

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DOS PROFESSORES DO  
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
PIRACICABA/SP**

**GREICE KELLY SOARES DOS SANTOS**

**PIRACICABA, SP  
2013**

# **UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PIRACICABA/SP**

**GREICE KELLY SOARES DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: PROF. DR. CLEITON DE OLIVEIRA**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora no  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para a  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2013**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Cleiton de Oliveira – Orientador - p/ UNIMEP**

**Profa. Dra. Maria Angélica Penatti Pipitone - ESALQ/USP**

**Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz - UNIMEP**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por ter posto em meu caminho amigos e companheiros, que de forma direta e muitas vezes indireta, me deram forças para prosseguir...

Às professoras Maria Angélica Penatti Pipitone e Maria Nazaré da Cruz por suas preciosas contribuições.

Ao professor Cleiton de Oliveira, grande orientador, meu mais sincero “muito obrigada”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

## RESUMO

Este estudo versa sobre as condições de trabalho e incentivos à carreira docente proporcionados aos professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino de Piracicaba, município localizado no interior do Estado de São Paulo. Por meio de consultas à legislação piracicabana, estadual e federal; levantamentos de dados realizados em *sites* especializados e de leituras e análise de produções sobre o tema da educação no município de Piracicaba e sobre o magistério (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental), pretende-se ao longo deste trabalho evidenciar quais são as condições postas aos docentes do município estudado. Para tanto serão analisados: forma de ingresso, jornada de trabalho, remuneração e formação continuada. A pesquisa evidenciou que apesar da não existência de um Plano de Carreira específico para o magistério municipal, os aspectos forma de ingresso, remuneração e formação continuada encontram-se em conformidade com a legislação nacional, enquanto o aspecto jornada de trabalho é cumprido parcialmente.

**Palavras-chave:** Piracicaba/SP, magistério municipal, condições de trabalho docente.

## **SUMMARY**

This study treats of the work conditions and incentives given to the teaching career, provided to Children's Education teachers and the early years of Elementary School in the School System of the city of Piracicaba, municipality located in the countryside of the state of São Paulo, Brazil. Through inquiries in the federal, state and local legislations, data surveying on specialized websites, plus reading and production analyses on the theme of education in the city of Piracicaba and on the teaching occupation (Children's Education and early years of Elementary School), we intend, throughout this work, to evidence what the conditions given to teachers in the analyzed locality are. For that purpose, we will look into: form of entry, working hours, set pay and continued formation. Our research evidenced that, despite not having a specific career plan for the municipal teaching occupation, the aspects form of entry, set pay and continued formation find themselves in accordance with national legislation, whereas the aspect working hours is fulfilled only partially.

**Key-Words:** Piracicaba/SP, municipal teaching occupation, teaching work conditions.

## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 1. Participação da Educação em relação às demais áreas do conhecimento na produção acadêmica sobre o Piracicaba/SP - 2012 .....                             | 9  |
| TABELA 1. Alunos atendidos por nível de ensino na rede municipal de educação de Piracicaba/SP, no período de 1998 a 2012 .....                                      | 61 |
| TABELA 2. Cargos e empregos públicos criados para Creche e Pré-Escola no período de 1989 a 1996, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP .....                    | 64 |
| TABELA 3. Cargos e empregos públicos criados para a Educação Infantil no período de 2002 a 2013, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP .....                    | 66 |
| TABELA 4. Cargos e empregos públicos criados para os Anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 1998 a 2010, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP ..... | 68 |
| QUADRO 1. Referência salarial dos empregados e servidores públicos do município de Piracicaba/SP no ano de 2012 .....   | 72 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 7  |
| CAPÍTULO 1- O processo de consolidação do trabalho docente .....   | 14 |
| 1.1 Retrospecto sobre a educação pública primária e seus professores .....   | 14 |
| 1.2 A carreira do professor da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 1990: as políticas de apoio e valorização do trabalho ..... | 29 |
| 1.3 A docência pública: contextualização da atualidade .....   | 42 |
| CAPÍTULO 2 – CONHECENDO O LOCAL ESTUDADO: PIRACICABA/SP ....   | 48 |
| 2.1 Aspectos histórico-sociais e educacionais do município de Piracicaba/SP  | 48 |
| CAPÍTULO 3 – OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO .....   | 63 |
| 3.1 A criação dos cargos e empregos públicos para o magistério.....  | 63 |
| 3.2 O regime jurídico.....   | 70 |
| 3.3 Remuneração e jornada de trabalho .....  | 71 |
| 3.4 Formação continuada .....  | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 78 |
| REFERÊNCIAS .....  | 82 |

## INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a profissão docente sempre me despertou interesse, sobretudo em relação à valorização destes profissionais. Principalmente, diante do atual contexto educacional, no qual a carreira docente passa a não ser vista com “bons olhos” pelas futuras gerações. Poucos são os jovens que buscam pela carreira do magistério, e diversos são os motivos que os levam a não optarem por esta carreira. De acordo com estudos realizados recentemente pela Fundação Victor Civita<sup>1</sup> com jovens do Ensino Médio, apenas 2% deles pretende se tornar professor; e dentre as razões apresentadas pelos jovens pelo não interesse pela carreira do magistério, estão: a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho, a falta de reconhecimento social, a falta de respeito dos alunos, e ainda o desgaste e conseqüentes doenças derivadas das atividades exigidas pela profissão.

Em face disto os governos buscam realizar ações que visem atrair novos docentes, ou ao menos manter os que já estão em serviço. Diversos são os instrumentos que tem por finalidade valorizar a profissão, como os programas de capacitação e incentivo à formação continuada, e, sobretudo o acesso à carreira garantido por concurso público e a elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério; sendo todos estes elementos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

---

<sup>1</sup> Estudo disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf> Acesso em 27 de jun. 2013.

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Porém, muitos municípios<sup>2</sup> brasileiros ainda não possuem um plano de carreira destinado ao magistério, como é o caso de Piracicaba/SP.

Devido à ausência de um Plano que estruture a carreira do magistério no município de Piracicaba, tentaremos identificar quais foram os meios utilizados para incentivar e valorizar o profissional do magistério. Deste modo, são objetivos desta pesquisa analisar alguns aspectos que compõem o trabalho dos professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Piracicaba/SP, sendo analisados os seguintes aspectos: forma de ingresso no sistema, remuneração, jornada de trabalho e formação continuada.

A escolha de analisar apenas a situação da carreira dos docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental se deve ao fato de ser o Sistema de Ensino de Piracicaba constituído essencialmente por estes dois níveis de ensino.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizados estudos bibliográficos e análise documental da legislação municipal, estadual e federal no que concerne à problemática estudada.

A revisão bibliográfica apresenta o levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES entre dezembro de 2011 e março de 2012, visando conhecer o material já produzido a respeito educação pública municipal em Piracicaba, mais especificamente acerca dos docentes desta rede de ensino.

Para iniciar o levantamento, foi consultado o Banco de Teses, sendo digitado no descritor “assunto” o termo “Piracicaba”. O Banco apresentou 1508

---

<sup>2</sup> De acordo com a notícia de 03 de setembro de 2011 publicada pelo *site* do Jornal “O Estado de São Paulo”, que utilizou dados do Plano de Ações Articuladas do Ministério da Educação, do total de municípios brasileiros 99,4% forneceram dados e destes apenas 43% declararam possuir Plano de Carreira para o pessoal do magistério público. Informação disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,professor-nao-tem-plano-de-carreira-em-57-das-cidades,767829,0.htm>> Acesso em 28 de jun. 2013.

teses e dissertações sobre o assunto “Piracicaba”. Das quais, 115 produções tratam sobre a Educação. Vale destacar, que dentre estes estudos sobre Educação, estão produções que tratam de diversas temáticas educacionais e sobre os variados níveis e modalidades de ensino. Os restantes das produções, 1393, trataram sobre outras áreas do conhecimento.

Gráfico1. Participação da Educação em relação à demais áreas do conhecimento na produção acadêmica sobre Piracicaba/SP - 2012

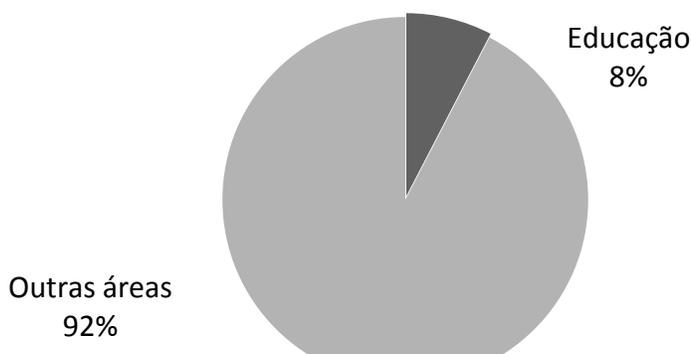


Gráfico desenvolvido com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Cerca de 50 instituições de Ensino Superior são responsáveis pela publicação das produções em questão. Entre estas instituições se destacam: Universidade de São Paulo com cerca de 800 produções; Universidade Estadual de Campinas e Universidade Metodista de Piracicaba com aproximadamente 250 produções cada; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com cerca de 100 produções; Universidade Federal de São Carlos com aproximadamente 50 produções, Pontifícia Universidade Católica (São Paulo, Minas Gerais e Campinas) com aproximadamente 40 produções; Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Minas Gerais com cerca de 15 produções cada ; Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Federal de Viçosa com cerca de 10 produções cada. Outras 40 instituições de ensino superior, Institutos e Centros universitários com 5 ou menos produções cada.

A existência já centenária da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, pertencente à USP, ao lado da cinquentenária Faculdade de

Odontologia de Piracicaba, pertencente à UNICAMP e a existência há quarenta anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, além da proximidade com os campi de várias instituições que desenvolvem programa de pós-graduação, explicam a existência do considerável número de trabalhos acadêmicos sobre vários aspectos do município de Piracicaba.

O município foi objeto de análise não só na área das ciências da natureza e da saúde. Há trabalhos sobre diferentes assuntos, tais como, uma sala de aula da rede municipal e estadual de ensino, para desenvolver uma prática pedagógica, por exemplo: “Informática na escola: um estudo de caso”, de Alexandre José Cruz (2006) e “Projeto escola de pensar: uma experiência de educação popular em Piracicaba”, de Célia Aparecida Domingues (1994).

Outros estudos foram desenvolvidos abordando: pontos turísticos, personagens da sociedade piracicabana ou sobre a cultura e manifestações folclóricas do município. Dentre estes estudos podemos citar: “Literatura e educação na memória de uma cidade: um olhar sobre Thales Castanho de Andrade”, de Fernando Luiz Alexandre (2007); “Engenho Central de Piracicaba como patrimônio industrial- usos e ruídos do território urbanizado”, de Carmen Rita Furlani Blanco (2007); “Formação e expansão da cultura e do dialeto caipira na região de Piracicaba”, de Cibelia Renata da Silva Rodrigues (2008); “A festa do Divino Espírito Santo nas cidades de Tietê e Piracicaba”, de Edmur Luiz Gonzaga Ribeiro (2004); “Prudente de Moraes: O precursor da propaganda política no Brasil - sua trajetória até a presidência da República em 1847”, de Maurício Guindani Romanini (2003); “Os Bonecos do Elias: a participação desses elementos de Folkmídia na publicidade e propaganda institucional de Piracicaba”, de Maurício Tadeu Bueloni (2001); “Educação, cultura e linguagem: a comunidade tirolotrentina da cidade de Piracicaba-SP”, de Maria Luisa de Almeida Leme (2001); “Prata da casa - o papel do intelectual João Chiarini - uma contribuição à história de Piracicaba (1930-1950)”, de Maria Inês Alves Borges de Andrade (1994); entre outros.

Além de estudos de caso sobre algumas instituições, dentre eles: “A influência de Grambery na construção da UNIMEP”, de Adriana Helena Leal

(1999), “A pedagogia da diferença: os Colégios Piracicabano e Grambery (1881-1930)”, de Rosemary Torres Gonçalves (2005), “A Cooperativa Educacional e seus dilemas: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba 1993-2000”, de Elisabete Vincensi Gabbi (2001), entre outros.

Ainda encontramos diversas produções que analisaram diferentes aspectos da educação municipal piracicabana, dentre elas os estudos desenvolvidos por Azevedo<sup>3</sup>, Barbosa<sup>4</sup>, Costa<sup>5</sup>, Giacomo<sup>6</sup>, Herrmann<sup>7</sup>, Perina<sup>8</sup>, Piccoli<sup>9</sup>, Rivero<sup>10</sup> e Rosalen<sup>11</sup> que utilizamos ao longo deste trabalho.

Deste modo este estudo foi organizado em três capítulos, assim, no primeiro capítulo tratamos sobre a questão da situação da escola pública após a Proclamação da República e os consequentes efeitos sob a profissão docente.

A escolha da Proclamação da República como ponto de partida para esta exposição se deve ao fato, segundo Carvalho (2012), de ter sido a partir deste evento histórico que se iniciou o processo de consolidação da escola pública próximo aos moldes que conhecemos atualmente, tanto no que se refere à

---

<sup>3</sup> Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. “Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de novembro de 2000, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>4</sup> Barbosa, Adriana Aparecida. “A Formação dos Profissionais de creche: a passagem de pajem a professora”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de junho de 1999 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>5</sup> Costa, Tamara Fernandes Lopes Silva Barbosa. “Políticas Públicas para a educação infantil no Município de Piracicaba – SP (1998-2006)”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de agosto de 2010 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>6</sup> Giacomo, Ana Maria Voss Di. “Condicionantes históricos e legais da Educação pré-escolar: um estudo sobre especificações e normas”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de março de 1994, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>7</sup> Herrmann, Jussara Neptune. “Poder local e Educação Infantil em Piracicaba (SP): 1977 a 1995”. Tese de Doutorado defendida em 01 de dezembro de 1995, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>8</sup> Perina, Sandra Helena. “O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP: possibilidades e limites de sua atuação na formação docente”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de fevereiro de 2007, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>9</sup> Piccoli, Denise Fujihara. “Seleção de supervisor e diretor escolar no município de Piracicaba: racionalidades burocráticas ou tendências patrimonialistas?” Dissertação de Mestrado defendida em 01 de fevereiro de 2008, na Universidade Federal de São Carlos (USFCAR).

<sup>10</sup> Rivero, Cleia Maria da Luz. “A formação pedagógica do educador das séries iniciais do primeiro grau em Piracicaba”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de outubro de 1989, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

<sup>11</sup> Rosalen, Marilena Aparecida. “A educação pré-escolar em Piracicaba”. Dissertação de Mestrado defendida em 01 de novembro de 1990, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

própria organização e funcionamento da escola quanto às condições de trabalho de seu quadro docente, sendo assim possível analisar a organização do trabalho docente. Posteriormente foi apresentado uma breve contextualização da década de 1990 e o que este período significou quanto às garantias para a carreira. Desta forma, foram destacadas algumas políticas, materiais de orientação pedagógica e programas de formação continuada, todas visando à valorização do trabalho docente. Para concluir este capítulo, o último ponto tratado foi a docência no contexto atual, no qual se pretendeu sintetizar os elementos expostos anteriormente tendo por objetivo compreender os aspectos presentes atualmente nesta profissão.

No capítulo seguinte abordamos o cenário de nosso objeto de estudo, o município de Piracicaba/SP. Desta maneira, foram apresentados elementos da história piracicabana, como a sua economia, a fim de tratar da questão educacional no município desde o início do século XX. No decorrer do texto foi apresentada uma trajetória da organização educacional no município até os dias atuais.

No terceiro capítulo realizamos a sistematização de informações obtidas por meio de consultas, leituras e análises de produções acadêmicas e da legislação municipal. Desenvolvemos uma retrospectiva dos concursos públicos realizados no município a partir da década de 1950, visto que a acelerada urbanização vivida neste período ocasionou a ampliação do alunado atendido e conseqüentemente do quadro docente.

Para compor esta retrospectiva realizamos um levantamento no *site* do SIAVE<sup>12</sup> (Sistema de apoio ao vereador do município de Piracicaba), utilizando no descritor período de 1949 a 2013, no descritor “assunto” o termo “professores” e no descritor “classificação”: “cargos e funções públicas”, “funcionalismo público” e “servidores públicos”. Assim, tivemos a intenção de destacar quais foram as formas de acesso à carreira, a jornada de trabalho e exigências de formação predominantes. Ressaltamos que de acordo com a

---

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/SIAVE.HTML> > Acesso em: 20 de set. 2012.

busca realizada, no período de 1957 a 1988, não foram encontrados documentos legais referentes ao magistério municipal.

Assim foram apresentadas e analisadas as ações de valorização do magistério municipal, da educação infantil e do Ensino Fundamental, destacando os seguintes aspectos: acesso à carreira, formação inicial e continuada, remuneração e jornada de trabalho.

Por fim, nas Considerações Finais apresentamos que o município buscou planejar e executar ações que de alguma forma pudessem contribuir para o desenvolvimento do magistério municipal, entretanto mostra-se necessário pensar políticas contínuas direcionadas ao magistério, e que conseqüentemente visem a melhoria da qualidade da educação no município por meio de incentivos e valorização à carreira docente.

## CAPÍTULO 1

### O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo apresentaremos uma breve retrospectiva histórica a partir da Proclamação da República, com o intuito de apresentar as mudanças ocorridas quanto a situação social<sup>13</sup> e profissional dos docentes, reconstituindo desta forma o trabalho do professor<sup>14</sup> da Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente abordaremos algumas das políticas/ações de valorização do trabalho docente a partir dos anos de 1990 e com base nos elementos apresentados desenvolveremos uma análise quanto à profissão do magistério nos dias atuais enfatizando como se apresentam as condições profissionais da docência.

#### 1.1 Retrospecto sobre a educação pública primária e seus professores

Com a Proclamação da República em 1889, antecedida pelo efervescente movimento abolicionista que culminou na Abolição da escravatura, fazia-se necessário naquele momento uma educação voltada para a população, afinal, novas relações sociais e de trabalho passaram a se estabelecer. A educação<sup>15</sup> deveria a partir de então, instruir o povo, emancipar o trabalhador

---

<sup>13</sup> Apesar de conhecermos as discussões que se estendem quanto ao desprestígio ou valorização social da profissão docente, não discorreremos sobre esta temática. Nosso objetivo será apresentar as transformações ocorridas na profissão do magistério, enquanto classe trabalhadora, enquanto carreira docente.

<sup>14</sup> Embora conhecendo a difusão de pensamentos que se tem a respeito da nomenclatura dada aos que ensinam, aqui utilizaremos indistintamente os termos: professor, docente e educador.

