessidade de progresso e consolidação de metas voltadas para o bom desempenho em todas as áreas. É nesse contexto que tem se concentrado o foco da discussão contemporânea sobre a valorização da carreira do magistério neste país.

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 anos (2014-2024). O PNE é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional que traça objetivos e metas para o ensino em todos os níveis desde a educação infantil, passando pela educação básica até a educação superior.

Entre os objetivos e metas aprovadas no PNE cabe destacar que das 20, três tratam especificamente da valorização do profissional docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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

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

Mesmo com aprovação do PNE, ainda há muito que se fazer no tocante à valorização do profissional docente. Não existe, no Brasil, um plano de carreira unificado para todo o país. A educação nacional é de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, portanto, a contratação dos docentes fica a cargo de cada rede de ensino em cada unidade da federação. A Lei 11.738 (art. 6º) fixou um Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público e estabeleceu que os entes federados devessem elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, ao Piso Nacional. Portanto, cada

unidade federativa passou a ter autonomia para definir o plano de carreira do magistério de sua rede.

Em 2008, foi institucionalizado o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), através da Lei nº 11.738/2008. O PSPN é definido como o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial nas carreiras do magistério público da educação básica, para uma jornada de, no máximo, 40 horas semanais.

Com a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, homologada 24 de junho de 2015) foi possível aos entes federados elaborar e implementar planos de carreira unificados, que incluíssem os demais profissionais da educação, sem prejuízo para os profissionais do magistério, que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência “[...] exercidas no âmbito das unidades escolares da Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades, com formação mínima determinada pela legislação federal” (BRASIL, 1996, Art. 2º, § 1º).

Dentre os princípios que devem reger os planos de carreira dos profissionais do magistério, destacam-se: acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; remuneração condigna não inferior aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); progressão salarial na carreira que contemple titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional; jornada preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, e estabelecimento de regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligadas ao regime próprio de aposentadoria dos entes federados.

Os planos de carreira e remuneração para os profissionais do Magistério Público da educação básica, nas redes: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, em sua maioria, foram implementados e estruturados por meio de lei ordinária, embora existam planos de carreira estabelecidos por lei complementar ou decreto.

A partir da aprovação do PNE (2014), o Brasil deve assegurar que “no prazo de dois (2) anos, seja implementado planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (META 18, do PNE).

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem seguir o disposto na (Lei nº 11.738/2008 e art. 22 da Lei nº 11.494/2007), sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento desses profissionais, assim como o Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

Na composição da jornada de trabalho, o PSPN institui que deva ser observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de

interação com os educandos (§ 4ºrt. 2º).

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos Profissionais da Educação Básica Pública, na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o *caput* deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso. VI do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o *caput* deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

A jornada de trabalho dos docentes brasileiros é definida nos planos de carreira de cada ente federado. As leis do Piso Salarial e do FUNDEB estabelecem, como regra, jornada de 40 horas semanais com 2/3 (dois terços) da carga horária para planejamento, interação entre docentes e educandos, preferencialmente, com dedicação exclusiva. Mas, há uma variedade muito grande entre os sistemas de ensino. Há jornadas de 30 horas e também tem docentes com dois vínculos, com duas meias jornadas ou, até, com uma jornada inteira e outra meia.

Na tabela 1 abaixo, pode ser observada a diversidade que existe com relação à distribuição da carga horária dos docentes, nas diferentes brasileiras.

REGIÃO	Jornada				Hora-Atividade			
	20/25 h	30 h	40 h	- de 20%	20 a 25%	30%	33%	+ de 33%
Norte	02	01	04	01	03	01	02	-
Sul	02	-	01	-	03	-	-	-
Centro-Oeste	-	01	03	-	01	-	02	01
Nordeste	01	02	06	-	04	03	01	01
Sudeste	02	-	01	01	01	-	01	-
TOTAL	07	04	15	02	12	04	06	02

Tabela 01: Jornada e hora – atividade (1/3 conforme lei nº 11.738/2008)

Fonte: Ribeiro; Pasqualini (2012).