<sup>15</sup> “À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor à pátria”. (SOUZA, 2008, p. 37).

livre na intenção de formar um cidadão patriota, uma nação. (VICENTINI E LUGLI, 2009)

A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais, enquanto a escola secundária, atendendo as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria a guardiã da cultura geral de caráter humanista. Dessa maneira, a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político (...); de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas. (SOUZA, 2008, p. 19)

Segundo Souza (2008) não havia ainda naquele período a instituição escolar como conhecemos atualmente. Não havia organização e controles específicos nem mesmo quanto à duração no ensino primário. Na maioria das vezes tudo estava sob a responsabilidade do professor, visto que, predominantemente, as escolas se organizavam em turmas únicas, nas quais um professor era responsável pelo atendimento de vários alunos independente de seus estágios e níveis de aprendizagem. Até mesmo os locais onde ocorriam eram muitas vezes improvisados pelos próprios professores, pois

As condições materiais das escolas eram lastimáveis. Praticamente não havia edifícios escolares próprios do governo. Por isso, muitas escolas funcionavam nas casas dos professores, outras em espaços impróprios ou insalubres, em casas residenciais, em cômodos de comércio ou em salões cujo aluguel era pago pelos mestres de primeiras letras. Faltava de tudo- mobiliário, utensílios, materiais didáticos e salários para os professores. (SOUZA, 2008, p.39)

Com isto, o governo central deveria assumir a responsabilidade sobre a instrução pública, porém, às províncias, depois estados, cabia o dever de prover e legislar sobre o ensino das primeiras letras, mais tarde escola primária e o ensino profissional, no caso em estudo, a Escola Normal. Aos estados ficou a responsabilidade sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Assim, são criados os grupos escolares<sup>16</sup> urbanos, conforme Souza (2008) estes grupos deveriam funcionar em prédios apropriados para ministrar aulas com diversas salas, nas quais os alunos seriam alocados segundo o critério de nível de aprendizagem, e cada classe teria um professor responsável.

Quanto à formação destes professores, segundo Vicentini e Lugli (2009) era solicitada prova de moralidade concedida pelo padre ou pelo juiz de paz e posterior apresentação do conhecimento da leitura, escrita, contas e religião ao Diretor Geral de Estudos, o qual concedia ao indivíduo uma licença para lecionar. Os que ensinavam no ensino primário chamavam-se mestres e os que lecionavam no ensino secundário denominavam-se professores. Este processo ocorria com aqueles que pretendiam ensinar em escolas oficiais. Observando-se os requisitos necessários para se tornar professor, nota-se que não havia uma formação específica para esta atividade, exigindo-se apenas que indivíduo possuísse conhecimentos mínimos. Entretanto, Nóvoa (1995, p.17) assegura que “a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente”, já que este documento conferia ao seu portador, o professor, “o direito exclusivo de intervenção nesta área”.

Segundo as autoras Vicentini e Lugli (2009) durante todo o Período Imperial o modelo que havia predominado para a formação de professores foi o sistema de ensino mútuo também conhecido como método Lancaster, pelo qual os alunos mais adiantados se encarregavam de reproduzir as aulas recebidas dos mestres para outros alunos.

Entretanto, de acordo com as autoras acima citadas (2009) apesar dos novos ideais educacionais, a população ainda não estava preparada, ou, ainda não sentia a necessidade de instrução, afinal, a grande maioria da população vivia na área rural, onde não viam necessidade dos conhecimentos escolares,

---

<sup>16</sup> Grupo escolar também conhecido por escola graduada ascendia para substituir os modelos escolares existentes na época, por este motivo coexistiam escolas isoladas, escolas unitárias, escolas reunidas; porém, não abordaremos este tema. (Lugli e Vicentini, 2009).

pois tudo que lhes era necessário era transmitido pela própria família, neste caso o cultivo entre outras atividades do campo.

O que ensinar ao povo passou a fazer parte dos debates políticos acerca da educação popular. Tratava-se de equacionar o problema da formação de todos os cidadãos, o que implicava selecionar no estoque dos saberes da época, especialmente no interior da cultura literária, científica, técnica, artística e doméstica aqueles conhecimentos úteis considerados potencialmente relevantes para que a escola cumprisse suas finalidades, isto é, que ela favorecesse uma visão mais racional do mundo, modificasse hábitos e condutas arraigados e conduzisse as novas gerações em direção aos pressupostos e valores da modernidade. (SOUZA, 2008, p.22)

Este fato reflete na formação de professores, pois com a criação das primeiras Escolas Normais, em meados do século XIX, estas não obtiveram sucesso por coexistirem com o sistema de ensino mútuo. Este sistema já era considerado suficiente de acordo com a demanda de alunado existente. (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Para Nóvoa (1995, p.18) a criação das escolas normais possui uma grande importância para a profissão docente, visto que para o autor “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo)”, ou seja, a Escola Normal assumia a função de ser espaço para a socialização destes profissionais e para disseminar a imagem profissional dos professores. Entretanto, até meados do século XIX a Escola Normal, oferecia um ensino no qual apenas um professor era responsável pelo ensino de todas as matérias. O curso não tinha um prazo de duração, o aluno estudava até que o professor o achasse apto para o exame. Levando-se em consideração que para se obter a licença para ensinar bastava provar ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado e um atestado de moralidade, o modo como se constituía os estudos nas Escolas Normais não era muito atraente para o momento.

Se observarmos as condições de entrada na profissão, veremos que a idade mínima para prestar o exame de seleção para a Escola Normal era de 18 anos, enquanto que com 12 ou 13 anos já se podia exercer atividade remunerada no ensino como professor adjunto, esperando a idade mínima para prestar o

concurso público de nomeação, de 21 anos. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.33).

Entretanto, segundo Vicentini e Lugli (2009) apesar da baixa procura pelas Escolas Normais, elas se expandiram pelo Brasil e ganharam novos modelos de funcionamento. Passaram a ter prédios próprios e eram professores especializados nas matérias em que lecionavam.

Mas, o alto custo de manutenção das Escolas Normais, que tinham em seu corpo docente professores especializados, acrescido da pouca oferta de vagas destas escolas, conduziram a formação docente a um novo espaço. A solução foi a transformação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores.

O Curso Primário Complementar era o curso que sucedia a primeira etapa do ensino primário. De acordo com as autoras, coexistiam professores com diversos tipos de formações, e conseqüentemente de qualidade distintas: os mestres, os normalistas, os complementaristas e até mesmo os que não possuíam nenhuma formação específica.

A partir da década de 1930, segundo Oliveira (1992) a iniciativa pela escolarização da população ganhou força, afinal iniciava-se um período de crescente industrialização e urbanização. Assim, era necessária a qualificação de mão-de-obra para a indústria, comércio e agricultura, era preciso desenvolver o país. Com as mudanças econômicas e sociais vieram também alterações na área educacional, datado de 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, manifestou questões que naquele momento eram urgentes. Neste documento, intelectuais lutavam pela escola gratuita, obrigatória e universal, entre outras reivindicações. Com isto a Constituição Federal de 1934, declarou o ensino primário obrigatório e gratuito, com tendência à gratuidade no ensino posterior e instituiu o concurso público para o ingresso na carreira docente, além da vinculação de recursos destinados à Educação.

Contudo entre os anos de 1937 e 1945, o Brasil vivenciou o período conhecido como Estado Novo, marcado pelo modo ditatorial e antidemocrático de governo. Sob este clima é elaborada a Constituição de 1937 que representa

um retrocesso se comparada à Constituição anterior. O que antes havia sido conquistado em relação à Educação passa a não ser mais discutido. A Educação como um direito de todos os cidadãos não é mais declarado na Constituição e tampouco é citada a forma de acesso ao magistério, o que garantiria a qualificação do profissional responsável pelo ensino e a segurança trabalhista deste. Sendo assim, na Constituição de 1937, “o governo central se desincumbiu e assumiu apenas um papel subsidiário no financiamento da educação pública” (CARVALHO, 2012, p.143) uma vez que a vinculação orçamentária das diferentes esferas de governo para a educação fora suprimida. Isto acontecia, visto que naquele momento o Estado centraliza-se no ideal de progresso, de desenvolvimento industrial, e por isso priorizou a Educação técnica e profissional e a Educação rural, com o objetivo de fornecer mão-de-obra qualificada para os diversos setores do mercado de trabalho. O Estado Novo finda em 1945 e em 1946 é aprovada a Constituição Federal que retomou pontos da Constituição de 1934 e avançou na questão educacional.

Nas décadas seguintes seguiram-se as alterações quanto à organização do ensino, via Leis Orgânicas, e em relação ao primário, a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu que o mesmo passasse a ser dividido da seguinte forma: Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo, o primeiro se subdividia em Elementar com duração de quatro anos e Complementar com o objetivo de preparar para a admissão no Ginásio, destinado às crianças de 7 a 12 anos; e o segundo com duração de dois anos, destinado aos jovens e adultos que não puderam estudar na idade escolar. (OLIVEIRA, 1992).

Desde a década de 1950, uma nova concepção de escola primária vinha sendo insistentemente propalada no país. Na base dessa reconceitualização, estava a defesa da universalização da escola pública e gratuita. Na realidade, eram muitos e graves os problemas do ensino primário constantemente denunciados pelos educadores na grande imprensa e impressos educacionais: o abandono de poder público em relação ao ensino primário, a insuficiência de vagas, a precariedade da rede de escolas públicas funcionando nos

grandes centros urbanos em prédios improvisados e horários intensivos. (SOUZA, 2008, p.243)

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61), o ensino primário passou a ser obrigatório a partir dos sete anos de idade e teve como determinação a duração de quatro anos, podendo ser estendidos para seis anos de duração. Porém, a obrigatoriedade era facultativa em caso de comprovação de pobreza do pai ou responsável, ausência de escolas, matrículas encerradas e de doença grave da criança. De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006, p.1164) a Reforma de 1961 previa que os professores primários fossem formados em Escolas Normais ou Institutos de Educação enquanto que os professores secundários deveriam ser preparados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Ainda no auge do processo de industrialização e urbanização, os anos 1960 continuaram sendo cenário para mudanças educacionais. Segundo Vicentini e Lugli (2009) com o constante aumento da demanda pela escola pública, altera-se a qualidade tanto da escola primária quanto da formação destes profissionais já que ambas as instituições não estavam preparadas para o público que receberam.

Ora de fato, uma das funções sociais que os Cursos Normais preencheram quando de sua disseminação, ainda durante a Primeira República, foi a de ampliar as oportunidades de escolarização feminina que, de outro modo, estava restrita a colégios privados destinados às camadas mais favorecidas da população. No entanto, a análise que se fazia a respeito das condições dos Cursos Normais incluía outros fatores além das condições sociais de seu público, predominantemente feminino e de classe média. Eram assinalados como problemas que contribuíam para a má qualidade dos cursos de formação docente na década de 1960 os seguintes: o despreparo dos estudantes que se destinavam ao Ensino Normal, pois eram aceitos alunos oriundos de qualquer dos cursos profissionalizantes (vocacionais) de primeiro ciclo ou do ginásio (com destinação acadêmica); a baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimentos necessário para a diplomação (...) para compreender o surgimento dessas numerosas e variadas críticas ao Ensino Normal, tanto por parte dos professores como da administração do ensino, é preciso considerar as transformações que a rede escolar sofria no

período: grandes contingentes de crianças das camadas menos favorecidas foram incorporadas ao sistema de ensino, o que se combinou com uma aguda percepção da ineficiência das escolas para educar apropriadamente a população (...). (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.47)

Ao longo do século XX a feminização do setor educacional, sobretudo do magistério primário tornou-se uma realidade. A partir da análise de Apple (1995), embora seu estudo se concentre no cenário educacional de outro país, é possível identificar pontos em comum com nossa história. O autor ao tratar da feminização do magistério conduz sua discussão no sentido de expor uma suposta alteração da própria essência do magistério, assim para o autor:

No fundo, pode ser que não estejamos descrevendo a mesma ocupação, depois que o magistério primário virou trabalho feminino. É que as ocupações *se transformam*, muitas vezes de forma significativa, ao longo do tempo. (...) Essa transformação está ligada, de uma forma complexa, a alterações nas relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade mais ampla. (APPLE, 1995, p.56)

Apple (1995, p.60) declara que com o fortalecimento do capitalismo e estabelecimento de novas oportunidades de mercado e a luta das mulheres para conquistarem sua autonomia social e econômica, proporcionou certa mobilidade social. Porém, ao mesmo tempo em que se permitia o acesso da mulher ao mercado de trabalho, fazia-se de forma a menosprezar a capacidade profissional da mulher. Diziam ser o magistério um preparo para a maternidade, “ênfaticamente a relação entre o magistério e a domesticidade”.

Recordando que dos anos de 1964 aos de 1985, o Brasil vivenciou um período de intensa repressão e esteve sob o comando de militares, e é neste período de acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006) que se inicia o processo de proletarização<sup>17</sup> do magistério. Nóvoa (1995), embora se referindo a outra

---

<sup>17</sup> Proletarização do magistério: ao se observar a trajetória da constituição da atividade docente, notamos que ser professor, era tradicionalmente uma profissão liberal. Uma vez que o professor era responsável por sua atividade plena, desde o local em que desenvolveria seu trabalho até o planejamento e execução de sua atividade pedagógica. Com a estatização da profissão, ou seja, quando o Estado passa a supervisionar, controlar esta profissão, o professor torna-se um funcionário do Estado, tendo assim que prestar contas de seu trabalho a este. (Nóvoa, 1995); (Vicentini e Lugli, 2009).

realidade, observa um fenômeno que foi comum também no Brasil, ou seja, da desprofissionalização do magistério. O citado autor afirma que muitos são os movimentos históricos e políticos que levam ao processo de proletarização/desprofissionalização do trabalho docente, porém

(...) é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para movimentos de *desprofissionalização* do professorado (...) (NÓVOA, 1995, p.21)

As modificações na organização socioeconômica da sociedade, oriundas das necessidades que se faziam presentes; juntamente com a expansão e conseqüente diversificação do público atendido pela escola pública situaram os professores em numa nova posição social. Assim, para Apple (1995) os professores passam a se localizar contraditoriamente em duas classes sociais, uma vez que atendem aos interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora e oscilam em sua própria posição na sociedade.

(...) Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (...). (NÓVOA, 1995, p.18)

E enquanto grupo social passam a se deparar com novas condições de trabalho, novas exigências, novas formas de controle. Ferreira Júnior e Bittar (2012) declaram também que

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a

paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. (FERREIRA E BITTAR, 2012, p. 1166)

Ferreira Júnior e Bittar (2012) afirmam que ao longo da ditadura militar, houve avanço da economia brasileira e com isto um novo cenário educacional se fazia necessário, assim a situação docente ganha novos arranjos sociais:

(...) A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico (...). (FERREIRA JÚNIOR E BITTAR, 2012, p.1166)

A Constituição Federal de 1967, estabeleceu que o ensino primário fosse ministrado em estabelecimentos primários oficiais gratuitamente e obrigatório dos 7 aos 14 anos. E com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu-se como ensino de 1º grau, os antigos ensinos primário e ginásio, que passou a ter a duração de 8 anos, sendo considerado obrigatório e gratuito, além da exigência de concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira docente. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006, p.1164) foi possível aos profissionais do magistério primário também optar pela formação no ensino superior, alterando a distinção quanto à formação de professores de 1º e 2º graus prevista pela LDB anterior. Foi previsto também nesta LDB, que em caso de não haver número necessário de docentes habilitados, a contratação em caráter suplementar e a título precário indivíduos que ainda não obtivessem a formação específica. Por outro lado, para atender às reivindicações por vagas no ensino superior, foram criados os cursos de curta duração, na educação corresponderam à

Licenciatura Curta. De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p.48) também na Reforma de 1971 foi revisto o Ensino Normal e o curso passou a ter uma nova nomenclatura: Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o que para as autoras “não foi capaz de reverter esse processo de perda de prestígio social dos cursos de formação de professores primários”.

Vicentini e Lugli (2009, p.49) declaram que muitas foram as críticas sobre a formação oferecida pelos cursos de Magistério: ter currículo enxuto, tempo reduzido para a formação e estágios que não promoviam práticas reais e tão pouco a aplicação da teoria aprendida, entre outras. Além disto, não havia uma homogeneidade na formação dos docentes em nível nacional, coexistiam professores leigos, regentes de ensino, normalistas, graduados em licenciatura e/ou plena e os formados nos cursos de HEM. Para amenizar a crise que existia na formação dos professores o MEC criou em 1982 os CEFAM'S Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Com currículo ampliado e período integral de estudos, estes Centros tinham por finalidade ofertar ensino em nível médio à novos professores que lecionariam nas pré-escolas e séries iniciais, tendo como público alvo alunos de escolas públicas e também desenvolviam atividades de formação continuada.

Os anos de 1980 são marcados por grandes mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais. A crise existente no país afetava todos os setores da sociedade, inclusive a Educação, de acordo com Souza (1999, p.34) nos anos “80 o Brasil foi recordista mundial em desigualdade social”, e a situação continuou se agravando no decorrer dos anos 90 devido à crise econômica e falta de políticas sociais. Portanto, conforme Oliveira (1999) com o fim da Ditadura Militar em 1985 era necessária ao país uma nova Constituição. Almejava-se naquele momento uma política democrática ao país e este fato se realiza em 1988 quando foi promulgada a atual Constituição do país. Na Carta de 1988, no capítulo III, sessão I que trata da Educação, foi previsto o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito<sup>18</sup>, oferta gratuita de ensino também àqueles

---

<sup>18</sup> Atualmente a Educação Básica é gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, alteração realizada pela Emenda Constitucional número 59/2009.

que não estudaram em idade adequada e quanto aos profissionais da educação foi previsto: formação em nível superior, com prazo de dez anos para a titulação, acesso ao magistério garantido exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, valorização da carreira garantida por planos de carreira e piso salarial profissional<sup>19</sup>. Para, Souza (1999, p.55) embora o movimento de ampliação da obrigatoriedade escolar, ocorra desde a década de 1970 este não gerou uma mudança efetiva no quadro educacional. Posto que foi capaz de ampliar acessibilidade do aluno, mas não causou melhoria na qualidade do ensino, pois grande parte da população não concluíu seus estudos, o que apresentava altos índices de evasão e repetência. Tal fato se reflete diretamente no professorado, uma vez que a obrigatoriedade causou uma expansão nas redes de ensino e desta maneira uma ampliação no número de alunos atendidos. No entanto, o número de professores não cresceu proporcionalmente ao alunado, o que para a autora acarretou na intensificação<sup>20</sup> do trabalho do professor, visto que “(...) aumentou a relação entre o número de alunos e/ou classes para cada um dos professores. (SOUZA, 1999, p.60).

Nos anos seguintes, deu-se continuidade ao processo de mudanças na configuração do país.

A partir dos anos 90, produziram-se mudanças bastante significativas no conjunto das relações sociais mundiais. (...) Assumindo a perspectiva do Estado-mínimo, o aparelho estatal deixou de ser o grande promovedor da educação. Por isso, a política centralizadora que o caracterizava foi substituída pela

---

<sup>19</sup> Durante os anos de 1980 foi intensa a movimentação das entidades representativas do magistério, que lutavam pela melhoria da qualidade da educação e por melhores condições de trabalho, porém, não trataremos sobre os movimentos representativos do magistério, embora compreendamos a importância da existência deles. Afinal, segundo Vicentini e Lugli (2009) desde o final de meados do século XIX há registros da tentativa de organização dos profissionais do magistério, embora estas entidades tenham ganhado força e representatividade visíveis no século XX. Mais expressivamente após a Constituição Federal de 1988 permitiu a organização dos funcionários públicos em sindicatos, pois até então estas entidades tinham por classificação associações.

<sup>20</sup> “A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo de tempo”. (LARSON apud APPLE, 2012, p.39).

descentralização, o que implica flexibilização e o compartilhamento da gestão, a qual passou a ser realizada com a participação de agentes externos à esfera governamental e também com base na captação de fontes externas de recursos. (CARVALHO, 2012, p. 208)

Embasado nos princípios da Constituição de 1988 foi promulgada no ano de 1996 a atual LDB, Lei 9394, de 20 de dezembro, nela são reforçados todos os princípios já consolidados na Constituição. Segundo Vicentini e Lugli (2009) com a LDB de 1996 priorizou-se a formação dos docentes em cursos de nível superior. De acordo com as autoras já existia um movimento desde o fim dos anos de 1930<sup>21</sup> visando a formação dos educadores em nível superior, o que indicava a existência de um conjunto específico de conhecimentos para exercer a profissão. Sendo assim, a atual LDB prevê que para atuar na Educação Básica, a formação se dará em nível superior, e minimamente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais<sup>22</sup> do Ensino Fundamental formação em nível médio (Curso Normal ou Magistério).

Em 1996, a Emenda Constitucional número 14<sup>23</sup>, promove uma mudança quanto ao financiamento da Educação. Conforme Oliveira (1999) o FUNDEF é um fundo de caráter contábil, de abrangência estadual, constituído por percentuais de determinados impostos municipais e estaduais e distribui seus recursos conforme o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental

---

<sup>21</sup> Tanto que em 1939; o Decreto-Lei número 1.190 de 04/04/1939, que dispunha sobre a organização dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; organizou o curso de Pedagogia em 3 anos de duração. O curso tinha por objetivo formar técnicos em educação, já que para tornar-se apto ao exercício da docência o concluinte deveria cursar também o curso Didática com duração de 1 ano. A partir de então, o curso passou por diversas transformações com relação à sua orientação e organização. (Vicentini e Lugli, 2009).

<sup>22</sup> Na redação da LDB de 1996 é utilizado o termo “Séries iniciais do Ensino Fundamental”, porém em 2006, com Lei 11.274, datada de 06 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter a duração de 9 anos, sendo a matrícula neste nível obrigatória aos 6 anos. Mais recentemente com a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, o ensino passa a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, compreendendo: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>23</sup> A Emenda Constitucional 14/96, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), foi regulamentada pela Lei nº 9424/96. No ano de 2007, tendo expirado o prazo de vigência do FUNDEF, por meio da Emenda Constitucional número 53, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007, de 20 de julho de 2007, foi criado o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, compreendendo assim toda a Educação Básica.

em escolas das redes públicas. Daí ser esta Emenda considerada indutora à municipalização, considerando que só as matrículas municipais, neste nível de ensino, possibilitariam recuperação de recursos orçamentários. Além disto, previu-se que 60% do Fundo devem ser destinados à Valorização do Magistério, este orçamento deveria ser aplicado na remuneração e capacitação dos professores do Ensino fundamental em exercício.

Em consequência do FUNDEF os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que os professores da Educação Infantil prioritariamente já compunham o quadro funcional dos municípios, são postos em uma nova situação; antes alocados como funcionários estaduais viram o decréscimo das classes de 1ª a 4ª séries; tem início o processo de municipalização o ensino. De acordo com Ramos (2008) o estado de São Paulo já vinha reorganizando/reformulando seu sistema de ensino, de forma com que até os mesmo os espaços físicos destinados às duas etapas em que foi dividido (em ciclos) o Ensino Fundamental fossem distintos. Desta forma, em prédios específicos, as escolas foram reorganizadas em escolas de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Para a autora

Todas essas ações contribuíram para que a municipalização do ensino, estimulada com o governo federal pelo FUNDEF, tomasse impulso no Estado paulista (...) ao possibilitar que ele atuasse com as escolas de ciclo II e que os Municípios criassem ou assumissem as unidades de ciclo I, nos casos que houvesse a municipalização do ensino. (RAMOS, 2008, p.159)

Em suma, muitas transformações ocorriam após o fim da ditadura militar, o país se reorganizava, consolidava-se. Mas, embora houvesse um intenso apelo pela democracia, o país estava imerso num contexto de tensão econômica e social. Assim, predominou a partir da década de 1990, as reformas em vários setores do país, inclusive na Educação. De acordo com Carvalho (2012, p. 224) as reformas educacionais ocorreram por intermédio da adesão às orientações e princípios educacionais ditados por diversos “organismos

multilaterais”<sup>24</sup>, com o objetivo de obter a melhoria da qualidade da educação no país. Magnani (1992, p.164) se refere ao conjunto de ações derivadas destas orientações de agências internacionais, como “atendimentos emergenciais”, que buscavam segundo a autora somente amenizar pressões desmobilizando a sociedade e não atender às reivindicações da população como pretendia demonstrar.

No Brasil, assim como na América Latina, as orientações políticas e econômicas oriundas dos organismos internacionais – em especial o Banco Mundial – têm influenciado decisivamente a formulação e a implementação de políticas e reformas educacionais, sobretudo porque são expressão ou se vinculam a financiamento. (SOUZA, 1999, p.61)

Contudo, estas políticas incidem diretamente sobre a atividade docente. E para Apple (1995, p.37) esta tentativa de reorganizar a forma como se desenvolve a prática docente, pode não resultar efetivamente de maneira eficiente, visto que o “(...) professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas se fecham”, ou seja, pretender controlar o trabalho docente encontrará em seu percurso a resistência dos professores.

Desta maneira nos anos que se seguiram predominaram novas formas de controle e avaliação que foram postas a serviço do Estado para alcançar os

---

<sup>24</sup> Agentes internacionais como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, foram responsáveis pela elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. Declaração esta que resultou da Conferência de Educação para Todos ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, que teve por finalidade elaborar um documento que orientasse a educação, mais especificamente que desse à Educação Básica qualidade necessária e atendimento pleno da população. Desta Declaração também resultou em subsídio para a elaboração dos Planos Decenais de Educação. Outros documentos foram sendo produzidos a partir da década de 1990: Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); Relatório Delors - a educação para o século XXI na perspectiva da UNESCO (Relatório Educação, um Tesouro a Descobrir) (1996) e Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (2000). Estes documentos se tornaram concretos mediante a criação de programas com objetivos específicos e que compunham o Plano Decenal, exemplos destes programas são: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); Projeto Nordeste de Educação; Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas; Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental; entre outros. (CARVALHO, 2012)

objetivos propostos pelas agências internacionais dando novos contornos à Educação no país e em conseqüência também ao trabalho do professor.

Após percorrer um longo período histórico com o intuito de compreender o caminho percorrido pela educação nacional, sobretudo no que diz respeito ao magistério, podemos notar que o professorado teve ao longo do tempo seu trabalho precarizado e, ao mesmo tempo, verifica-se do ponto de vista legal a criação de diversas propostas de formação.

Entretanto, vimos que a partir da Constituição de 1988, consolidou-se um novo cenário para a educação nacional: um renovado aparato legal com apelos democráticos; o direito à educação; a reorganização econômica e as orientações de organismos internacionais traçaram um novo perfil para o magistério público. Veremos no capítulo a seguir as políticas de valorização docente para os professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **1.2 A carreira do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 1990: as políticas de apoio e valorização do trabalho docente**

Com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9394/96, foi instituída a Década da Educação<sup>25</sup>, na qual se previram diversas ações com intuito de melhorar a qualidade da Educação no país. Entre os princípios postos para a Década da Educação, estavam:

(...)

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

(...)

---

<sup>25</sup> LDBEN, artigo 87, título IX “Das disposições Transitórias”. Década que iniciou um ano após a publicação da lei, tinha por objetivo elaborar o Plano Nacional de Educação que definiria as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, resultando assim no Plano Decenal de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001).

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Lei nº 9394/96, Artigo 87)

Conforme a Constituição Federal de 1988, Artigo 206 inciso V, está prevista a “valorização dos profissionais do ensino” e para tal havia que se garantir a existência dos seguintes instrumentos: plano de carreira; piso salarial profissional e acesso via concurso público de provas e títulos para se consolidar a valorização<sup>26</sup> profissional do magistério. Tais premissas são retomadas na LDBEN de 1996, do qual trata no Capítulo V, título VI “Dos Profissionais da Educação”,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

(...) (LEI nº 9394/96)

Com a promulgação do FUNDEF novamente a questão da valorização do magistério ganhou destaque, já que a lei do Fundo previa em seus artigos: a valorização do magistério por meio de planos de carreira que deveriam assegurar remuneração justa, o incentivo ao trabalho em sala de aula e avanço da qualidade do ensino. Contudo, foram privilegiados apenas os educadores que atuavam no Ensino Fundamental. Entretanto, Ramos (2008) afirma que o Fundo, elaborado de acordo com as possibilidades políticas da época, priorizou

---

<sup>26</sup> Seguindo os princípios apresentados na Constituição, não abordaremos a situação de valorização social, visto que os princípios elencados na Lei se referem exclusivamente à valorização profissional dos docentes. Porém, não desconhecemos a existência de estudos acerca deste assunto e reconhecemos a importância dos mesmos..

apenas a valorização do magistério via remuneração. Além disto, a autora retrata que com a vinculação do orçamento destinado ao pagamento dos professores, não houve ênfase ao investimento na formação destes profissionais.

O FUNDEF, por outro lado, não regulamentou nada sobre prováveis verbas para a formação em nível superior docente, apesar da exigência da LDB/96 em ter todos os professores formados em nível superior até o final da “Década da Educação”. Essa questão pareceu ficar como um problema a ser resolvido pelos Estados e Municípios (inclusive pelo veículo do “treinamento em serviço”, tal como possibilidade deixada pela referida legislação), em suas variadas e específicas condições locais. (RAMOS, 2008, p.110)

Em 1997, a Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, documento no qual dispõe e pontua sobre as disposições que devem conter nos planos de carreira que seriam elaborados a partir de então. Dentre as diretrizes citadas na Resolução, os planos de carreira deveriam contemplar: a forma de ingresso por meio de concurso público de provas e títulos, a formação específica, estímulo à progressão na carreira, condições empregatícias, jornada de trabalho e remuneração.

Com o intuito de ordenar critérios para a elaboração do currículo dos Cursos Normais destinados a formação de docentes da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental foram fixadas, ao final da década de 1990, as Diretrizes<sup>27</sup> Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal uma vez que apesar de a LDB de 1996, propor a

---

<sup>27</sup> Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, datada de 19 de abril de 1999.

formação em nível superior, era prevista a atuação<sup>28</sup> nestas etapas de ensino por profissionais formados em nível médio.

Em 2001 é aprovada a Lei nº 10.172, em 9 de janeiro, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), de vigência decenal, de 2001 a 2010, tendo por objetivo nortear a educação no país, traçando metas e estratégias para todos os níveis de ensino, com a preocupação em constituir uma política de estado e não de governo. O magistério público foi contemplado no Plano, propondo a estes profissionais condições dignas de trabalho independente da localidade de atuação. Assim, no documento consta um diagnóstico da situação do magistério da Educação Básica, destacando a formação dos professores e a valorização do magistério, neste diagnóstico o documento evidencia que a real valorização só será alcançada com investimento na formação inicial e continuada e melhoria das condições de trabalho, salário e carreira; constam também diretrizes para orientar a formação e valorização do magistério e por fim, vinte e sete objetivos e metas para aprimorar estas questões. Conforme o documento:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- \* uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- \* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- \* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- \* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- \* compromisso social e político do magistério. (PNE, 2001)

---

<sup>28</sup> Para consolidar a validação desta modalidade de formação, em 2003, a Resolução nº 1 de 20 de agosto, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência.

Neste período foram implantadas diretrizes também para diversos níveis e modalidades de ensino, assim impulsionada por este movimento, foram fixadas em 2002 as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica<sup>29</sup>, dando destaque à formação em nível superior, já prevista na LDB de 1996. Com este documento pretendia-se ao fornecer critérios para organizar a formação destes docentes uma padronização na formação destinada ao magistério da Educação Básica. Segundo Carvalho (2012, p.260) a instituição desta Resolução é uma representação das políticas educacionais presentes desde a década de 1990, visto que para a autora este fato se justifica, pois o ideal de alcançar o progresso produtivo e econômico faz com que a educação seja alvo de interesse, sobretudo com respeito aos que nela atuam. Logo, “a formação de professores para esse nível, considerados os principais agentes do processo, passa a ser um alvo importante das políticas educacionais dos anos de 1990”. Anos depois, em 2006, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação disporia sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o que viria reforçar o apresentado na LDB. Além de conferir ao curso de Pedagogia nova atribuição, cabia a partir de então, ao curso formar professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente de sua função anterior.

Todavia Carvalho (2012, p.264) relata que apesar dos claros objetivos de valorização do profissional do magistério presentes nos princípios das diretrizes, “a principal consequência dessa política é que a formação de professores tem sido resumida a procedimentos de ensino sobre conteúdos práticos e úteis, articulados às demandas do mercado, secundarizando a pesquisa e a produção de conhecimentos”. Desta forma,

Com essa medida foram extintas as habilitações dos cursos de Pedagogia, superando a separação entre a formação para o magistério e a formação técnica, ou seja, a separação entre docência para as funções pedagógicas e a docência para as

---

<sup>29</sup> Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno, datada de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

funções administrativas da escola (...). Cabe lembrar que essas mudanças na formação de professores ocorrem num contexto em que a lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão da educação, no qual a descentralização, a autonomia, a participação das unidades escolares pelos resultados tem sido a tônica. (CARVALHO, 2012, p.274-275)

O Plano Nacional de Educação de 2001 sofreu vetos em determinados artigos referentes ao financiamento; estes vetos impediram a efetivação das propostas do documento; interessante observar que os vetos não foram apreciados pelo Congresso durante toda a vigência do mesmo, embora tenha passado por dois presidentes no período.

Em 2007 foi implementado pela União, o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>30</sup> (PDE), composto por cerca de 30 programas, tendo como base o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. A partir de então o Plano Nacional de Educação, ainda em vigor, foi deixado de lado e o MEC pôs em prática a nova política. O PDE estabeleceu quanto ao magistério, em seu Art. 2º:

(...)

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

(...)

Logo, neste mesmo ano é instituído o FUNDEB, tendo a mesma função de distribuição do orçamento destinado à educação que o FUNDEF, porém, distinguiu-se quanto ao público atendimento, a partir de então, o Fundo passa a contemplar toda a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e conseqüentemente todos os professores destes níveis. O FUNDEB mantém também os princípios que se referem à valorização

---

<sup>30</sup> Decreto nº 6.094 datado de 24 de abril de 2007.

do magistério, assim no capítulo VII, seção II “Disposições Finais”, se previa que o poder público elaborasse até 31 de agosto de 2007, um piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

A fim de cumprir o estabelecido no FUNDEB, no ano de 2008, foi promulgada a lei do Piso<sup>31</sup> salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Estabeleceu-se desta forma a valorização salarial destes professores, determinando um pagamento mínimo, valor abaixo do qual nenhum ente federado poderá destinar aos profissionais do magistério. Desta maneira, a lei determinou que piso fosse de R\$ 950,00<sup>32</sup> considerando-se a jornada de trabalho de 40 h/s e formação em nível médio (Normal). Além disto, prevê que 2/3 da jornada de trabalho do docente seja diretamente em sala de aula, enquanto as demais horas de trabalho devem ser dedicadas à sua capacitação profissional.

No ano seguinte, conforme o artigo 6º da lei do piso, se fixou por meio da Resolução nº 2/2009<sup>33</sup> da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, novamente diretrizes para a elaboração de Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, sendo estas amparadas pela CF (1988), LDB (1996), FUNDEB (2007) e Lei nº 11.738/2008 (lei do piso salarial do magistério).

Logo, com o advento destes princípios, diversas foram as iniciativas de valorização e apoio aos profissionais do magistério. Segundo Ramos (2008, p.111) uma série de ações por parte do governo se fizeram presentes, “(...) cursos e programas a serem oferecidos como capacitação aos docentes estaduais e municipais. (...)”.

---

<sup>31</sup> Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

<sup>32</sup> Segundo o artigo 5º da lei, o valor do piso será reajustado anualmente. Atualmente o valor fixado é de R\$1.567,00. Informação disponível no *site* da Agência Brasil, disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-01-10/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-797-em-2013>> Acessado em: 10 de jun. 2013.

<sup>33</sup> Resolução nº 2 CEB/CNE datada de 28 de maio de 2009.

A seguir destacaremos alguns destes instrumentos de apoio e programas<sup>34</sup> nacionais destinados à formação e ao aprimoramento do trabalho docente.

Criada em 1996 pelo Ministério da Educação, a TV Escola é um canal de televisão mantido pelo Ministério com o objetivo de subsidiar e capacitar os professores da Educação Básica, fornecendo-lhe material para reflexão ou para complementação de suas aulas. De acordo com o Ministério da Educação<sup>35</sup> “os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino”.

Elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>36</sup> (PCNs) tinham por atribuição oferecer subsídio e orientar o currículo educacional do país com o intuito de padronizá-lo, além de ser também material a ser utilizada na formação tanto inicial quanto continuada dos professores. Para isto foram disponibilizados aos educadores exemplares de uso próprio, com o objetivo de auxiliar “o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente (...)” (PCN, 1997, p.9). Embora, para Carvalho (2012) isto represente uma tentativa de restringir a autonomia dos docentes, visto que a sua prática, a escolha dos conteúdos, tem de ser pautada nos Parâmetros Curriculares.

---

<sup>34</sup> Os programas de formação tanto inicial quanto continuada apresentados são elaborados pelo MEC em parceria com outras instituições ou órgãos do governo e propostos às Secretarias estaduais e municipais de Educação, ficando a critério de estas a adesão ou não aos programas.

<sup>35</sup> Site do Ministério da Educação, disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12336:tv-escola&catid=299:tv-escola&Itemid=685&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336:tv-escola&catid=299:tv-escola&Itemid=685&msg=1)> Acessado em 03 de jun. 2013.

<sup>36</sup> Em 1997 foram lançados os PCNs referentes às primeiras quatro séries no Ensino Fundamental, organizado em 10 volumes, contendo: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio ambiente e Saúde). Posteriormente, foram lançados, respectivamente no ano de 1998 e 2000, os PCNs referentes à segunda etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e às três séries do Ensino Médio.

Igual ação fez-se também em relação à Educação Infantil em 1998, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), organizados em três volumes com idêntico objetivo aos dos PCNs.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (...) Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. (RCNEI, 1998, p.5)

Além destes, diversos foram os programas e materiais, em sua grande maioria desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação a Distância<sup>37</sup> (Seed), com o intuito de capacitar e assessorar os docentes nas mais diversas áreas. Entre eles estão o Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), Rádio Escola, Mídias na Educação, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Proinfo Integrado, entre vários. Em 2008 foi criado o *site* “Portal do Professor” desenvolvido em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia, contendo uma variedade de materiais, que visam a capacitação e aprimoramento do professor e seu trabalho pedagógico.

Quanto aos programas de formação de professores:

No ano de 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo no país. Embora não tenha um plano para um curso ou programa de formação inicial ou continuada destinados aos professores, há neste programa princípios de valorização do magistério, como rever a política de

---

<sup>37</sup> Secretaria de Educação a Distância criada em 1996, pelo Decreto nº 1.917 de 27 de maio de 1996, com a finalidade de aprimorar nos meios educacionais o uso das Tecnologias de Comunicação de Informação (TICs). Informação extraída do portal do MEC, disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356) > Acessado em: 30 de maio 2013.

formação e remuneração dos professores visando a melhoria do trabalho docente, priorizando os professores dos Anos iniciais.

O Plano Setorial de Ação criado em 1991, do mesmo modo que o programa anterior não previa um programa de formação para o magistério, mas objetivava a valorização do magistério conforme os princípios já previstos na Constituição Federal de 1988.

Em 2001 o Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) foi lançado com o objetivo de capacitar professores das redes públicas de ensino, e como o próprio nome já diz, o intuito era atender prioritariamente aqueles que atuavam como alfabetizadores, os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O Programa consistia em um curso com a duração de um ano, totalizando 160 horas, dentre estas as três horas de encontros semanais e horas de trabalho individual. Desenvolvido por meio de parceria estabelecida entre Ministério da Educação e outras instituições, como Secretarias de Educação, universidades, escolas de Magistério entre outras, cabia ao Ministério fornecer material/equipamentos necessários ao curso e às instituições parceiras a disponibilização de professores formadores.

Apesar de ter sido iniciado no final da década de 1990 foi em 2004 que o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi estendido para todas as regiões do país por intermédio de parceria estabelecida entre Ministério da Educação, estados e municípios. Objetivando ofertar formação em nível médio, na modalidade Normal aos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que ainda não possuem a formação mínima exigida, o curso oferecido na modalidade à distância tem a duração de dois anos com atividades individuais e coletivas distribuídas na carga horária do curso.

Criada em 2005, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores<sup>38</sup>, tinha por finalidade institucionalizar a formação continuada

---

<sup>38</sup> Para mais informações sobre este assunto ler o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - orientações gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento”. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acessado em 23 de maio 2013.

oferecida no país. A Rede era composta de 20 universidades que se propunham Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação. Espalhados pelo país eram divididos em áreas de pesquisa, podendo estes Centros estabelecer parcerias com outras Instituições de Ensino Superior. A estes Centros cabia a elaboração e produção de materiais para subsidiar cursos de formação continuada na modalidade à distância ou semipresenciais, nas diversas áreas do conhecimento, destinados a professores das redes públicas de ensino. Ao Ministério da Educação competia o suporte financeiro e técnico.

A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Com a institucionalização da Rede, houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, o que configura atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas em salas de aula. (GATTI E BARRETO, 2009, p.202)

Também a ser executado em parceria estabelecida entre o MEC, estados e municípios, o Proinfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil) criado em 2005 destinado aos professores que atuam com a Educação Infantil nas redes tanto públicas quanto privadas e que ainda não possuem formação específica. O curso oferece formação inicial em nível médio, na modalidade Normal à distância com a duração de dois anos (prevendo atividades de estudos individuais e coletivos); assim, o curso oferece a formação mínima prevista pela LDB aos que atuam nesta etapa de ensino.

O PRALER (Programa de Apoio a Leitura e Escrita) lançado em 2007, pelo MEC e desenvolvido em parceria com estados e municípios, este programa de formação de professores tem por finalidade oferecer formação continuada a professores das séries iniciais; visando valorizar as experiências educativas

destes educadores propondo por meio do material proposto uma reflexão sobre as práticas docentes quanto ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura. A formação compreende um curso na modalidade semipresencial, com a duração de 144 horas (90 horas de estudo individual e 54 horas de estudo coletivo).

No ano de 2009 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>39</sup>, com ela estabelece-se que em regime de colaboração a União, o Distrito Federal, estados e municípios devem propor programas de formação inicial e continuada de suas redes de ensino. Dentre os objetivos do decreto estão:

(...)

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

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

(...)

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

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

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

(...)

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (DECRETO 6.755/ 2009, ARTIGO 3)

---

<sup>39</sup> Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. A partir deste decreto, fica sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a promoção de cursos de formação inicial e continuada no país. Assim, os programas que se seguiram estavam sob a orientação deste órgão. Também ficou prescrita a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que visam analisar a necessidade de formação docente, oferecendo desta forma material para subsidiar a criação de programas ou cursos específicos para cada estado.

Lançado em 2009 o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), visava capacitar os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas (estaduais ou municipais) nas áreas de leitura e escrita e matemática. Desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), universidades (que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, nas áreas de alfabetização e matemática) e sistemas de ensino, o Programa consiste em um curso de aperfeiçoamento com duração de 120 horas.

Na intenção de possibilitar aos professores das redes públicas de todo o país formação inicial e continuada de forma gratuita, nas modalidades presencial e semipresencial, foi iniciado em 2009 o Parfor<sup>40</sup> (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e desenvolvido em parceria firmada entre o MEC, Secretarias e Estaduais e Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior. Sob a responsabilidade da CAPES estão os cursos de formação inicial (cursos presenciais emergenciais) e os cursos de formação continuada (na modalidade à distância) a cargo da Universidade Aberta do Brasil<sup>41</sup> (UAB).

Mais recentemente, em 2012, foi firmado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>42</sup>, o qual prevê um curso de formação continuada aos professores das redes públicas que atuam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 3º ano), com o processo de alfabetização. Algumas das finalidades do Pacto são garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, minimizar a defasagem idade/série e capacitar os professores alfabetizadores. O curso realizado na modalidade presencial tem a duração de dois anos (120 horas/ano) e oferecido por universidades em parceria com o MEC e as Secretarias de Educação. Ao professor que realiza a

---

<sup>40</sup> Como instrumento de acompanhamento e gerenciamento do Parfor foi criado o portal (*site*) Plataforma Freire.

<sup>41</sup> Criada em 2006, a Universidade Aberta do Brasil, constitui-se em um sistema de universidades públicas que visam proporcionar às camadas menos favorecidas o acesso ao Ensino Superior. Informação disponível em < [http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18)>. Acesso em: 17 jun. 2013.

<sup>42</sup> Portaria do Ministério da Educação nº 867 de 04 de julho de 2012.

formação é concedida uma bolsa de ajuda de custo no valor de R\$ 200,00 mensais.

Com esta sucinta exposição tivemos a intenção de apresentar, apenas alguns<sup>43</sup> dentre vários outros programas educacionais e de formação de professores, elaborados e desenvolvidos a partir dos anos de 1990; para compreendermos como vem se consolidando a questão valorização da profissão docente por meio de incentivos formativos, ou seja, de reconhecimento de profissional com um campo de conhecimentos e atuação específicos. Ao observamos notamos que a maioria dos programas desenvolvidos privilegiam as áreas de Alfabetização e Matemática visando o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

### **1.3 A docência pública: contextualização da atualidade**

Apesar destas diversas tentativas que pretendem estruturar a profissão docente, capacitar e atualizar os professores; sejam elas por intermédio de diretrizes que estruturam a formação docente ou por documentos/materiais ou canais que fornecem subsídios para o trabalho pedagógico, podemos notar que estes instrumentos estão vinculados à intensificação do controle/avaliação do trabalho docente. Visto que ao propor uma capacitação aos professores espera-se que estes apliquem o que lhes foi ensinado durante a formação e que isto resulte posteriormente em uma melhoria na qualidade da educação.

Com este fato, podemos citar que em conformidade com Gatti e Barreto (2009) foi considerável o investimento em políticas de formação continuada para os docentes, entretanto ainda não é suficiente para atingir o nível de qualidade de aprendizagem dos alunos do sistema público de ensino.

---

<sup>43</sup> Destacamos apenas alguns dos programas que estavam diretamente relacionados aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim, omitimos formações ou programas que abrangessem profissionais de outras funções, etapas ou modalidades, como: Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e quilombola, Educação no campo, entre outras. Porém, não desconhecemos a existência destes e de muitos outros que não apresentamos.

Para Apple (1995), examinando a situação em nível internacional, as políticas de monitoramento representam ao professor uma possível perda de controle sobre seu próprio trabalho. De maneira que passa a existir uma dicotomia entre aqueles que concebem e, portanto pensam a educação e o processo de ensino-aprendizagem e aqueles que a executam, e sendo assim, somente aplicam o que foi posto. Aliada a esta sensação de perda de autonomia, segundo Vicentini e Lugli (2009, p.155) o professor sente também a baixa valorização e condições de trabalho nem sempre favoráveis ao desempenho de sua função.

Há ainda conflitos relacionados aos conhecimentos obtidos em formação inicial que tendem a contrastar com as exigências de seu cotidiano, assim “(...) também é recorrente a menção ao desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse das novas gerações”. Em síntese

(...) Há que assinalar, por fim, que os próprios professores se ressentem do tratamento recebido por parte dos poderes constituídos, não só pela indiferença quanto às reivindicações por melhores salários, como também pela implementação de reformas que, além de intensificarem o controle sobre o trabalho, desconsideram a sua capacidade de solucionar os problemas com os quais se deparam em seu cotidiano. Com isso, tem se disseminado, entre os professores, uma enorme insatisfação não só pela falta de autonomia no exercício da docência, como também por se sentirem vítimas de um processo de culpabilização pela mazelas do ensino brasileiro. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.156)

De acordo com Nóvoa (1995, p.25) os obstáculos encontrados quanto a estruturação de uma carreira docente bem organizada e atraente se deparam com elementos que vão desde a relação estabelecida entre professor/escola e entre candidatos a carreira do magistério/escolas de formação docente. Desta forma para o autor, a maneira como o professor encara seu local de trabalho interferirá diretamente em seu desempenho profissional, assim como, a falta de integração entre as instituições de formação de professores e as escolas públicas poderá atrair sujeitos que não se identificam com a profissão.

A desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura nos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso. (LIBÂNEO, 2001, p.90)

Com isso, se estabelece um conflito de identidade docente, na qual a relação professor/escola se coloca de forma passageira, visto que aqueles que ali estão sem se identificarem com seu trabalho relutarão em buscar capacitações ou formações continuadas para aprimorar seu conhecimento e sua prática pedagógica, alegando desta maneira possibilidades de “fuga ao ensino”, ou seja, manterá distância de tudo aquilo que remete ao seu trabalho como educador. Isto se explica segundo Gill Villa (1998) e Libâneo (2001) com a ausência de profissionalismo, uma vez que estes sujeitos passam a não ter compromisso político e pedagógico com a docência.

Quando nos referimos à valorização do profissional docente é comum nos remetermos a remuneração deste profissional, pois concluem Gatti e Barreto (2009, p.239) que de acordo com estudos desenvolvidos no campo da sociologia do trabalho o prestígio social de determinada profissão resulta em reflexos sobre a consolidação desta, assim a profissões não muito bem remuneradas acabam por não ser atraentes aos olhos das futuras gerações, “e especialmente não se mostram atrativas para aqueles que se consideram em melhores condições de aprendizagem, maior domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades”. Isto porque para muitos estudiosos os docentes são considerados semiprofissionais (semiprofissão), trabalhadores não-manuais ou até mesmo “proletários das profissões liberais” como declara Wright Mills Apud Vicentini e Lugli (2009, p.158), que, apesar de possuírem formação profissional e conhecimentos específicos situam-se entre as camadas médias da sociedade, assim, “embora sejam assalariados como o

proletariado, realizam um trabalho não-manual, e, por isso, procuram distanciar-se desse segmento por meio de maiores salários e de um maior prestígio (...).”

Fato é que embora exista um discurso corrente sobre um possível desprestígio do magistério, para Nóvoa (1995, p.22) em relação com algumas profissões a docência se mantém “intacta”. Desta maneira, para Vicentini e Lugli (2009, p 184) é importante compreendermos que para analisar a questão da valorização e carreira do magistério é necessário analisá-la em seu tempo. Visto que em cada época predominam distintas visões e entendimento quanto ao trabalho do professor. Fato é que até os anos de 1940 concebia-se a docência como um dom, uma “vocação”, o que se justificava pela presença de “valores religiosos”; porém, a partir da década de 1950 os “valores profissionais” passam a prevalecer. Para as autoras muitos são os discursos que remetem a um tempo de glória do magistério, sem considerar a realidade de cada época. Logo

A alusão ao *passado glorioso do magistério*, presente no imaginário dos professores e em artigos de periódicos especializados e da grande imprensa, tem com marcas a vagueza quanto ao período a que se refere e a tentativa de generalizar para toda a categoria a situação de maior prestígio e melhores vencimentos descrita. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.162)

Com isso podemos declarar que embora se utilizem termos como desprestígio ou desvalorização da docência o que podemos observar é que há uma readaptação da profissão ou até uma realocação desta na sociedade. Desta forma, se coloca em questão a compreensão do próprio professorado sobre seu trabalho, conforme Nóvoa (1995, p.29) “os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província (...) é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.”

Deste modo para Libâneo (2001, p.49) se faz necessário “resgatar a profissionalidade do professor” objetivando garantir “mais credibilidade e dignidade profissional” assegurando melhores salários e dignas condições de trabalho. E ainda é preciso salientar a importância de uma sólida formação

destinada ao preparo dos educadores. Formação que propicie a construção e elaboração de um corpo de conhecimentos necessários à docência, pois para Freitas (1992, p.23) “(...) devemos atentar para o fato de que não se degrada o educador apenas pelo salário, ele se degrada, também, a partir de sua formação.”

Visto isto, Gatti e Barreto (2009) nos apresentam informações que forneceram elementos para ajudar a compreender a situação atual da profissão docente. De acordo com estudos realizados pelas autoras no ano de 2006 dos brasileiros empregados 8,4% eram professores, dos quais 77% eram mulheres. Destes professores, 77% se encontravam em atuação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo que  $\frac{3}{4}$  destes profissionais estavam trabalhando no Ensino Fundamental, e segundo as autoras isto se devia ao fato da obrigatoriedade de frequência posta para este nível de ensino. Quanto à exclusividade à docência as autoras constataram que 92,8% tem o magistério como único trabalho, o que demonstra que a grande maioria dos professores encaram a docência como sua profissão real, e desta forma não tratavam o magistério como complementação de renda. Com relação a jornada de trabalho, as autoras relatam que em média os professores da Educação Básica trabalhavam 30 horas semanais, o que de acordo com elas poderia variar já que existe uma diferença entre a carga horária trabalhada em serviço propriamente, ou seja, durante a aula; e a carga horária extraclasse, ou seja, preparo, estudo e outras atividades que derivam da prática em sala de aula. Há também a questão do tempo de serviço no magistério, nos estudos realizados a média de tempo de trabalho dos professores era de sete anos, segundo as autoras isto se justifica porque a maioria dos professores (79,1%) atuava nas redes públicas de ensino que garantem benefícios como estabilidade e uma carreira estruturada.

No quesito formação, apesar de ser explícita a exigência de formação em nível superior, Gatti e Barreto (2009) apuraram que ainda atuavam tanto na Educação Infantil quanto nos Anos iniciais do Ensino Fundamental professores leigos; sendo 2,8% na Educação Infantil e 0,8% nos Anos iniciais do Ensino

Fundamental. Os demais possuíam algum tipo de formação, seja em nível médio ou superior; sendo com formação apenas em nível médio, 53,4% atuando na Educação Infantil e 41,3% nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Considerando a peculiaridade do regime federalista brasileiro, a cada ente federado coube legislar<sup>44</sup> sobre seus sistemas de ensino, compreendendo a carreira e valorização de seu magistério público. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.237) existem 5.561 municípios no país, um número considerável destes com sistema próprio de ensino, além dos sistemas estaduais e o do Distrito Federal. Devido a isto a “situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores entre estados e (...) municípios”. Segundo as autoras isto se explica por diversos fatores que vão desde a região do país onde se encontram os estados e municípios, perpassando características populacionais e econômicas até questões culturais.

Logo, se faz imprescindível conhecermos as especificidades de nosso local de estudo, o município de Piracicaba/SP.

---

<sup>44</sup> Deste modo, como apresentado anteriormente para orientá-los são elaboradas leis, diretrizes, entre outras; a fim de propor um padrão aos sistemas de ensino e carreiras do magistério.

## CAPÍTULO 2

### CONHECENDO O LOCAL ESTUDADO: PIRACICABA/SP

No presente capítulo trataremos sobre alguns elementos histórico-sociais do município de Piracicaba, a fim de compor a trajetória educacional do município anterior à criação do sistema municipal de educação propriamente dito até os dias atuais.