Com exceção das Regiões Sul e Sudeste, nas demais regiões brasileiras predominam as jornadas de 40 h semanais. Em relação à Hora – Atividade, a Região com melhor situação é Centro – Oeste, com 75% dos estados cumprindo o preceito legal.

Chile

No Chile não existe um plano unificado da carreira docente. Compete ao Ministério da Educação através do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP), órgão que é responsável por promover, orientar, regular e executar ações de desenvolvimento profissional docente. Tem por objetivo apoiar os docentes em sua missão de favorecer a formação e garantir o direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Ações do CPEIP são destinadas a apoiar os professores regentes de sala de aula e a equipe diretiva ou gestora. Esse apoio se dá na aquisição de conhecimentos, com vistas aos resultados dos objetivos de qualidade e equidade do ensino, inspirados na Reforma Educacional e levando em consideração o Marco Curricular, o Marco para a *'Buena Enseñanza'* e o Marco para a *Buena Dirección*.

Efetivamente, a Lei 19.070 (1991) conhecida como Estatuto Docente estabelece uma política de valorização para a profissão docente, a qual se aplica apenas em escolas públicas (setor municipal). A valorização toma por base os aspectos relacionados a tempo de serviço, qualificação profissional e desempenho, sem definir ‘planos’ de forma estrita. O estatuto dos professores estabelece uma série de reconhecimentos e trajetórias de trabalho na carreira docente:

Los profesionales de la educación del sector municipal gozarán de las siguientes asignaciones: de experiencia, de perfeccionamiento, de desempeño en condiciones difíciles y de responsabilidad directiva y técnico-pedagógica. Además, las Municipalidades podrán establecer incrementos en las asignaciones anteriores y asignaciones especiales de incentivo profesional, de acuerdo con los factores que se determinen en los reglamentos que al efecto dicte cada una de ellas y a la evaluación que realicen según lo establecido en el artículo 70 bis. Las asignaciones especiales de incentivo profesional se otorgarán por razones fundadas en el mérito, tendrán el carácter de temporal o permanente y se establecerán para algunos o la totalidad de los profesionales de la educación, de uno o más de los establecimientos de la respectiva (Artigo 47).

Um exemplo do bônus, ou melhor, da *Bonificación de Reconocimiento Profesional* (BRP), que é um benefício em compensação instituído pela (Lei nº 20.158 de 2006), permite que aos docentes recebam um valor mensal para o título e um suplemento por meio de menção, que será paga proporcionalmente à duração do contrato, de, no máximo, 30 horas.

Além disso, no Chile, existe uma alocação de desempenho coletivo, para a educação pública, que é proveniente de uma subvenção por desempenho de excelência, baseada no *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados* (SNED). A alocação de desempenho coletivo, por sua vez, está vinculada a incentivos monetários que entram no sistema de incentivos grupais, levando-se em conta o conjunto do estabelecimento escolar. O SNED avalia por meio dos resultados acadêmicos dos alunos, mensurados através da prova *Sistema de Medición de la Calidad Educativa* (SIMCE).

No Chile, se um docente obtiver um desempenho abaixo da média deve inscrever-se nos Planos de Superação Profissional (PSP) gratuitos, desenhados e executados por municípios ou corporações municipais do país. Se obtiver um resultado insatisfatório, deve repetir a avaliação no ano seguinte, inscrevendo-se nos PSP. Porém, se, pela segunda vez, o resultado for insatisfatório, o docente deixa de leccionar para trabalhar durante o ano em seu Plano de Superação Profissional, a fim de preparar-se para uma nova avaliação. Se o resultado for insatisfatório pela terceira vez consecutiva, o professor deixará de pertencer ao quadro docente, conforme estabelecido no artigo 70 da Lei 19.070.