#### **2.1 Aspectos histórico-sociais e educacionais do município de Piracicaba/SP**

Piracicaba nasceu no caminho do ouro, sob o manto de NOSSA SENHORA DOS PRAZERES. O povoamento de Piracicaba teve início nas primeiras décadas do século XVIII, no declínio do ciclo bandeirista. Posseiros e sesmeiros, assim como aventureiros e por que não dizer, alguns fugitivos da justiça, estavam fixados nos sertões, às margens do Piracicaba. (...) Assim a povoação de Piracicaba é fundada oficialmente pelo ituano Antonio Corrêa Barbosa, em 1º de agosto de 1767, à margem direita do mesmo rio (...). (CARRADORE, 2002, p.5)

O município está localizado no interior do Estado de São Paulo, situado entre os municípios paulistas: Rio Claro, Santa Bárbara D'oeste, Capivari, Tietê, Saltinho, São Pedro, Santa Maria da Serra, Charqueada, Rio das Pedras, Anhembi, Laranjal Paulista, Limeira, Conchas e Iracemápolis. Possui uma área de 1378,501 Km<sup>2</sup> e uma população de 364.571 habitantes<sup>45</sup>, tendo aproximadamente 265 habitantes/Km<sup>2</sup>.

---

<sup>45</sup> Dados obtidos em consulta ao Censo 2010, disponível no site <[www://www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em 27 de março de 2013.

De produtora de café, como a maioria das cidades do interior paulista, o município se tornou a partir do início do século 20 um centro policultor, pois neste período destacaram-se as produções de pequenas propriedades rurais, sendo estas produtoras de farinha de mandioca, batata, café, feijão, arroz, milho, fumo, algodão, cana-de-açúcar, entre outros cultivos.

Porém, a produção de cana-de-açúcar já se destacava como principal cultura, em 1950, Piracicaba já era considerada um centro canavieiro. Em consequência deste cultivo, a expansão industrial foi possível. “O complexo canavieiro de Piracicaba teve como principal decorrência a constituição de um núcleo metal-mecânico afeito à produção de máquinas e equipamentos para as usinas e engenho”. (BILAC e TERCI, 2001, p. 36).

Alavancada pela produção sucroalcooleira a indústria metalúrgica ganhou espaço. Diante destes acontecimentos e com vistas a dar apoio ao desenvolvimento industrial da cidade, nos anos de 1970, Adilson Benedito Maluf iniciou a elaboração e execução do Distrito Industrial<sup>46</sup>.

De 1950 a 1970, a cidade vivenciou um contínuo processo de expansão urbana, o que conferiu ao município destaque nacional, conforme Bilac et al (2001):

Ao que tudo indica, a administração local perseguiu com sucesso o compromisso que lhe era atribuído pois, por dois anos consecutivos (1957 e 1958), conquistou para Piracicaba o título de cidade “Mais progressista do Brasil”, “bicampeã do progresso”!. Tais atributos estavam fundamentados nos feitos e realizações, construções de ruas e avenidas, obras de saneamento básico, abastecimento de água e esgoto, transporte coletivo, dentro dos moldes do projeto nacional-desenvolvimentista, fazendo jus ao slogan “50 anos em 50”. (BILAC et al., 2001, p.41)

A expansão do cultivo de cana-de-açúcar ocasionou a dissolução das pequenas propriedades rurais o que acarretou o fortalecimento da indústria sucroalcooleira que necessitava naquele período de mão-de-obra. E por

---

<sup>46</sup> Sobre a Gestão de Adilson Benedito Malu, consultar Elias Neto, 1992.

conseqüência intensificou-se o êxodo rural, a urbanização. O fato é que “além da destacada importância para o desenvolvimento das indústrias de transformação, a cana e o açúcar desempenharam também papel fundamental no crescimento urbano e na evolução do setor da construção civil e do setor terciário”. (BILAC et. al, 2001, p.54)

Atualmente, a economia<sup>47</sup> piracicabana, ou seja, o Produto Interno se constitui como se segue: 57% de Serviços, 42% da Indústria e 1% da Agropecuária.

No ano de 2010, o município alcançou o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) 0, 785. Este indicador que se baseia em três aspectos: Saúde, Educação e Renda, para constatar o desenvolvimento de determinada localidade<sup>48</sup> dos municípios brasileiros.

Quando tratamos de qualidade de vida a questão Educação é notadamente um quesito observado, inclusive o passado educacional de determinado local. E Piracicaba além de sua importante participação na economia paulista, também foi referência no que se refere à área educacional. No século passado, foi cenário da atuação de grandes educadores, entre eles Sud Mennucci<sup>49</sup>, Thales Castanho de Andrade<sup>50</sup>, Lourenço Filho<sup>51</sup> e outros.

Segundo Bilac e Terzi (2001, p.101) Piracicaba na primeira década do século XX contava com 40 escolas, o que a tornava o quinto município do

---

<sup>47</sup> Dados obtidos em consulta ao Censo 2010, disponível no *site* <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 27 de março de 2013.

<sup>48</sup> Dado obtido no *site* <<http://www.pnud.org.br>> Acesso em 15 de Abril de 2013.

<sup>49</sup> Sud Mennucci foi um educador piracicabano, nascido em 20 de janeiro de 1892, que seguiu a carreira do magistério, lutando durante toda sua vida pela qualidade do ensino no país. Para mais informações ver: GIESBRECHT, Ralph Mennucci. “Sud Mennucci: memórias de Piracicaba, Porto Ferreira, São Paulo...”

<sup>50</sup> Thales Castanho de Andrade é conhecido por suas obras literárias, além de escritor e poeta, foi também professor. Para mais informações ver: ALEXANDRE, Fernando L. “Literatura e educação na memória de uma cidade: um olhar sobre Thales Castanho de Andrade”.

<sup>51</sup> Manuel Bergstrom Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897 e faleceu em 03 de agosto de 1970, lecionou na Escola Normal de Piracicaba no início da década de 1920. Trabalhou também em São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará, tendo importante participação no movimento da Escola Nova; dedicou-se ao Estudo e divulgação da Pedagogia, psicologia e Administração Escolar. Foi autor de livros, cartilhas, do Teste ABC e de inúmeros artigos. Fonte: [http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com\\_zoo&view=item&item\\_id=703](http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=703). Acesso em 10 de out. 2012.

Estado em matéria de oferecimento de ensino; tal fato era referido pela mídia como “Cidade das Escolas” ou até mesmo como a “Atenas Paulista”.

A proposição educacional foi reforçada em 1920 com a campanha de alfabetização da população em geral liderada por Sud Mennucci, Samuel de Castro Neves e Fernando F. da Costa, e já nesta época, confere a Piracicaba o título de cidade mais alfabetizada da união. É relevante, porém ressaltar que, embora a *grande alfabetização* tenha tido início em 1920, a preocupação com a educação já se fazia presente em Piracicaba desde os primórdios da República e da *Administração Modelo*, antecipando o projeto dos reformadores liberais de São Paulo na década de 20. (BILAC e TERCI, 2001, p.102)

O município é também referência também na área de formação de professores. Segundo o anuário de Ensino de 1914, dos 665 professores formados em todo o estado, 66 foram diplomados pela Escola Normal.

De acordo com Bilac et al. em 1933, Sud Mennucci cria a Escola Normal Rural de Piracicaba<sup>52</sup>, porém, apenas 23 anos após sua criação a escola teve autorização para funcionar.

Com base em dados do Censo de 1950 Bilac et al. (2001, p.146) citam que Piracicaba foi o segundo município do estado de São Paulo que mais formou professores.

Em 1953 a Escola Normal Sud Mennucci se tornou Instituto de Educação, que era responsável pela formação de professores primários e pré-primários, administradores escolares (diretores, orientadores de ensino, inspetores escolares, etc.); além de contar com especializações, nas áreas de: Música e canto, Didática Especial de Ensino Supletivo, Educação Pré-primária, etc.

Destacando o atendimento e a estrutura educacional da cidade, publicações dos anos 1940 mostravam que 18% da população urbana piracicabana, estimada no total em 77.600 habitantes, estavam matriculadas nas escolas. Dentre os dados apresentados, o atendimento no Ensino Primário

---

<sup>52</sup> O currículo destas escolas compreendia a formação com a duração prevista de três anos, o qual possibilitava aos concluintes ministrar um Curso de Especialização de Professores do Ensino Rural, com a duração de um ano. No final da década de 1960 esta escola foi extinta. (IPPLAP, p.72, 2012)

Rural se distribuía em: 20 grupos escolares, 41 escolas isoladas estaduais e 2 escolas municipais. (ELIAS NETO, 2002, p. 318).

Sob efeito de um acelerado processo de expansão do município, nos anos de 1950, foram criadas aproximadamente 17<sup>53</sup> escolas municipais mistas em vários bairros da cidade, entre elas as escolas dos bairros: Piracicimirim, Nova Suíça, Jiboinha, Pau D'Alho, Serrinha, Água Branca, Bairro Verde, Paulicéia, Água Bonita, Recanto, Ribeirão Claro, Ribeirão dos Pires, Dom Pedro II, São Bernardo, na Fazenda Areão, no Horto Florestal e na Rua Barão de Valença, nº 336.

Anterior a estas escolas existiam também instituições particulares de ensino como Colégio Piracicabano, fundado em 1881, Colégio Nossa Senhora da Assunção (atual Colégio Salesiano Dom Bosco Assunção), em 1893 entre outras; e as Escolas Rurais,

Em 1933 o Relatório da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba listava as seguintes escolas rurais: João Alfredo, Vila Nova, Santa Rosa, Monte Alegre, Tupi, Dois Córregos, Tanquinho, Chicó, Charqueada, Guamium, Godinhos, Recreio, Campestre, Pau Queimado, Água Santa, Santana, Divisa, Paraíso, Serrote, Taquaral e São Joaquim. Os edifícios em geral já eram existentes e cedidos pelos proprietários das fazendas ou alugados. Em alguns casos, os responsáveis pelas fazendas pertencentes às usinas mandaram construir prédios específicos para sediar as escolas que eram cedidas ao estado para a implantação das mesmas, como no caso da Escola Rural do Taquaral, um sobrado de evidente qualidade arquitetônica, construído e cedido pela Usina Monte Alegre, já demolido. Além das Escolas rurais havia também as Escolas Isoladas listadas no mesmo relatório de 1933: Ibitiruna, Conceição, Pau D'Alinho, Formigueiro, Fazenda Glória, Pederneiras, Fazenda Milhã, Santo Antonio, Nova Libéria, Pau Preto, Bairro Alemães, Arraial São Bento, Pau D'Alho, Congonhal, Bairro Bangé, Covetinga, São Vicente de Paula e Fazenda São Pedro. Escolas profissionalizantes como a Escola de Comércio 'Christovam Colombo', no centro da cidade e o Instituto 'Baroneza de Rezende', na Vila Rezende, que se propunha a ensinar Economia Doméstica e Agrícola, iniciaram seu funcionamento

---

<sup>53</sup> Levantamento realizado no banco de dados da Câmara de Vereadores de Piracicaba utilizando as palavras: ensino e educação, no período de 1950 a 2012. Disponível em: <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br>> Acesso em 18 de Outubro de 2012.

neste período, oferecendo maiores opções educacionais para a juventude de Piracicaba. (IPPLA, 2012, p.16)

Além da existência de algumas creches, que segundo Perina (2007) e Costa (2010) foram criadas respectivamente, em 1956 e 1958, a Creche Joanhina Morganti e a Creche Municipal Maria Guilhermina Lopes Fernandes (Dona Mimi), sendo as duas de iniciativa da sociedade civil sob o amparo da Secretaria Municipal de Promoção Social.

Também no ano de 1956, foi sancionada a lei municipal número 573 de 12 de junho de 1956 que dispôs sobre a sistematização do funcionamento das escolas municipais, fixando por meio desta lei orientações gerais de como deveriam funcionar as escolas municipais. Foram descritas orientações desde a localização, estrutura, organização e funcionamento das escolas até a formação de contratação e remuneração dos professores.

Entre o final dos anos de 1940 e durante a década de 1960 se fortaleceu o Ensino Profissionalizante e Superior em busca de suprir a demanda da industrialização por mão-de-obra qualificada, afinal para se atingir o desenvolvimento e o progresso desejado era necessário instruir os cidadãos, qualificar os trabalhadores. Segundo Bilac et al. (2001) em 1947 foi fundado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que em 1956 mudou-se para a nova sede construída em terreno doado pela Prefeitura Municipal.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Estado de São Paulo, em parceria com a Prefeitura Municipal, implantou novas escolas em diversos bairros periféricos ao centro, para atender a uma crescente demanda por ensino público. Nesta época foram construídas amplas escolas modernas, equipadas com quadras poliesportivas, grandes espaços de convivência, bibliotecas e salas de aula espaçosas e arejadas. Novas iniciativas particulares foram realizadas principalmente na década de 1970, momento em que o desenvolvimento econômico, atrelado a um novo ciclo industrial se caracterizava em Piracicaba. São deste período a instalação de cursos técnicos noturnos e cursos pré-vestibulares. (IPPLA, 2012, p.15)

A partir dos anos de 1960 começaram a ser criadas instituições voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, como por

exemplo, o Centro de Reabilitação de Piracicaba, fundada em 1965<sup>54</sup>. Posteriormente foram criadas outras instituições de educação especial, como: APAE Piracicaba, Escola Passo a Passo, AUMA, entre outras.

Além disto, a cidade já contava com instituições de Ensino Superior desde o início do século XX, como a renomada ESALQ - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”- posteriormente incorporada pela USP. E a partir de meados do século XX passou a contar com as seguintes escolas superiores: FOP - Faculdade de Odontologia de Piracicaba – posteriormente incorporada pela UNICAMP, Faculdade de Serviço Social, UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba, além da criação da Fundação Municipal de Ensino, em 1967; da Escola de Engenharia de Piracicaba (EEP) e do Colégio Técnico Industrial de Piracicaba (COTIP), ambos em 1968. Na década de 1990 foi criada a Faculdade Salesiana Dom Bosco e mais recentemente foram instaladas a Faculdade Anhanguera e a Faculdade de Tecnologia de Piracicaba (FATEP) e também polos de Educação à Distância de diversas instituições de Ensino Superior, dentre elas: UNOPAR – Universidade Norte do Pará; ULBRA – Universidade Luterana do Brasil; Centro Universitário Claretiano, e outras.

Segundo Herrmann (1995) apesar de na década de 1970, vivenciarmos resquícios de um período militar, Piracicaba manifestava uma reorganização política, uma nova forma de gestão pública: a administração descentralizada. Serviços públicos destinados à população carente ganham força, apesar de existir uma grande influência da elite, no que se refere ao destino do dinheiro público. Começaram a se consolidar formas descentralizadas de gestão urbana. E isto refletiu na Educação piracicabana tanto que neste período pode-se observar até mesmo um incentivo quanto à educação de adolescentes e adultos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos em idade adequada.

---

<sup>54</sup> Informação disponível em< <http://www.festadasnacoespiracicaba.com.br/site/teste/centro-de-reabilitacao-piracicaba/>> Acessado em: 01 de maio 2013.

A Prefeitura Municipal firmou convênios<sup>55</sup> com a Fundação MOBRAL<sup>56</sup> e com a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação com o objetivo de desenvolver a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Supletivo, respectivamente. A municipalidade começou a adquirir mais autonomia no que se referia à organização e administração do ensino, logo datado de 07 de fevereiro de 1975, o Decreto-Lei número 1.946 estabeleceu um Regimento Interno para as creches municipais, neste documento foram fixadas normas de funcionamento, que determinaram desde a admissão das crianças, o horário de funcionamento até a estrutura administrativa da instituição e as funções de cada servidor. Além de ser também neste período, segundo Herrmann (1995) que a Secretaria Municipal de Educação desvinculou-se da Secretaria Municipal de Saúde.

De acordo com Herrmann (1995) em 1978, começaram a desenvolver suas atividades, os CEPECs (Centros Polivalentes de Educação e Cultura). Distribuídos pelas áreas periféricas da cidade, nos bairros: Santa Terezinha, Piracicamirim, Vila Fátima, Algodual, Caxambu, Vila Sônia, Vila Independência, Jardim São Paulo, Paulicéia, Jaraguá e Vila Cristina; os CEPECs totalizavam 11 unidades, oferecendo Creche, Pré-Escola e Educação Complementar a crianças e adolescentes de zero a catorze anos em período integral. Além de serem espaços educacionais, estes Centros eram tidos também como lugares de debate político, onde comunidade, alunos, professores e pais tinham a oportunidade de discutir assuntos de interesse comum.

Com o advento dos anos de 1980, aumentou-se a oferta educacional. Com isso visando aumentar o atendimento de crianças e adolescentes, foram criados seis CECs (Centros Educacionais e Creches) oferecendo Creche e Educação Complementar a crianças e adolescentes de zero a catorze anos em período integral. Em 1995 havia 17 Centros em funcionamento.

---

<sup>55</sup> Lei Municipal número 1.837, de 06 de março de 1971 e Lei Municipal número 2.250, de 16 de setembro de 1976.

<sup>56</sup> Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, fundação criada em 1967 pela Lei 5 379 de 15 de dezembro com o objetivo de por em prática o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e de Adultos.

A Prefeitura Municipal firmou também convênios com o Governo do Estado de São Paulo<sup>57</sup> e com o Ministério da Educação<sup>58</sup>, o primeiro em 1984, com a finalidade de desenvolver a Educação Pré-Escolar no município, e o segundo, em 1986 objetivando desenvolver o Projeto Municipal de Educação Pré-Escolar, projeto este que até 1985 foi desenvolvido pela Fundação MOBREAL.

Posteriormente, no final da década de 1980, foram criados os CEI's - Centros de Educação Infantil - oferecendo educação em período integral a crianças deste nível de ensino, estes centros "continuaram a ser instalados nos pontos periféricos da cidade, onde as demandas e carências sócio-econômicas se fazem mais presentes". Totalizavam 24 Centros no ano de 1995. (HERRMANN, 1995, p.137)

Continuando o processo de expansão de atendimento educacional, nos anos de 1990, foram criadas as IEI'S (Instituições de Educação Infantil), atendendo crianças de 3 meses a 6 anos em período integral, totalizando em 1995, 28 unidades distribuídas pela cidade; os CLUBINS - Clubes da Infância e da Juventude para a Educação e Ecologia, estes sob a responsabilidade da Secretaria do Bem Estar Social, possuindo caráter profissionalizante e também os CAICs -Centros de Atendimento Integral à Criança, de iniciativa federal.