O piso de remuneração se estabeleceu mediante negociações entre o Ministério da Educação e a Associação dos Docentes no marco de políticas de incremento de

remunerações docentes durante a década de 1990 nas *Concertación de Partidos por la Democracia*. A Lei 19.070 (1991), em seu Artigo 35 estabeleceu,

[...] una remuneración básica mínima nacional para cada nivel del sistema educativo, en conformidad a las normas que establezca la ley, a las asignaciones que se fijan en este Estatuto, y sin perjuicio de las que se contemplen en otras leyes. Se entenderá por remuneración básica mínima nacional, el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesional. De acuerdo al inciso 4º del artículo 5 transitorio de esta ley, el valor mínimo de la hora cronológica debe ser reajustado cada vez y en el mismo porcentaje en que se reajusta el valor de la Unidad de Subvención Educacional (USE), unidad que a su vez se debe reajustar en cada oportunidad en que se otorgue un reajuste general de remuneraciones al sector público y en igual porcentaje (LEI 19.070/91, Artigo 35).

No Chile, o salário dos docentes da educação básica se compõe pela Remuneração Básica Mínima (RBMN), produto da multiplicação do valor mínimo da hora-aula fixada pela lei e pelo número de horas para as quais foi contratado cada professor. Também são computadas as horas extras e alguns complementos pagos de forma esporádica. Além do RBMN, os professores recebem complementos salariais especiais para configurar a carreira profissional, tais como: a complementação de experiência (bianual); a complementação por aperfeiçoamento; a complementação por desempenho; a complementação por desempenho em condições difíceis; a complementação por responsabilidade de direção ou responsabilidade técnico-pedagógica.

Quanto à jornada de trabalho docente, é regulamentada também pela Lei 19.070 (1991), que instituiu um regime de atividade em sala de aula de, no máximo, 75% do tempo, com uma jornada limite de até 44 de horas cronológicas semanais.

La jornada semanal docente se conformará por horas de docencia de aula y horas de actividades curriculares no lectivas. La docencia de aula semanal no podrá exceder de 33 horas, excluidos, los recreos, en los casos en que el docente hubiere sido designado en una jornada de 44 horas. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva (Lei 19.070/91, Artigo 69).

Uruguai

No Uruguai, existe a carreira docente e está institucionalizada em plano de carreira que abarca todos os professores da educação primária, da secundária, da educação técnica e os professores dos centros de formação docente da educação pública. Porém, não existe uma carreira docente unificada para quem atua na educação privada. A carreira docente está definida no Estatuto do Funcionário Docente, estabelecida na *Ordenanza n°45*, do Conselho Diretivo Central da Administração Nacional da Educação Pública.

As atribuições docentes se estabelecem pelo Decreto do Poder Executivo que se

atualiza periodicamente com os incentivos que se destinam à educação. As autoridades de *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) acordam com as associações dos docentes as porcentagens de aumento para as diferentes categorias de funcionários. Desses acordos, surgem as tabelas salariais dos docentes que se aplicam, de maneira geral, para todos os professores da educação pública no país. Os docentes da educação privada têm suas remunerações estabelecidas através da convenção de salários que são negociadas entre os seguintes representantes: das associações dos docentes da educação privada; dos professores; dos responsáveis pelas instituições de ensino e pelo Poder Executivo (por parte do Ministério do Trabalho e Seguridade Social). Nestes casos, também são instituídos os Decretos que fixam os marcos pactuados nos acordos coletivos com o setor educativo.

A Ordenanza n°45, documento que institui o Estatuto Docente, estabelece que nenhum docente pode trabalhar mais do que 48 horas semanais. Assim está estipulado no artigo desta Lei: *“Por vía de excepción y, por fundadas razones de interés del servicio, se podrá acceder anualmente hasta un máximo de 60 horas semanales de función remunerada, no generando esta situación derecho ni precedente de especie alguna”* (Artículo 16).

A jornada de trabalho dos docentes de escolas regulares será de um regime estabelecido em contrato de 20 horas semanais e poderá chegar às 40 horas semanais, nos casos de escolas denominadas de tempo completo ou tempo integral.