Visto o ocorrido até este período, podemos notar que embora, desde a década de 1950 já possamos identificar em Piracicaba a existência de escolas municipais infantis em funcionamento. Para, Herrmann (1995,) o que havia no período anterior ao ano de 1977 era uma Secretaria intitulada Educação, Saúde e Promoção Social, ou seja, não havia um órgão específico para planejar e executar ações específicas para a área da Educação. A autora relata que a partir de 1977 as secretarias são desvinculadas e o primeiro Plano Municipal de Educação começou a ser elaborado.

O Plano Municipal de Educação tinha naquele período, no qual ainda se vivenciava a ditadura militar, dentre seus objetivos: transformar a sociedade por

---

<sup>57</sup> Lei Municipal número 2.609 de 16 de novembro de 1984.

<sup>58</sup> Lei Municipal número 2.758 de 19 de junho de 1986.

meio da educação e conduzir a comunidade à reflexão política. Para Sarmento (2005) isto fez com que Piracicaba fosse citada entre outros municípios, como uma das referências em políticas educacionais voltadas para a educação durante o regime militar. Sobretudo quando se trata da educação da criança de zero a seis, visto que não eram comuns políticas voltadas para este público.

Até o final da década de 1990 o atendimento municipal se limitou à Educação Infantil. Contudo, o município desenvolveu programas em parceria com o estado, a fim de desenvolver também o Ensino Fundamental, fornecendo: merenda, transporte escolar e construção de prédios. De acordo com Piccoli (2008) o transporte e merenda escolar ainda são serviços prestados pela prefeitura.

O município de Piracicaba, como a grande maioria dos municípios paulistas, se encarregou do oferecimento do ensino infantil, deixando o ensino fundamental sob a responsabilidade do governo estadual. (OLIVEIRA E GANZELI, 2001, p.93)

Este cenário transformou-se após a promulgação da LDB e a criação do FUNDEF ambas em 1996. Com este fundo em vigor passou a existir vinculação orçamentária de diversos impostos recolhidos, sendo: “15% das receitas do ICMS, dos FPE/FPM, do IPI/Exportação e da compensação financeira da Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir)” (CALLEGARI, 2010, p.48) para o desenvolvimento do Ensino Fundamental nos municípios, assim estes, em geral, passaram a assumir as escolas de primeira a quarta séries sendo que estas estavam antes sob a responsabilidade do estado. O FUNDEF estipulou valor por aluno matriculado, o custo-aluno; o município passou a receber o *per capita* de acordo com as matrículas no Ensino Fundamental municipal; este valor deveria ser aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino, além de pagamento ao pessoal do magistério.

Ao estabelecer o FUNDEF, dentre outras providências, disciplinaram-se os gastos com a educação ao criar a figura do custo-aluno, ao definir percentual para o salário dos professores, bem como ao fixar os níveis de atuação para cada esfera de governo. (OLIVEIRA E GANZELI, 2001, p.94)

Piracicaba municipalizou inicialmente 2 escolas rurais, uma localizada no bairro Ibititiruna e outra no bairro Nova Suíça, ambas no ano de 1998. E neste mesmo ano foi criada lei que dispôs sobre o Sistema Municipal de Ensino<sup>59</sup>, nela encontramos os objetivos e princípios da educação; os objetivos do sistema municipal de ensino; manifesta o caráter colaborativo entre as esferas federativas quando se refere a organização e administração do sistema e expôs a composição do sistema, no qual inclui as escolas de Ensino Fundamental. E no capítulo IV “Das disposições gerais e transitórias”, parágrafo único: fez uma menção a municipalização, tratando da inclusão de escolas estaduais para compor também o Sistema Municipal de Ensino (OLIVEIRA, GANZELI, 2001). O documento afirma, ainda, que é um dos objetivos do Sistema Municipal de Educação realizar a cada 3 anos uma Conferência Municipal de Educação, visando debater e definir políticas educacionais para o município. Entretanto de acordo com Piccoli (2008), a Conferência teve apenas uma única edição, sendo realizada nos dias 08,09 e 10 de junho de 2001.

Devido a criação do sistema municipal de ensino, era necessário elaborar um documento que regulamentasse o funcionamento das escolas que compunham o sistema a partir de então. Desta forma, com o intuito de sistematizar o funcionamento e organização das escolas, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Regimento Comum das Escolas Municipais<sup>60</sup>. Neste documento há orientações específicas quanto a organização educacional no município, dispondo sobre “a organização administrativa, didática e disciplinar das Escolas Municipais”, conforme o Art. 1º.

Desde então, a rede municipal de ensino segue em constante ampliação física e de capacidade de atendimento. Muitos dos antigos Centros Educacionais, CAICs e escolas estaduais de 1º grau tornaram-se escolas

---

<sup>59</sup> Lei Municipal número 4.600 de 28 de dezembro de 1998. Faz parte do Sistema Municipal de Educação: a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantidas tanto pela municipalidade quanto pela iniciativa privada, o Conselho Municipal de Controle e Acompanhamento do FUNDEF e a Conferência Municipal de Educação.

<sup>60</sup> Decreto municipal número 8.136 de 21 de outubro de 1998.

municipais e novas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental foram criadas pelo município.

Segundo Costa (2010) em 1999 havia 37 EMEI'S (Escolas Municipais de Educação Infantil) e 14 Pré-Escolas isoladas. Nos anos 2000, o município segue sua expansão educacional; quanto à expressão educacional, em 2002 aderiu<sup>61</sup> à Carta das Cidades Educadoras<sup>62</sup>, sendo atualmente não mais integrante da referida rede; quanto à expansão da rede, em 2006 havia 39 EMEIs e 10 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, também neste ano ocorre uma alteração quanto à denominação das escolas, antes classificadas pelos seus níveis de ensino, ou seja, EMEI ou EMEF passam a partir de então a denominarem-se apenas EM'S<sup>63</sup> (Escola Municipal).

Atualmente<sup>64</sup> a rede conta com 112<sup>65</sup> Escolas Municipais, das quais 67 são de Educação Infantil, 32 de Ensino Fundamental<sup>66</sup> e 13 ofertam os dois níveis de ensino. Além de contar com as escolas municipais, a rede possui:

---

<sup>61</sup> Lei Municipal número 5.203 de 07 de outubro de 2002.

<sup>62</sup> Cidades Educadoras é um movimento internacional com origem nos anos de 1990 com a filosofia "o conceito é aprender na cidade, com a cidade. Para isso, todos os espaços públicos devem se tornar verdadeiramente espaços educadores, exercendo e desenvolvendo ações educadoras paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes". Trecho extraído do *site* da Prefeitura de Sorocaba, município Coordenador da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/cidade-educadora.html>> Acesso em: 02 de Maio de 2013.

<sup>63</sup> Lei Municipal número 5.695 de 15 de março de 2006.

<sup>64</sup> Com relação a qualidade da educação, em 2011, o IDEB (índice Desenvolvimento da Educação Básica) foi de 5,9. O IDEB é calculado com base em dados de taxa de frequência, taxa de reprovação e avaliação de desempenho dos alunos fornecidos pelas escolas. Foi criado em 2007 e ocorre a cada dois anos com a finalidade de verificar a qualidade da Educação Básica, fornecendo a avaliação de cada escola do país. O índice classifica de zero a dez. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>, acesso em: 30 de abril de 2013.

<sup>65</sup> Informações obtidas no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. Disponível em <[http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/images/stories/ESCOLAS\\_MUNICIPAIS.pdf](http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/images/stories/ESCOLAS_MUNICIPAIS.pdf)> Acesso em: 01 de maio 2013.

<sup>66</sup> Além das escolas municipais que oferecem os Anos iniciais do Ensino Fundamental, há 20 escolas estaduais que também oferecem esta etapa de ensino; entretanto nem todas oferecem classes com todos os anos. Existem também 77 instituições particulares de Educação Infantil e 28 que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Informações obtidas no *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>> Acesso em 20 de jun. 2013.

- Seis Escolas Municipais de Educação Complementar<sup>67</sup> (EMECs), instituídas em 2005, objetivando oferecer a estudantes matriculados no Ensino Fundamental (crianças de 6 a 11 anos) atividades sócio-culturais, em período oposto ao horário escolar;
- Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico de Educação Especial (NUMAPE), criado em 2002 pela SME<sup>68</sup> com o objetivo de oferecer atendimento especializado aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com necessidades educativas especiais da rede municipal, tanto no próprio Núcleo quanto em salas de recursos multifuncionais em funcionamento em escolas municipais. Além deste trabalho desenvolve também capacitações destinadas aos profissionais da rede;
- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) com treze pólos/núcleos<sup>69</sup> municipais de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo as séries iniciais do Ensino Fundamental. Estão distribuídos em diversos pontos da cidade, sendo 10 em atendimento noturno e 1 matutino.

Desta maneira podemos notar a expansão do sistema municipal de ensino. Para se ter ideia da ampliação da capacidade de atendimento da rede municipal de ensino, observemos a tabela abaixo.

---

<sup>67</sup> Decreto Municipal número 11.239 de 13 de setembro de 2005.

<sup>68</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>69</sup> A diferença existente entre pólos e núcleos de EJA, é que nos pólos há um professor para cada série, e, portanto atende menos alunos. Enquanto nos núcleos há um maior número de alunos atendidos, já que há um professor para as quatro séries. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRACICABA)

**Tabela 1. Alunos atendidos por nível de ensino na rede municipal de educação de Piracicaba/SP, no período de 1998 a 2012.**

| <b>ANO</b>  | <b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> | <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b> |
|-------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>1998</b> | *                        | 163                       |
| <b>1999</b> | *                        | 2.420                     |
| <b>2000</b> | *                        | 4.928                     |
| <b>2001</b> | 7.171                    | 5.704                     |
| <b>2002</b> | 7.490                    | 6.052                     |
| <b>2003</b> | 7.377                    | 6.518                     |
| <b>2004</b> | 7.430                    | 7.165                     |
| <b>2005</b> | 7.753                    | 7.757                     |
| <b>2006</b> | 5.283                    | 11.616                    |
| <b>2007</b> | 5.937                    | 11.323                    |
| <b>2008</b> | 7.410                    | 12.394                    |
| <b>2009</b> | 8.940                    | 13.342                    |
| <b>2010</b> | 10.531                   | 13.655                    |
| <b>2011</b> | 12.303                   | 14.308                    |
| <b>2012</b> | 13.319                   | 15.238                    |

\* Dados não obtidos  
Tabela desenvolvida com base nos dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba (IPPLAP,2012)

A análise dos dados revela que no atendimento à educação infantil o crescimento foi de 85.73% em doze anos; já no Ensino Fundamental o crescimento foi de 9.309,81% em 15 anos. Na educação infantil foi registrado pequeno decréscimo no ano de 2.003; o decréscimo maior deu-se no ano de 2.006, crescendo pouco ano a ano; só em 2.009 o número de matrículas supera os registros anteriores.

No Ensino Fundamental o crescimento foi constante, observando-se períodos de maior crescimento nos anos de 2.006 e 2.007, período em que ocorreu de modo contrário na Educação Infantil. Dentre outras possíveis razões, explica-se tal fenômeno pela antecipação da idade mínima para matrícula no

Ensino Fundamental; tal fato ocorreu antes mesmo que a medida fosse adotada nacionalmente pela Lei 11.274/2006 que implantou o Ensino Fundamental de 9 anos. Soma-se ao fato a municipalização de escolas estaduais bem como a ampliação da rede própria e posterior criação do sistema municipal de ensino.

Ainda há que se observar que um número significativo de crianças foi atendida ao longo destes anos em escolas particulares pelo programa Bolsa Creche. Segundo dados do Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba -IPPLAP – ( 2012), de 2002 a 2006, 11.638 crianças de zero a seis anos foram atendidas pelo programa; de 2007 a 2012, 14.501 crianças de zero a cinco anos também se beneficiaram deste benefício.

Logo, com a ampliação do alunado municipal, se faz necessária uma consequente ampliação do quadro docente. Desta forma, analisaremos no capítulo seguinte os aspectos referentes ao magistério municipal.

## **CAPÍTULO 3**

### **PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

Neste capítulo apresentaremos um retrospecto da legislação municipal objetivando expor as formas de acesso, regime de contratação e exigências de formação determinadas pelos concursos e processos seletivos de docentes para o Sistema Municipal de Educação, no período de 1955 a 2013. Logo, analisaremos as condições de trabalho destes profissionais, no que se refere aos seguintes aspectos: regime jurídico, remuneração, jornada de trabalho e formação continuada.

#### **3.1 A criação dos cargos e empregos públicos para o magistério**

De acordo com estudos realizados, data de 1955 a primeira Lei Municipal que determinou a forma de contratação docente. Assim, a Lei Municipal nº 544 de 3 de dezembro de 1955, determinou o estágio probatório para o ingresso de professores no Parque Infantil Municipal. De acordo com esta lei, para ter acesso ao cargo de professor, o candidato deveria, dentre outros requisitos, comprovar qualificação para a função apresentando certificado de curso de formação de professor. Realizada a inscrição e se selecionado o candidato deveria realizar durante todo o ano letivo o estágio, sem receber salário algum. Concluído o estágio, o candidato receberia um certificado, e somente os que possuísem este certificado poderiam ser nomeados aos cargos vagos e às substituições existentes.

Devemos nos atentar para o fato de que o município contava na segunda metade da década de 1950 somente com duas creches. Conforme já apresentado, Herrmann (1995) afirmou que havia a questão da própria organização da estrutura educacional no município, afinal embora houvesse escolas infantis municipais não existia uma secretaria específica para a Educação. Logo, concluímos que a demanda por profissionais era baixa devido

aos poucos postos de trabalho, o que justifica a ausência de concursos públicos ou processos seletivos.

**Tabela 2. Cargos e empregos públicos criados para Creche e Pré-Escola no período de 1989 a 1996, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP.**

| <b>Lei Municipal</b> | <b>Nome do cargo ou emprego público</b>                | <b>Quantidade dos cargos ou empregos públicos</b> | <b>Regime jurídico</b> | <b>Jornada de trabalho</b> |
|----------------------|--|---|------------------------|----------------------------|
| <b>Nº 3.024/1989</b> | Monitor de Centro Educacional e Creche                 | 206   | CLT <sup>70</sup>      | 40 horas semanais          |
|                      | Professores de Pré-Escola                              | 118   | CLT                    | 25 horas semanais          |
| <b>Nº 3.244/1990</b> | Professor de Pré-Escola                                | 30  | Estatuto <sup>71</sup> | 25 horas semanais          |
| <b>Nº 3.416/1992</b> | Monitor de Centro Educacional e Creche                 | 68  | Estatuto               | 40 horas semanais          |
|                      | Monitor de Centro Educacional e Creche                 | 21  | *                      | 40 horas semanais          |
|                      | Professor de Pré-Escola                                | 36  | *                      | 25 horas semanais          |
| <b>Nº 3.900/1995</b> | Professor de Pré-Escola                                | 25  | CLT                    | 25 horas semanais          |
|                      | Monitor de Centro Educacional e Creche                 | 50  | CLT                    | 40 horas semanais          |
| <b>Nº 3.958/1995</b> | Monitor de Centro Educacional e Creche                 | 164   | Estatuto               | *                          |
|                      | Professor de Pré-Escola                                | 89  | Estatuto               | 25 horas semanais          |
| <b>Nº 4.064/1996</b> | Monitores <sup>72</sup> de Centro Educacional e Creche | -   | Estatuto               | 40 horas semanais          |
|                      | Professores de Pré-Escola                              | -   | Estatuto               | 25 horas semanais          |

\* Informações não obtidas.

Tabela desenvolvida pela autora com base na legislação piracicabana, disponível em < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/>>

<sup>70</sup> Criada em 1º de maio de 1943, pelo Decreto-Lei nº 5.452, a CLT tem como objetivos reunir as disposições que tratam sobre as relações de trabalho e garantir os direitos dos trabalhadores do país. Informações disponíveis em:< <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/clt.htm>> Acesso em: 13 de jun. 2013.

<sup>71</sup> Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Piracicaba, criado pela Lei Municipal nº 1.972 de 07 de novembro de 1972.

<sup>72</sup> Não foi possível identificar a quantidade dos cargos citados posteriormente, pois o documento disponível no *site* da Câmara de Vereadores de Piracicaba apresenta uma falha de digitalização.

No período de 1989 a 1996, conforme Tabela 2, observamos que o atendimento às crianças de zero a seis anos, ficou sob a responsabilidade de monitores e professores de Pré-Escolas. Ao longo deste período os empregos e/ou cargos públicos de monitor foram criados em maior número que os de professor de Pré-Escola; para cada 1 professor de Pré-Escola havia 2,3 monitores.

A jornada de trabalho destes profissionais diferenciava-se, enquanto os professores de Pré-Escola trabalhavam 25 horas por semana, os monitores tinham jornada de 40 horas semanais. Os monitores tinham jornada de trabalho em média 37,5% maior, ou seja, eles trabalhavam 15 horas a mais por semana que os professores de Pré-Escola.

Com relação à formação exigida e à distinção de atuação destes profissionais notou-se que aos professores de Pré-Escola cabia atuar com as crianças de 4 a 6 anos, sendo assim exigida formação mínima em nível médio Magistério com habilitação em Pré-Escola e aos monitores era atribuído o trabalho com as crianças de 0 a 3, sendo exigida a formação e 1º grau.

Nota-se a distinção de exigência de formação daqueles que atuavam com as crianças de zero a três anos e dos que atuavam com as de quatro a seis anos, resulta disto o fato de as políticas para a Educação Infantil e conseqüentemente para o educador deste nível ainda não serem constantemente debatidas durante o período compreendido. Percebe-se o predomínio da ideia de que para “cuidar” não é necessário um educador com maior exigência de formação, reservando apenas às crianças maiores o contato com estes profissionais.

O regime de contratação destes profissionais oscilou entre o celetista e o estatutário, porém, predominou o regime estatutário.

**Tabela 3. Cargos e empregos públicos criados para a Educação Infantil no período de 2002 a 2013, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP.**

| <b>Lei Municipal</b> | <b>Nome do cargo ou emprego público</b> | <b>Quantidade dos cargos ou empregos públicos</b> | <b>Regime jurídico</b> | <b>Jornada de trabalho</b> |
|----------------------|---|---|------------------------|----------------------------|
| Nº<br>5.236/2002     | Professor de Educação Infantil          | 100   | CLT                    | 30 horas semanais          |
|                      | Professor de Educação Infantil          | 150   | Estatuto               | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.037/2007     | Professor de Educação Infantil          | 100   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.099/2007     | Professor de Educação Infantil          | 100   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.251/2008     | Professor de Educação Infantil          | 100   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.389/2008     | Professor de Educação Infantil          | 200   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.618/2009     | Professor de Educação Infantil          | 120   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>6.880/2010     | Professor de Educação Infantil          | 284   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>7.178/2011     | Professor de Educação Infantil          | 120   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| Nº<br>7.566/2013     | Professor de Educação Infantil          | 130   | CLT                    | 33 horas semanais          |

Tabela desenvolvida pela autora com base na legislação piracicabana, disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/>>

A partir do ano de 2002 não foram mais criados os cargos/empregos de monitor e de professor de Pré-Escola, deste modo para atuar com as crianças de zero a seis anos foram criados os cargos/empregos de professor de Educação Infantil, exigindo formação em Magistério, em Curso Normal Superior ou em Pedagogia com habilitação em Ensino Infantil (0 a 6 anos), predominando o regime celetista.

Desde então os professores de Educação Infantil diferenciaram-se dos anteriores principalmente com relação a jornada de trabalho, passando estes a trabalhar 30 horas semanais. Mais recentemente, no ano de 2013, os docentes passaram a ter jornada de 33 horas semanais.

Ao observarmos as tabelas anteriores constatamos que embora a pesquisa realizada compreendesse o período de 1955 a 2013, não foram encontradas leis que determinassem a criação de cargos ou empregos públicos para o magistério no período de 1957 a 1988. Um dos motivos para este longo período sem a criação de cargos docentes, pode se atribuir, muito provavelmente, ao fato de que o município assim como outros tinha por responsabilidade o atendimento das crianças pequenas de zero a seis. Entretanto, o atendimento a este nível de ensino ainda não estava consolidado naquele período, visto que foi apenas com a Constituição de 1988 que se estabeleceu o direito da criança pequena à Educação.

Embora a contratação de profissionais concursados de caráter efetivo tenha sido constante ao longo destes anos, o município adotou também a contratação de profissionais em caráter temporário: os professores substitutos de Educação Infantil.

Criados com o objetivo de suprir a necessidade de profissionais para atender o alunado da rede municipal, os empregos de professor substituto de Educação Infantil foram criados pela primeira vez no ano de 2009 com a Lei Municipal nº 6.506 datada de 1º de setembro. Nesta lei foram criados 100 empregos, e dos candidatos foi exigida formação em Magistério, Normal Superior ou Pedagogia com formação em Educação Infantil.

Estas contratações temporárias se repetiram até o ano de 2012 tendo como forma de seleção destes professores o cadastramento por meio de processo de inscrição na Secretaria Municipal de Educação e entrega de certificado comprovando a formação exigida. Entretanto, no ano de 2013, diferentemente do que ocorria anteriormente, foi realizado um processo seletivo composto de provas e apresentação de títulos para selecionar professores substitutos. Semelhante ao que ocorre com relação à contratação de professores de caráter permanente, visto que esta também se faz por meio de concurso público de provas e títulos.

Os professores substitutos contratados pelo processo seletivo ocorrido no ano de 2013 foram destinados para reger classes por ausência de professor

titular (nos casos como: licenças, afastamentos, faltas, entre outros) e também foram destinados às Escolas de Educação Complementar devido à falta de professores nestas escolas e às funções de professores de apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

A partir do ano de 1998, o município passou a contratar professores para atuarem nos Anos iniciais do Ensino Fundamental a fim de garantir o processo de municipalização do ensino.

**Tabela 4. Cargos e empregos públicos criados para os Anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 1998 a 2010, rede municipal de ensino de Piracicaba/SP.**

| <b>Lei Municipal</b> | <b>Nome do cargo ou emprego público</b>        | <b>Quantidade dos cargos ou empregos públicos</b> | <b>Regime jurídico</b> | <b>Jornada de trabalho</b> |
|----------------------|--|---|------------------------|----------------------------|
| <b>Nº 4.456/1998</b> | Professor de alfabetização de jovens e adultos | 40  | Estatuto               | 20 horas semanais          |
| <b>Nº 4.603/1998</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 240   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| <b>Nº 5.236/2002</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 150   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| <b>Nº 5.683/2006</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 150   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| <b>Nº 5.788/2006</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 70  | CLT                    | 30 horas semanais          |
| <b>Nº 6.592/2009</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 100   | CLT                    | 30 horas semanais          |
| <b>Nº 6.880/2010</b> | Professor de Ensino Fundamental                | 60  | CLT                    | 30 horas semanais          |

Tabela desenvolvida com base na legislação piracicabana, disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/>>

Os empregos de professor de Ensino Fundamental foram criados com frequência, em média de 3 em 3 anos e tiveram como exigência a formação mínima em nível médio Magistério. Contudo também necessárias as contratações de professores substitutos de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos visando atuar em casos já citados anteriormente. Assim,

em 2009 com Lei Municipal nº 6.628 de 15 de dezembro foi autorizada a contratação destes profissionais por tempo determinado de no máximo dois anos; da mesma forma como ocorreu com a contratação de professores substitutos de Educação Infantil.

Outros foram os cargos/empregos criados ao longo destes anos, entre eles os de: Professor de Educação Geral, Professor de Educação Artística, Professor de Ciências Sociais, Especialista em Educação para as áreas de Orientação e Psicologia Educacional, Monitor de Artes; sendo que estes foram criados apenas até o início do processo de municipalização, com exceção do emprego de professor de Educação Artística que voltou a ser criado em 2007, pela Lei Municipal nº 6.100 de 30 de novembro que determinou também os empregos de Professor bilíngue de LIBRAS/Português para a Educação Básica e CIEJA, Intérprete educacional de LIBRAS/Português a Educação Básica e CIEJA e Instrutor surdo para Educação Básica. O cargo de professor de Educação Física foi criado pela primeira vez em 1989, e desde então a criação destes cargos/empregos são constantes.

Atualmente estes cargos com nomenclaturas não mais empregadas, coexistem na rede municipal de ensino, sendo que muitos destes profissionais atuam em funções gratificadas: professor coordenador, diretor de escola, supervisor de ensino, entre outras. Ou, conforme Costa (2010), posteriormente muitos dos profissionais contratados como monitores de CEC exoneraram/demitiram-se e prestaram novos concursos.

Conforme visto, centenas foram os cargos e empregos para docentes criados ao longo de vários anos. Até o ano de 2012<sup>73</sup> o Sistema Municipal de Ensino contava com 1.536 docentes, dos quais 552 atuavam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e 984 na Educação Infantil.

### **3.2 O regime jurídico**

Conforme apresentado anteriormente coexistem no Sistema Municipal de Ensino tanto professores efetivos estatutários e celetistas, além de contratações de professores temporários.

Até o ano de 2002, pode se observar que o município adotou tanto o regime estatutário quanto o celetista para contratação de seus docentes. De modo que existiam funcionários com os mesmos cargos e respectivas funções, mas regidos por regimes de contratação distintos; a isto Piccoli (2008, p.102) chamou de “modelo híbrido de regime jurídico”. Contudo, a partir de 2003, a contratação de professores passa a ser exclusivamente pelo regime celetista.

De acordo com Piccoli (2008) e Dutra Júnior et. al.(s/d) isto se justifica, pois, com a Constituição Federal de 1988 ficou estabelecida a obrigatoriedade aos entes federados de elaborar de estatutos que orientassem a contratação de funcionários para a administração pública. Porém, em 1998 a Reforma Administrativa, proposta pela Emenda Constitucional nº 19, de 05 de junho, previu a contratação de funcionários públicos também sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho. Deste modo, não sendo mais obrigatória a utilização de Estatutos próprios, os governos aderiram ao regime celetista, visto que “o regime estatutário tende a ser mais restrito ao exercício das atividades

---

<sup>73</sup> Dados obtidos no *site* do Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba, disponível em <http://ipplap.com.br/site/piracicaba-em-dados/> Acesso em: 28 de jun. 2013. O número de docentes apresentados se refere apenas aos professores da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, que estavam em regência de classe. Logo, não contabilizamos o número de professores que estão em função gratificada de Professor coordenador, Diretor de escola, Supervisor de Ensino, alocados em outras funções, entre outras.

exclusivas de Estado, (...). Já o regime celetista passou a ser adotado para as atividades não-exclusivas do Estado, como a educação”. (PICCOLI, 2008, p.98)

Para Dutra Júnior et. al. (s/d, p.12) dentre as distinções existentes entre os dois regimes jurídicos a mais evidente se trata de uma questão financeira. Visto que, o regime estatutário exige um “menor custo financeiro imediato”, pois não prevê gastos com vários encargos que são previstos ao regime celetista, “como o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), o aviso prévio e o seguro desemprego (...) enquanto o regime estatutário tende a remeter para o futuro uma parcela significativa dos encargos financeiros a ele inerentes.”

Além, desta distinção que reflete uma preocupação financeira por parte dos governos, visto que “(...) os custos imediatos dos encargos no regime celetistas são claramente inferiores aos custos futuros com aposentadorias e pensões do regime estatutário” (DUTRA JÚNIOR et.al., s/d, p.15). Logo, ao optar pelo regime jurídico a ser empregado, se escolhe também a quem recairá a responsabilidade de prover a aposentadoria deste funcionário público. Há também, questões referentes ao distinto tratamento destes funcionários bem como em relação ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.

Assim, dentre muitas vantagens, os funcionários estatutários têm a oportunidade de requerer, licença de até dois anos para tratar de assuntos de interesse particular. Além, disto a estes funcionários são concedidos adicionais por tempo de serviço a cada cinco anos (quinquênios), o que resulta num estímulo maior à carreira. No entanto, conforme dito anteriormente os cargos criados recentemente pela municipalidade não são mais regidos pelo Estatuto, o que não apresenta aos docentes estas oportunidades; apesar de ainda existirem professores neste regime jurídico.

Independentemente do regime jurídico adotado, o município tem estabelecido como forma de seleção de docentes, concursos públicos de provas e títulos conforme determina a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996.

### **3.3 Remuneração e jornada de trabalho**

Quando se trata da remuneração e carga horária de trabalho dos funcionários, estas são estipuladas em cada lei municipal que dispôs sobre a criação dos cargos. Para esta determinação, há um quadro que estabelece as referências salariais, devido a reajustes ocorridos nos pagamentos os valores mudam anualmente. Como exemplos de modelos de representação de faixa salarial, podemos citar a criação dos cargos de professor de Pré-escola na Lei nº 3.024, de 16 de maio de 1989, que tinha por referência salarial 03-05; e na Lei nº 4.064, de 06 de maio de 1996, o mesmo cargo tinha referência 06-08, ambas empregando apenas números para classificar a faixa salarial. Já na Lei nº 4.603, de 28 de dezembro de 1998, o cargo de professor de Ensino Fundamental tinha por referência salarial 7-D, empregando número e letra para classificar a remuneração do cargo.

A seguir apresentamos o quadro de referência salarial utilizada no ano de 2012, para a remuneração de todos os empregados e servidores públicos.

**Quadro 1. Referência salarial dos empregados e servidores públicos do município de Piracicaba/SP no ano de 2012.**

| Referência<br>Grau | A        |          | B        |          | C        |          | D        |          | E        |          |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1                  | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   |
| 2                  | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   | 990,58   | 495,29   |
| 3                  | 996,93   | 498,47   | 1.012,70 | 506,35   | 1.028,29 | 514,15   | 1.043,99 | 522,00   | 1.059,76 | 529,88   |
| 4                  | 1.075,39 | 537,70   | 1.093,49 | 546,75   | 1.111,41 | 555,71   | 1.129,45 | 564,73   | 1.147,37 | 573,69   |
| 5                  | 1.165,05 | 582,53   | 1.185,67 | 592,84   | 1.206,27 | 603,14   | 1.227,01 | 613,51   | 1.247,48 | 623,74   |
| 6                  | 1.268,11 | 634,06   | 1.291,68 | 645,84   | 1.315,27 | 657,64   | 1.338,91 | 669,46   | 1.362,38 | 681,19   |
| 7                  | 1.385,97 | 692,99   | 1.409,22 | 704,61   | 1.432,34 | 716,17   | 1.455,56 | 727,78   | 1.478,90 | 739,45   |
| 8                  | 1.502,01 | 751,01   | 1.528,14 | 764,07   | 1.554,27 | 777,14   | 1.580,36 | 790,18   | 1.606,62 | 803,31   |
| 9                  | 1.635,01 | 817,51   | 1.662,04 | 831,02   | 1.691,53 | 845,77   | 1.720,88 | 860,44   | 1.750,34 | 875,17   |
| 10                 | 1.779,81 | 889,91   | 1.812,88 | 906,44   | 1.845,94 | 922,97   | 1.879,06 | 939,53   | 1.912,26 | 956,13   |
| 11                 | 1.945,23 | 972,62   | 1.982,47 | 991,24   | 2.019,71 | 1.009,86 | 2.056,91 | 1.028,46 | 2.094,10 | 1.047,05 |
| 12                 | 2.131,28 | 1.065,64 | 2.173,19 | 1.086,60 | 2.215,11 | 1.107,56 | 2.257,01 | 1.128,51 | 2.298,91 | 1.149,46 |
| 13                 | 2.340,72 | 1.170,36 | 2.387,84 | 1.193,92 | 2.435,04 | 1.217,52 | 2.482,16 | 1.241,08 | 2.529,23 | 1.264,62 |
| 14                 | 2.576,28 | 1.288,14 | 2.629,37 | 1.314,69 | 2.682,36 | 1.341,18 | 2.735,45 | 1.367,73 | 2.788,38 | 1.394,19 |
| 15                 | 2.840,52 | 1.420,26 | 2.900,09 | 1.450,05 | 2.959,71 | 1.479,86 | 3.019,43 | 1.509,72 | 3.079,00 | 1.539,50 |
| 16                 | 3.138,63 | 1.569,32 | 3.205,68 | 1.602,84 | 3.272,93 | 1.636,47 | 3.339,93 | 1.669,97 | 3.407,01 | 1.703,51 |
| 17                 | 3.474,11 | 1.737,06 | 3.549,50 | 1.774,75 | 3.625,05 | 1.812,53 | 3.700,60 | 1.850,30 | 3.775,89 | 1.887,95 |
| 18                 | 3.851,44 | 1.925,72 | 3.936,28 | 1.968,14 | 4.021,23 | 2.010,62 | 4.106,15 | 2.053,08 | 4.191,11 | 2.095,56 |
| 19                 | 4.275,94 | 2.137,97 | 4.371,46 | 2.185,73 | 4.466,94 | 2.233,47 | 4.562,50 | 2.281,25 | 4.657,95 | 2.328,98 |
| 20                 | 4.753,38 | 2.376,69 | 4.860,93 | 2.430,47 | 4.968,35 | 2.484,18 | 5.075,87 | 2.537,94 | 5.183,41 | 2.591,71 |

Reprodução de quadro publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba/SP. Disponível em <<http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/espaco-do-servidor/814-tabela-de-referencias-salariais-dos-funcionarios-da-secretaria-municipal-de-educacao.html>> Acesso em 30 jun. 2013.

O quadro de referência salarial apresentado se organiza em graus de 01 a 20 e em referências de A a E; assim para que haja mobilidade no quadro salarial são contabilizados os anos de trabalho do funcionário. A cada dois anos o funcionário muda de referência percorrendo as referências de modo crescente, de A a E. Terminada todas as referências de um determinado grau, o funcionário atinge a primeira referência do grau seguinte. Para exemplificar: um funcionário que tem seu emprego determinado na faixa salarial 6-A, depois de dois anos passará para a faixa 6-B, e assim sucessivamente; após 10 anos de carreira, este funcionário atingirá a faixa salarial 7-A.

De acordo com determinadas leis municipais criadas posteriormente ocorreram algumas alterações quanto às jornadas de trabalho e às referências salariais dos professores. Deste modo, a Lei Municipal nº 7.236, de 14 de dezembro de 2011, determinou que os cargos e empregos de professor de Educação Infantil e professor de Ensino Fundamental, criados por lei anterior, passassem de 30 para 33 horas de trabalho semanal e referência salarial 10-D.

Já a Lei Municipal nº 7.243, de 19 de dezembro de 2011, determinou que os professores de Pré-escola, passam a ter jornada semanal de 28 horas ao invés de 25 e referência salarial 9-A. Os professores de Alfabetização de Jovens e Adultos, passam a trabalhar 23 horas por semana ao invés de 20 horas e se enquadram na referência salarial 7-A.

Em ambas as leis a justificativa para este acréscimo de 3 horas de trabalho, se deve à destinação destas horas para a realização de atividades extraclasse. Logo, a jornada de trabalho dos docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui de 25 horas de trabalho em sala de aula e 8 horas de trabalho extraclasse, por meio do Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo<sup>74</sup> (HTPC) e do Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Deste modo, com base na tabela de referência salarial apresentada, podemos analisar a remuneração recebida pelos docentes no ano de 2012 e verificar se a municipalidade respeita a determinação da lei do piso salarial do magistério.

No ano de 2012, o valor do piso nacional era de R\$ 1.451,00<sup>75</sup>, considerando-se uma jornada de trabalho de 40 horas por semana e formação em nível médio. Enquanto, os docentes do município de Piracicaba/SP recebiam em média R\$ 1.409,29 em caso de formação em nível médio, e jornada de trabalho de 33 horas semanais. Caso o professor tivesse formação em nível superior (Pedagogia), o que lhe concede um adicional de 10% a remuneração passava para R\$ 1.550,22. Logo, o salário dos docentes localizava-se, proporcionalmente, acima do valor estipulado pelo piso do magistério.

Contudo, a lei do piso é cumprida parcialmente, já que há também a questão da jornada de trabalho extraclasse. A lei determina que as horas para o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula devem corresponder no mínimo a 1/3 da jornada de trabalho do docente, e conforme posto anteriormente das 33 horas de trabalho docente, apenas 8 são destinadas ao trabalho extraclasse, enquanto deveriam ser no mínimo 11 horas.

Os professores substitutos recebem salário referente às aulas ministradas, ou seja, por hora-aula. No processo seletivo realizado no primeiro semestre de 2013, o valor hora-aula foi de R\$ 12,21 em caso de formação em nível médio. Professores com nível superior têm adicional de 10% no valor da hora-aula.

---

<sup>74</sup> Sobre o HTPC, Perina (2007) declara que este espaço deve ser um momento formativo, no qual a equipe pedagógica (professores, professor coordenador e diretor) se reúne para discutir, debater e refletir sobre os acontecimentos e possíveis dificuldades encontrados em sala de aula e para planejar ações futuras.