APRESENTAÇÃO DAS DISCUSSÕES: NECESSIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS NO ÂMBITO DO MERCOSUL

Paulo Freire (2004) postula que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Esta afirmação corrobora uma preocupação de todos esses países cujos estudos nacionais foram aqui apresentados, bem como se constitui uma preocupação em nível mundial. Usufruir da força da educação como mola propulsora do desenvolvimento das nações, sendo, talvez, uma das forças mais mobilizadoras da contribuição humana para que isso ocorra, é o grande desafio que se tem de superar.

As reformas educativas na América Latina se orientaram por um guião semelhante, respondendo em parte a desafios idênticos. O presente artigo fez uma primeira aproximação dos estudos de educação comparada que faz parte de um projeto maior. Porém, neste artigo ficou evidenciado que os países latino-americanos deveriam trabalhar em regime de cooperação no âmbito das políticas educacionais. Talvez fosse viável, consolidar uma política de parceria que contemplaria a criação de oportunidades para conhecer e dialogar com os interlocutores locais sobre temas pertinentes na área educacional, além de recomendar a criação de mecanismos que possibilitem a mobilidade de dirigentes e técnicos dos Ministérios da Educação para conhecer *in loco* experiências educacionais promissoras que estejam em curso nos diferentes países do bloco.

Outro caminho que seria possível é contar com a parceria de aliados importantes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) que são imprescindíveis, uma vez que, todos esses organismos patrocinam e desenvolvem ações de política nacional, voltadas as temas de interesse de todos os país e não seria diferente no continente latino-americano tais como: ‘qualidade da educação’, ‘profissionalização docente’ e avaliação da educação entre outras matérias.

A convergência identificada nos estudos realizados passa pela valorização da carreira docente que toma posição dianteira nesse empreendimento. A luta desses países se caracteriza pela intenção concreta de buscar mecanismos de transformação da realidade vigente, com vistas a vencer este desafio.

Entre os desafios com os quais se confronta a educação no Brasil, também parece ser dos demais países elencados no artigo, seja no curto, no médio ou longo prazo, é que não há como deixar de destacar a questão da formação do professor e, como problema correlato, a valorização do trabalho docente em nosso país e o conseqüente baixo *status* que a própria sociedade confere à carreira do professor.

No Brasil, são eloquentes as estatísticas que registram o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira do magistério: é frustrante conhecer que apenas 2% dos jovens desejam se tornar professores (Machado & Capanema, 2014).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD/IBGE (2009), um professor brasileiro ganha 40% a menos que a média de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Outro dado preocupante divulgado pelo Relatório do Tribunal de Contas da União (2013) é que existem cerca de 50 mil professores da rede pública estadual no Brasil que lecionam no ensino médio não tem a formação básica específica em nenhuma das doze disciplinas obrigatórias. Em áreas das ciências exatas, como química, física e matemática, já se fala em um ‘apagão’, para simbolizar a seriedade da situação (MACHADO; CAPANEMA, 2014).

Gatti (2010) ressalta que, à insuficiência numérica, acrescenta-se a deficiência na formação dos docentes, seja a inicial, seja a continuada, ainda, a formação, muito teórica, é desvinculada da realidade da escola pública, além da pouca efetividade de estágios mal planejados, realizados para cumprir formalidades regimentais são indícios dessa fragilidade na educação e na qualificação do professor. Sousa (2011, p. 230) esclarece que pontos como esses “merecem ser repensados e enfrentados, na medida em que se configuram em problemas concretos na relação da universidade e da formação de professores para educação básica”, no caso do Brasil.

Os estudos realizados na Argentina, no Brasil, no Chile e no Uruguai, países que integram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), apontaram como aspectos convergentes, a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, salários compatíveis a profissionalização da carreira docente e a valorização do próprio professor

acerca do seu valor para esta transformação.

Não é recente a reivindicação dos docentes em diferentes países e suas organizações sindicais, em relação à valorização da carreira do magistério. No contexto brasileiro, João Monlevade (2000) é um dos autores que reconhece que essa pauta caracteriza e atribui identidade à própria trajetória do exercício da profissão docente. Configura-se como uma busca por mudanças que não começou há pouco tempo para nenhum dos países, por isso, este anseio por valorização vem de longa data e acompanha a própria trajetória da educação no que diz respeito às reivindicações mais enfáticas, sobretudo, da parte dos docentes.

Também não é recente que entidades diversas, incluindo as governamentais, revelam consenso em defender a urgência na criação de uma política global de valorização do magistério. O objetivo é contemplar os elementos essenciais para que se atenda à expectativa desses profissionais. Esses elementos podem ser consolidados em medidas relativamente simples, dentre elas, possibilitar o desenvolvimento de competências por meio da formação inicial e continuada e propiciar as condições de exercer sua função e receber remuneração compatível com uma carreira valorizada.

Certamente, que um passo decisivo a ser empreendido nessa direção será sempre o de tornar a educação prioridade. E, entre as medidas concretas decisivas, destacam-se a existência de um plano de carreira, assegurado por uma legislação consistente, atualizada conforme as demandas e emergências da categoria, por meio do qual se estabeleça uma jornada de trabalho capaz de assegurar as condições mínimas de se exercer a profissão da melhor maneira possível.

Luna (2005) chama a atenção para atitudes que podem ser levadas em conta ao se pensar em tornar a educação como prioridade. Conforme o autor, para que, de fato, esse setor nas diferentes sociedades se torne capaz de contribuir e gerar as transformações necessárias, três condições básicas são exigidas: que seja considerada parte integrante de um projeto nacional; que seja efetivamente atendida como prioridade na agenda política de cada país; que as políticas educacionais de mudança estejam em consonância com as necessidades e especificidades da população a que atende e sejam assumidas por todos os setores e, em especial, pelo professor.

Considerando este último aspecto acima mencionado, bem como a própria diversidade como característica humana universal, coloca-se como um ponto de reflexão e passível de estudos profundos, se a estratégia de elaboração de um plano de carreira unificado constitui realmente uma medida adequada. Discute-se, nesse ponto de vista, se a diversificação conforme as particularidades locais não seriam menos problemáticas do que a unificação.

Destaca-se, que, em qualquer contexto, o professor, antes de tudo, requer seu reconhecimento profissional primeiro no âmbito institucional para depois ser reconhecido na sociedade. Uma consequência importante por deixar de promover essa valorização da

profissão docente e atrair novos profissionais para a educação, principalmente os mais qualificados. Resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita (2010), no Brasil, sobre esse aspecto, revelam a predominância de uma visão negativa da maioria dos jovens sobre futura profissionalização na carreira docente. Segundo as percepções coletadas e expressas por esses jovens, o trabalho é mal remunerado e o professor, cotidianamente, é confrontado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade. Lamentavelmente, o esforço dos governos em cada país por mudar essa realidade, incrementando ações neste sentido, criando novas políticas educacionais para sanar problemas recorrentes, parece que não tem sido suficientemente alcançado pela sociedade de modo geral.

Salário, jornada de trabalho e planos de carreira, juntamente com políticas sólidas de formação, são pontos centrais para se avançar na valorização desses profissionais. Esses são os fatores essenciais que constituem o rol de necessidades docente. Quanto aos Planos de Carreira, sendo ou não unificados, não são todos que conseguem efetivamente uma estrutura que contemple essas necessidades de modo mais pleno. Este poderia ser um bom ponto de partida. Contudo, numa visão geral sobre essa estrutura, observa-se que há, como um ponto de convergência, uma forte tendência ao crescimento das iniciativas nesse sentido.