<sup>75</sup> Informação encontrada no *site* do Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86) acesso em 29 abril 2013.

Assim, o pagamento de um professor substituto varia de acordo com número de horas trabalhadas por mês e ainda dependerá do trabalho que exerce, ou seja, se é: professor de uma classe, professor de apoio a alunos com necessidades educativas ou professor de escola de Educação complementar. Pensando-se em um professor que atua com uma turma específica, ou seja, assume uma classe, e tenha trabalhado 122 horas, receberá no final do mês aproximadamente R\$ 1.600,00 já adicionadas suas horas de trabalho pedagógico coletivo. Entretanto, a minoria dos professores substitutos cumprem o horário de atividades extraclasse, visto que a necessidade por professores é tanta que estes trabalham nos dois períodos; e aos professores que oferecem apoio aos alunos com necessidades educativas não é exigida a participação nestas atividades.

### **3.4 Formação continuada**

De acordo com a Lei Municipal nº 4.600, 28 de dezembro de 1998, Artigo 3º, o Sistema Municipal de Educação deverá oferecer aos professores da rede municipal de ensino formação continuada, além de instituir a Década da Educação no Município e ter por umas das metas desta década a oferta de programas de formação destinados aos docentes em exercício tendo como instrumento à Educação à distância.

Assim, em 2000 conforme declara Costa (2010) foi estabelecido um convênio entre a municipalidade e a Universidade Estadual de Campinas, visando desenvolver o PROESF (Programa Especial de Formação de Professores) que previa a oferta do curso de nível superior, no caso Pedagogia, aos docentes que tivessem apenas formação em nível médio. Com o mesmo intuito se estabeleceu também um convênio com a Universidade Metodista de Piracicaba, neste caso, a Prefeitura Municipal pagava 50% do valor da mensalidade do curso cabendo às professoras custearem o restante do investimento. Ainda segundo a autora, aos interessados em fazer um curso de

graduação e pós-graduação, a municipalidade arca com 50% do valor da mensalidade, desde que o curso esteja relacionado com a área educacional.

Desde 2008 a Secretaria Municipal de Educação organiza a Jornada Pedagógica, destinada aos docentes e gestores da rede municipal de ensino e realizada anualmente no mês de julho. O evento normalmente dura três dias, e as atividades constantes em sua programação variam de acordo com a temática proposta, podendo ser palestras, oficinas e mini-cursos, tendo como objetivo ser espaço de debate sobre as experiências e aprendizagem.

Também nos anos de 2009, 2010 e 2011 ocorreram Encontros de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos, realizados pelo Conselho Municipal de Educação. Com duração média de quatro dias de encontros, consistiam em apresentações culturais que iniciavam os dias de encontro e palestras sobre a temática do encontro anual. Logo, estes eventos buscaram respaldar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município, especialmente no que tange à adequação dos docentes a esta nova situação.

Em todos os eventos promovidos houve a emissão de certificados de participação, sendo que estes são utilizados pelos professores para atribuição de pontos. Certificados de participação em eventos (oficinas, palestras, minicursos) e realização de cursos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), geram pontos para os docentes que são utilizados para posicioná-los na classificação para a remoção de unidade escolar ou atribuição de classe. No caso, da remoção são contabilizados também os anos de serviço.

Além de eventos realizados, há também a adesão da rede municipal de educação a programas estaduais e federais de formação continuada, sobretudo nas áreas de alfabetização e matemática. Como exemplo, podemos citar o programa estadual Ler e Escrever. Criado pelo governo do estado de São Paulo, em 2007, objetiva por meio de diversas ações, inclusive a formação continuada de professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, alfabetizar todos os alunos até os 8 anos de idade. Piracicaba é um município parceiro e fica a cargo do programa fornecer formação específica aos docentes e material didático aos alunos. Outro programa ao qual o município aderiu foi o Projeto

Intensivo no Ciclo (um dos braços do Programa Ler e Escrever), que também oferecia formação continuada aos educadores. Mais recentemente o município aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que também capacita os educadores que atuam como os Anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles que trabalham com 1º, 2º e 3º desta etapa.

Logo, observamos que apesar de haver a intenção, expressa na lei que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, de desenvolver programas de capacitação e formação docente; não há uma política ou ações que amparem esta questão. Notadamente o que existe são eventos pontuais sobre temas diversos realizados pelos órgãos municipais competentes, e também de acordo com Perina (2007) há os horários de trabalho pedagógico coletivo realizados nas unidades escolares, visando fazer destes encontros semanais também um espaço de formação a fim de suprir carências na formação inicial destes profissionais.

Há também atendimento oferecido pelo Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico de Educação Especial aos professores da rede municipal que atendem em suas salas de aula alunos com necessidades educativas especiais. O Núcleo oferece encontros uma vez ao mês a estes docentes visando capacitá-los na área de Educação Especial para que melhor possam auxiliar no processo de aprendizagem destes alunos.

Entretanto, quando há realmente formações consistentes, no que diz respeito à duração e ao conteúdo, e que discutem as questões que estão mais próximas do cotidiano do professor, ou seja, os aspectos relacionados à aprendizagem e às dificuldades encontradas; estas são desenvolvidas por meio de adesão a programas estaduais e federais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo evidenciamos, seja por meio de retrospecto histórico e social da consolidação profissional do magistério ou da apresentação de ações de incentivo e apoio aos educadores, a trajetória da profissão docente, sobretudo daqueles que atuam com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Piracicaba, SP.

Dos ideais republicanos ao intenso processo de urbanização, diversas foram as fases vivenciadas pelo magistério: símbolos de difusão do pensamento patriótico, opção de profissionalização da mulher, sujeitos do processo expansão do atendimento escolar, vítimas do aligeiramento da formação, dentre tantas situações vividas.

Assim, vários foram os aspectos do passado que nos ajudaram a explicar a situação da docência atualmente. Incontáveis são as queixas dos professores com relação à falta de valorização de sua profissão, recorrentes são os casos de educadores descontentes e desestimulados com seu trabalho e a não atratividade do magistério direciona as novas gerações à outras profissões.

Logo se faz urgente criar mecanismos para revitalizar a profissão professor. Propiciar condições dignas de trabalho: regimes específicos de contratação; jornada de trabalho condizente com as exigências das atividades desenvolvidas, considerando-se o preparo e estudo extraclasse; valorização da formação e incentivo à permanência no magistério, entre tantas outras tantas ações.

Desta forma, quando se trata de valorização e incentivo à carreira docente sem dúvidas um dos principais meios de garantir estes objetivos é por meio de um plano de carreira e remuneração destinado aos educadores ou ao menos um estatuto para o magistério público<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> O *plano de carreira* consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Enquanto, o *estatuto* corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, dispondo, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. (DUTRA JÚNIOR, s/d, 15).

Contudo, com relação ao município de Piracicaba/SP, Perina (2007) e Piccoli (2008) em seus trabalhos salientaram a inexistência destes instrumentos. Inexistência até hoje, conforme constatado nesta pesquisa. Assim conforme Perina (2007, p.74) as declarações para a não elaboração de um plano de carreira para o magistério municipal são de ordem orçamentária, já que “os responsáveis pela questão salarial sempre alegam que o aumento traria um impacto no orçamento público com sérios problemas para a administração”. Enquanto para Piccoli (2008, p.94) os discursos sobre a elaboração de um plano de carreira para o magistério “(...) já se transformaram em joguete eleitoreiro, uma vez que são retomadas, ao se aproximarem as campanhas eleitorais, e esquecidas durante os mandatos dos prefeitos”.

Deste modo nos dispusemos a analisar outros instrumentos que de alguma forma pudessem manifestar a intenção do governo municipal em valorizar e incentivar seu professorado, já que diversos motivos colocam a elaboração de um plano de carreira num plano distante da atual realidade. Assim analisamos a questão do regime jurídico utilizado, remuneração, jornada de trabalho e formação continuada.

Quanto aos regimes jurídicos adotados verificamos que ao longo dos anos eles variaram, entre o estatuto e a CLT. Contudo há o predomínio do empregado do regime celetista, sobretudo nos concursos mais recentes; entretanto existem docentes admitidos anteriormente que continuam trabalhando pelo regime estatutário. Pelo exposto anteriormente, do ponto de vista profissional, a contratação pelo regime estatutário traz mais vantagens para o profissional. Muito embora, o regime estatutário, com sistema de aposentadoria provido pelo município, pode, eventualmente, trazer complicações se as finanças municipais não derem conta de seus compromissos.

De acordo com Magnani (1992) e Libâneo (2001) é necessário proporcionar aos docentes atividades de atualização e formação continuada em serviço, visando suprir carências formativas e as demandas do cotidiano escolar, é preciso mais do que eventos realizados no período de recesso

escolar para capacitar o professorado de modo a ampará-lo seu trabalho. Neste sentido constatou-se que as ações de formação e capacitação, desenvolvidas no município em estudo, são pontuais e nem sempre conectadas com o cotidiano dos docentes; os cursos mais sistematizados são as propostas de formação continuada oriundas de programas estaduais e federais. Todavia, existe nas escolas momentos de trabalho coletivo, nos quais a equipe pedagógica procura desenvolver atividades de estudo e organização dos conteúdos e projetos, estabelecem metas e prazos previstos no calendário escolar, entre outros tantos assuntos necessários. Assim, é possível se for produtivo, que neste espaço os professores juntamente com o diretor e o coordenador pedagógico estabeleçam uma proximidade com sua equipe de trabalho, aprimorem e compartilhem experiências, além de definirem conjuntamente uma linha de trabalho comum, onde todos possam “falar a mesma língua” no espaço escolar.

Quanto à remuneração, verificou-se que a Secretaria Municipal de Educação cumpre o piso do ponto de vista financeiro, porém não o faz plenamente em relação às horas atividades. Tampouco existe, do ponto de vista legal, o Estatuto do Magistério e respectivo Plano de Carreira. É fundamental investir na estruturação e organização do Plano de Carreira do Magistério de maneira que possibilite um crescimento profissional e evolução na carreira sem que os docentes tenham que sair de sala de aula em busca de melhores salários; visto que, atualmente no município, caso o professor queira aumentar sua remuneração terá de deixar a sala de aula e pleitear uma função gratificada, como professor coordenador, diretor de escolar, supervisor de ensino, entre outras.

Embora tenhamos tratado apenas de alguns aspectos que fazem parte do cotidiano do professorado do município de Piracicaba, não desconhecemos a luta constante destes profissionais por dignas condições de trabalho.

Luta-se pelo direito de poder ausentar-se do trabalho, sobretudo por motivo de saúde que além de causar prejuízo financeiro há o constrangimento de no momento da consulta médica ter de apresentar ao médico um roteiro para

que ele elabore um atestado médico de acordo com os critérios determinados pela administração pública, e ainda há o caminho até a entrega do atestado médico: SME, órgão médico da municipalidade e etc, etc... Resta a estes educadores trabalharem doentes, afinal, passa a ser a solução mais fácil.

Luta-se pelo cumprimento da democracia! O professorado tem se manifestado em favor da elaboração democrática de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal, pra fazer valer a gestão democrática tão discursada.

Luta-se por condições mínimas de trabalho!

Logo, respeitar e reconhecer a importância da formação do profissional do magistério é reconhecer que há um campo de conhecimento necessário a estes.

É também valorizar e incentivar a dedicação à docência resulta em uma revitalização em busca de profissionalização e incentiva-se o ingresso de novos profissionais neste campo de atuação.

Igualmente se espera que as condições de trabalho e a remuneração condigna concorram para a melhoria do ensino, sendo esta a finalidade maior dos que se dedicam às coisas da educação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução: SILVA, Thomaz Tadeu da; AMADO, Tina e MOREIRA, Vera M. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, Heloísa Helena O. de. *Necessidades formativas de profissionais de educação infantil*. Piracicaba/SP. UNIMEP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 2000.

BARBOSA, Adriana Aparecida. *A formação dos profissionais de creche: a passagem de pajem a professora*. Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 1999.

BILAC, Maria Beatriz Bianchini, TERCI, Eliana Tadeu. Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1930 – 1950). Piracicaba, SP: MB Editora, 2001.

BILAC, Maria Beatriz Bianchini; TERCI, Eliana Tadeu; PADILHA, Daniel Alves e MAESTRELLO, Ana Paula Vedovato. Piracicaba: a aventura desenvolvimentista 1950-1970. Piracicaba, SP: MB Editora, 2001.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 6 de julho de 1934. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 21 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 21 de abr. 2013

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 21 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 21 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 21 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 22 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 22 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 22 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de setembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 10 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 14 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11 274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 13 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 10 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12 796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 10 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 10 de jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 15 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Decreta a Lei Orgânica de Ensino Primário. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em <  
<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>> Acesso em 12 de jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <  
<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em 15 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em <  
<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1264>> Acesso em 25 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997. Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados. Disponível em <  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>> Acesso em 30 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em 30 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em <

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf). Acesso em 12 de jul. 2013.

CALLEGARI, César (org.) *O FUNDEB e o financiamento da Educação pública no Estado de São Paulo*. 5ª edição atualizada e ampliada. São Paulo: Editora Aquariana, 2010.

CARRADORE, Hugo Pedro. Síntese das memórias. Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba. Ano IX. Piracicaba/SP, 2002. Disponível em <<http://www.ihgp.org.br/acervo/publicacoes/pdf/09.pdf>> Acesso em 11 de fev. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil*. Editora Eduem: Maringá, PR.2012.

COSTA, Tamara Fernandes Lopes Silva Barbosa. Políticas Públicas para a educação infantil no Município de Piracicaba – SP (1998-2006). Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 2010.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar F; ABREU, Mariza; MARTINS, Ricardo e BALZANO, Sonia. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. FUNDESCOLA/Ministério da Educação, s/d.

ELIAS NETO, Cecílio. Piracicaba Política: a história que eu sei (1942/1992). Prefeitura Municipal de Piracicaba/Ação Cultural. Piracicaba. São Paulo, 1992.

ELIAS NETO, Cecílio. *Almanaque 2002/2003: Memorial de Piracicaba*. Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba e Tribuna Piracicabana. Piracicaba. São Paulo, 2002/2003.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio e BITTAR, Marisa. *A Ditadura Militar e a proletarização dos professores*. In: Educação e Sociedade. Volume 27, n. 97, Set/Dez 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>> Acesso em 03 de maio 2013.

FREITAS, Luís Carlos de. *Formação de Educadores: uma abordagem histórica*. In: Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Série de Pesquisas sobre a atratividade da carreira docente*. Disponível em < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>> Acesso em 25 de abr. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIÁCOMO, Ana Maria Voss di. *Condicionantes históricos políticos e legais da educação pré-escolar: um estudo sobre especificações e normas*. Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 1994.

GILL VILLA, Fernando. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Tradução de Talia Bugel. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

HERRMANN, Jussara Neptune. *Poder local E Educação Infantil em Piracicaba-SP: 1977 a 1995*. Campinas/SP. Tese (Doutorado). UNICAMP, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em <[www. http://www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em 27 de mar. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO DE PIRACICABA (IPPLAP). *Banco de Dados: Educação*. Disponível em: <[www. http://ipplap.com.br](http://ipplap.com.br)> Acesso em: 28 de mar. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO DE PIRACICABA (IPPLAP). *Escolas-Piracicaba*. Série Patrimônio Cultural de Piracicaba. Volume 1. Piracicaba, São Paulo, 2012. Disponível em <[www.http://ipplap.com.br/site/publicacoes/escolas/](http://ipplap.com.br/site/publicacoes/escolas/)> Acesso em 28 de mar. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Qualidade de ensino e formação do professor*. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Cleiton de. *Estado, Município e Educação: análise da descentralização do Ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)*. Tese (Doutorado). Campinas/SP. UNICAMP, 1992.

Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000042114&fd=y>> Acesso em 04 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Municipalização do Ensino Brasileiro*. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. (Orgs.) *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Cleiton de e GANZELI, Pedro. *O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba*. In: GIUBILEI, Sonia (org.) *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2001.

PICCOLI, Denise Fujihara. *Seleção de supervisor e diretor escolar no município de Piracicaba: racionalidades burocráticas ou tendências patrimonialistas?* Dissertação (Mestrado). São Carlos/SP. UFSCAR, 2008. Disponível em <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_arquivos/8/TDE-2008-04-04T07:58:55Z-1781/Publico/1717.pdf](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/8/TDE-2008-04-04T07:58:55Z-1781/Publico/1717.pdf)> Acesso em 29 de jun. 2012.

PIRACICABA (Município). Lei nº 544, de 3 de dezembro de 1955. Institui o estágio probatório para o ingresso de professores no Parque Infantil municipal. Disponível em < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 19 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 573, de 12 de junho de 1956. Dispõe sobre a criação de escolas. Disponível em < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 18 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.837, de 06 de março de 1971. Firma convênio com a Fundação Mobral. Disponível em < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 19 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.250, de 16 de setembro de 1976. Firma convênio para desenvolver a Educação Supletiva. Disponível em < <http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 19 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.609, de 16 de novembro de 1984. Autoriza convênio para desenvolver a Educação pré-escolar. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 19 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.600, de 28 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 28 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.972, de 7 de novembro de 1972. Dispõe sobre o Estatuto dos funcionários públicos municipais. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 28 de out. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.946, de 7 de fevereiro de 1975. Estabelece o Regimento Interno das Creches municipais. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 18 de out.2012.

\_\_\_\_\_.Decreto-Lei nº 8.136, de 21 de outubro de 1998. Estabelece o Regimento Comum das Escolas municipais. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 18 de out.2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Municipal nº 11.239, de 13 de setembro de 2005. Instituiu Escola de Educação Complementar. Disponível em <<http://siave.camarapiracicaba.sp.gov.br/consultaleggeral.asp>> Acesso em 28 de out.2012.

RAMOS, Géssica Priscila. *Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF*. Tese (Doutorado). São Carlos/SP. UFSCar, 2008. Disponível em <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1833](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1833)> Acesso em 10 de jun. 2013.

ROSALEN, Marilena Aparecida Ed Souza. *A educação pré-escolar em Piracicaba*. Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 1990.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. *A formação pedagógica do educador das séries iniciais do 1º grau em Piracicaba*. Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado). UNIMEP, 1989.

SARMENTO, Diva Chaves. *A criação dos sistemas municipais de ensino*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf>> Acesso em 19 de maio 2013.

SOUZA, Aparecida Neri de. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. Campinas/SP. Tese (Doutorado). UNICAMP, 1999. Disponível <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188748&go=x&code=x&unit=x>> Acesso em: 29 de jun. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

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