Nessa perspectiva do incremento dos planos de carreira, o primeiro passo seria realizar um estudo analítico de cada um e identificar os problemas mais frequentes encontrados na estrutura das carreiras do magistério de cada país. Em seguida, um segundo passo é classificar, por meio do cruzamento de informações, quais ações caberiam como medida ajustada de acordo com a natureza do problema, atribuindo-lhe um tratamento específico. Esta é uma ação essencial a ser realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e ninguém é excluído fora dela, portanto se há direito subjetivando a educação, o estado pode e tem de entregar a prestação nacional (PONTES DE MIRANDA, 1947).

Concordando com Pontes de Miranda (1947), na epígrafe acima, abrem-se as considerações finais reforçando que, ainda segundo as suas próprias palavras, que, se não for cumprido esse dever do estado, acima de qualquer coisa, o que ficar fora disso será somente a ilusão da existência e do cumprimento de artigos de Constituição ou de leis. Afinal, para se resolver definitivamente o problema da educação não basta promulgar leis, ainda que pertinentes e necessárias, e, sim, possibilitar o acesso a escolas que ofereçam professores preparados e abarquem todos os alunos.

O direito à educação, indissociável do direito à cidadania, não será efetivado sem

uma visão prospectiva de sua importância, de modo que se reconheça o papel estratégico da educação para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento social, humano e econômico dos países (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011).

Considerando que a formação de professores é um dos pilares e uma das condições imprescindíveis para a qualificação da educação é preciso urgentemente repensar em algumas questões tais como: a lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação superior, o desprestígio da carreira de professor, a desvalorização e a pauperização da profissão docente nos países do Mercosul e, conseqüentemente, da América Latina.

Diante do cenário mundial da Educação, parte-se da premissa de que está na elaboração de estruturas de carreira adequadas ao desenvolvimento do perfil do magistério, a alternativa mais viável para que cada país dê o passo decisivo de acesso a um conjunto de alternativas efetivas para as políticas de valorização do professor.

A intenção de finalizar o artigo evocando Paulo Freire (2007) quando afirma que “não é possível sonhar e realizar sonho se não comunga este sonho com as outras pessoas”. Portanto, faz necessário e fundamental reafirmamos que, como bem lembra Freire, se os países latino-americanos fizeram esforços coletivos para melhorar os índices de qualidade da educação e da profissionalização da carreira do professor, com certeza estas ações terão impactos no sistema educacional ofertado pelas escolas em toda região.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED; UNESCO, 2007, p. 15-20. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005, p. 215.

CUNHA, C. (Org). Estudo Comparativo dos sistemas educacionais dos países da UNASUL. Estruturas Normativas, Processos de Formação e Oferta Educacional nos Países da UNASUL. **Elaborado a partir das pesquisas realizadas pelos países da UNASUL, no âmbito do Projeto “Estudo Comparado dos Sistemas Educacionais”**, aprovado no Fundo de Iniciativas Comuns (FIC) da UNASUL. Brasília, 2014.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. São Paulo: Autores Associados. 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais**, 1, 2010. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/artigoformacao-professores-pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada**, 2004. Disponível em: < <http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>>. Acesso em: 23 ago.2017.

LUNA, M. O papel dos docentes na mudança educacional. O docente como protagonista na mudança educacional. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Mudança para a América Latina e o Caribe**, Santiago, n.1, jun. 2005.

MACHADO, M. F. E. **A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a casa um dos estudantes**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MACHADO, M. F. E. & CAPANEMA, C. F. Identidade com a profissão docente. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs). **Faculdades de educação e políticas de formação docente**. São Paulo: Autores Associados, 2014, p. 143-156.

MURILLO, J. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. **Revista PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe**, Santiago, n. 1, jun. 2005.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. 2000. 280f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA DE DOMICÍLIO - PNAD, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. (2009). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>>. Acesso em: 10 jun.2017.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Comentários à Constituição de 1946**, v. 1, Arts. 1-36. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947.

PROGRAMA DE REFORMAS EDUCACIONAIS PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (PREAL). **Ficando para trás: um boletim da educação**. Santiago do Chile: PREAL, 2002.

RIBEIRO, O. C.; PASQUALINI, T. T. **Estudo dos planos de carreira por região brasileira: relatório técnico consolidado**. Brasília: MEC, 2012.

SOUSA, J. V. de. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 193-240.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Editores Argentina S.A, 2007. Disponível em: <<http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf>><http://www.revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2014/08/UNESCO-Políticas-docentes.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

TENTI FANFANI, E. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, CÉLIO; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições apreendidas e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 253-277.

TERIGI, F. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. (Coords.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI y Fundación Santillana, 2009, p. 89-98. Disponível em: <<http://www.oei.es/metast2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Conferência mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192> Acesso em: 22 set. 2017.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (Eds.). **Maestros de escuelas básicas en América Latina**: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile, PREAL, 2006. Disponível em: <www.oei.es/historico/docentes/.../maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

WELLER, W. Texto para a contracapa do livro. In: BRAY, M; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 478. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 69, 74, 81, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 149, 168, 169, 209, 210, 211, 212

Ambientação online 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 192

Ambiente virtual de aprendizagem 180, 181, 192, 193

Análise documental 125, 130, 135, 143

Aprendizagem ativa 159, 161, 163

Aprendizagem baseada em problemas 56, 159, 160, 162, 163, 165, 168

Assistência estudantil 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38

Autonomia 6, 17, 25, 37, 53, 54, 82, 83, 84, 103, 124, 127, 129, 136, 147, 157, 159, 166, 167, 181, 183, 186, 191

C

Cartografia 1, 2, 3, 4, 15, 16

China 216, 217, 218, 219, 225, 227, 228

Cidadania 26, 65, 71, 75, 77, 78, 80, 81, 85, 86, 96, 98, 102, 104, 120, 121, 128, 155, 174

Competências socioemocionais 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178

Conhecimento 17, 20, 21, 25, 54, 56, 57, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 86, 90, 93, 95, 97, 101, 121, 139, 140, 144, 146, 159, 160, 163, 168, 173, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 212

Currículo em ciclos de aprendizagem 204

D

Dados vinculados 39

Deficiência visual 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

Desigualdade social 28, 29, 30, 37, 179

E

Educação 1, 2, 3, 6, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 52, 53, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 193, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 229

Educação profissional 28, 29, 30, 32, 34, 37, 38

Educação superior 29, 32, 138, 139, 141, 146, 156, 158
EJA 2, 3, 6, 100, 119, 120, 121, 122, 123, 124
Emancipação social 96, 97, 98, 101, 103
Ensino domiciliar 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26
Ensino superior 21, 22, 31, 32, 51, 52, 53, 56, 70, 71, 92, 123, 138, 139, 158, 159, 162, 168, 193, 229
Escola de educação infantil 125, 128, 131
Escravidão 68, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
Espírito Santo 1, 3, 5, 8, 17, 20, 21
Estratégias de aprendizagem 195, 199, 200, 202

F

Formação continuada de professores 204
Formação docente 2, 65, 69, 73, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 151, 157, 215
Formación de ingenieros 195

G

Gestão democrática 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 169

H

Herramientas web 216
História da arte 39
Homeschooling 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

I

In/exclusão 96, 97, 98, 102

J

Juventude 5, 15, 170, 172, 173, 177

L

Livro didático 70, 77, 79, 80

M

Metáfora 88, 89, 92, 93, 94, 95
Metodologias ativas 51, 53, 54, 56, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168
Micropolítica 1, 11, 12
Militância 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 15
Museus 24, 39

N

Neoliberalismo 119

P

Pedagogia 23, 24, 57, 72, 88, 89, 91, 92, 103, 117, 118, 123, 124, 136, 157

Percepção estudantil 159

Plataforma Moodle 181, 182

Política educacional 119, 122, 124, 206

Práticas coletivas 51, 53

Preconceito 65, 68, 73, 74

R

Recorrido de estudio e investigación 195, 198, 203

Relações étnico-raciais 65, 69, 70, 75

Representação 4, 83

Rural 30, 33, 57, 58, 59, 60, 61, 64

S

Sala de aula invertida 159, 160, 163, 165, 166, 167, 168

Sistemas de respuesta inmediata 216, 222, 226

T

Teoría antropológica de lo didáctico 195

Teoria histórico-cultural 88, 89, 92, 93, 94

Tipos de aprendizaje 195, 200

Trabajo en equipo 216, 219, 221, 222, 226

Transição escolar 204

V

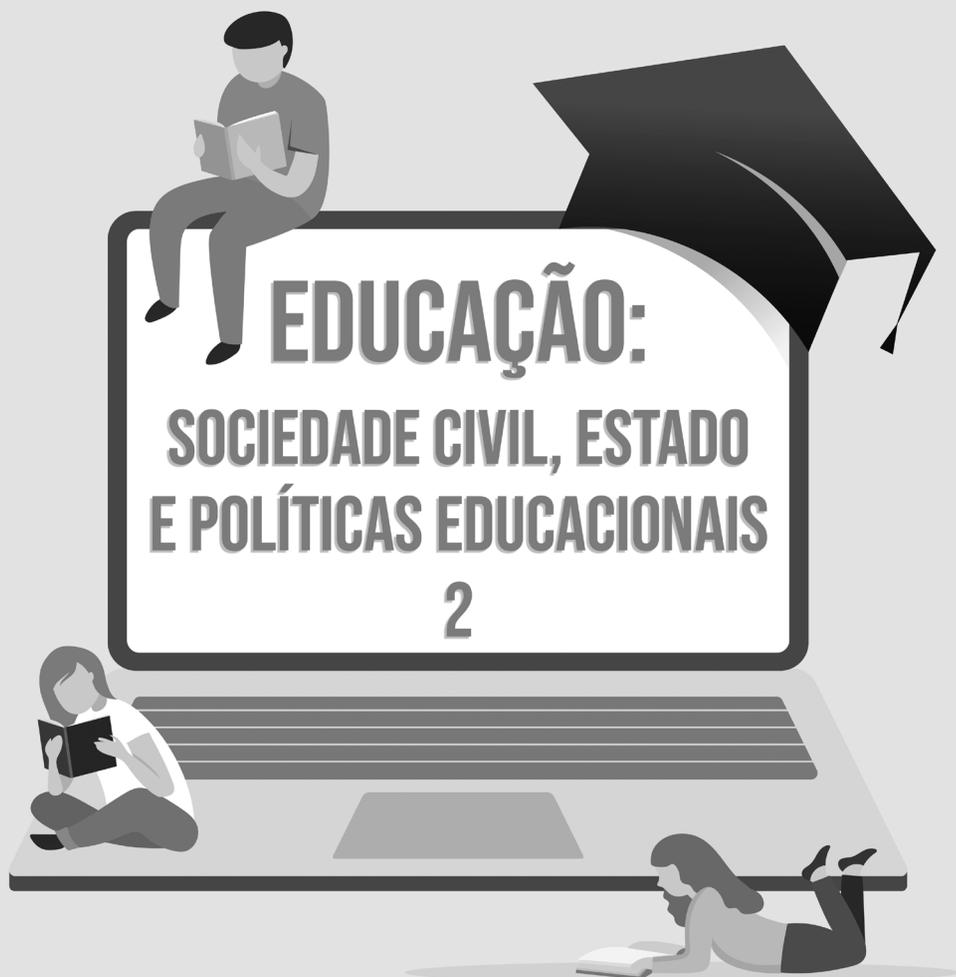
Valorização do magistério 138, 140, 142, 143, 146, 147, 154

Visitas 39, 130, 131

Vulnerabilidades 170, 173, 174, 175, 177

W

Wikidata 39, 41, 42, 43, 44, 48, 50



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021