



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**OS EFEITOS DO PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA ATUAÇÃO EM
SALA DE AULA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMEC**

**TERESINA
2019**

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**OS EFEITOS DO PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA ATUAÇÃO EM
SALA DE AULA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMEC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

**TERESINA
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva Junior, José Ferreira da.
Os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação
em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC.
/ José Ferreira da Silva Junior. – 2019.
163 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
“Orientador: Prof. Dr.Luís Carlos Sales”.

1. Educação Infantil. 2. Programa Valorização do Mérito.
3. Política Educacional. I. Título.

CDD 372. 21

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**OS EFEITOS DO PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA ATUAÇÃO EM
SALA DE AULA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMEC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Aprovado em: 27 / 06 de 2019.

BANCA EXAMINADORA



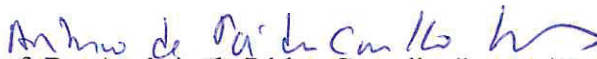
Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI)
Presidente (Orientador)



Prof.^a Dr.^a Betânia Leite Ramalho (UFRN)
Examinadora Titular Externa



Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)
Examinadora Titular Externa



Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)
Examinador Titular Interno



Prof.^a Dr.^a Antônia Dalva França Carvalho (UFPI)
Examinadora Titular Interna

Aos meus pais, que, com todo esforço e zelo, dedicaram-se ao meu cuidar, dando-me condições para me lançar diante dos desafios propostos pela vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Pela minha fé, da sua forma, mas com a mente voltada positivamente ao futuro, aos sonhos, às conquistas, aos degraus das mais diversas escadarias. Apesar dos desafios e percalços, a minha fé e Deus, da sua forma, fazem-se presentes.

Aos meus pais que, com toda humildade e sabedoria, conduziram-me para que eu pudesse ter condições de vivenciar este momento e tantos outros felizes da minha vida. Em especial à minha mãe, batalhadora, forte, incansável, pessoa mais importante da minha vida, difícil para descrever gratidão.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Carlos Sales, que confiou a mim, desde o Mestrado em Educação, a imensa responsabilidade de assumir a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação sob sua orientação. Apesar de todas as dificuldades inerentes à condição de aluno acadêmico de Mestrado e, em seguida, de Doutorado, ele favoreceu a minha caminhada, tornando-a bem mais leve, ou menos difícil, pela condução precisa das orientações que me lançavam cada vez mais adiante. Sou orgulhoso de tê-lo como parte de meu currículo, marcado em minha história. Orgulho-me de ter sido o primeiro da minha turma a defender a dissertação de Mestrado e o primeiro a defender a Tese de Doutorado, não por concorrência com ninguém, muito pelo contrário, mas por conseguir dar certo retorno ao esforço e organização das orientações recebidas.

Aos amores que fazem parte de minha vida, ainda que sem parentesco genético e mesmo que alguns destes não tenham contribuído diretamente para a realização do Doutorado, mas estiveram, certamente, em momentos que ajudaram a tornar a vida mais significativa. Ao Luciano, que sempre esteve presente entendendo os momentos de estudo e vivenciando os desafios, as conquistas e as dificuldades. Ao Kácio, de longas datas, grandes raízes. Ao Francisco, que sempre esteve presente em todos os momentos, bons e ruins. À Gisela, agora distante, mas que sempre vibrou por mim. À Valdênia, que me ajudou na seleção ainda do Mestrado com dicas valiosas. À Josiane, Pedagoga e ex colega de trabalho, nunca deixamos de compartilhar as conquistas acadêmicas e profissionais. Ao Rodrigo, para além do vôlei, tornamo-nos afiliados, parceiros de vida. À Kely e Sávvia, da “matriz” de Timon, elas entenderão, são muitas histórias e estradas. Ao Pedro Thiago, orientando do mesmo Professor, pelas trocas de aprendizagem.

Aos amigos de trabalho, mas que são para além dele. À Celis, Cremilda e Jucélia. Compartilhamos cotidianamente conhecimentos, alegrias, tristezas. Somos um braço um do outro, somos afeto.

Aos colegas da 9ª turma do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Fazemos parte um do outro, pois vivenciamos, desde o início, grandes aprendizados. Em especial à Ágata, aproximamo-nos e criamos afinidade para compartilharmos dúvidas, sugestões, tornamo-nos parceiros. À Lúcia, envolvemo-nos em trabalhos desafiadores, criamos um vínculo harmonioso.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram com seus ensinamentos para a minha formação não apenas profissional, mas humana. A eles, meu respeito e admiração, são atores, protagonistas, deste mundo que é a educação.

Aos Professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Professora Antônia Dalva e Professor Antônio de Pádua do PPGED, Professora Maria Carmem da Universidade Estadual do Piauí e Professora Hostiza Machado da SEMEC que contribuíram consideravelmente para o desenvolvimento deste trabalho, apontando falhas, sugestões e encaminhamentos necessários para o aprimoramento do texto.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, Coordenação e servidores. À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina pelo apoio na realização da pesquisa.

RESUMO

As políticas de remuneração meritocrática na educação vêm ganhando cada vez mais destaque, ao longo dos anos, nos sistemas de ensino brasileiros. Este cenário tem gerado intensas discussões que se portam de formas divergentes, demonstrando argumentos favoráveis e contrários à sua efetivação. Em se tratando da educação infantil, o município de Teresina – PI implementou, em 2014, o Programa Valorização do Mérito que, com base nos resultados demonstrados, baseia-se em testes realizados em turmas do segundo período. De maneira específica, esta pesquisa buscou contextualizar a educação infantil no Brasil, considerando também a realidade de Teresina – PI e abordar a meritocracia no contexto das políticas de remuneração meritocrática, lançando mão de questionamentos que ratificam seu caráter complexo e polêmico e da realidade do Programa Valorização do Mérito. Para isso, apoiou-se em autores como Kuhlmann Jr (1998), Barbosa (2003), Pontual (2008), Stemmer (2007), dentre outros. Neste contexto, esta pesquisa objetiva analisar os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula dos professores da educação infantil da SEMEC. Optou-se por realizar uma pesquisa aplicada, de levantamento de campo e de natureza quali-quantitativa. Para o processamento de dados, foram utilizados o questionário e entrevista como instrumentos. Quanto ao tratamento dos dados produzidos por meio questionário, os mesmos foram submetidos ao *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), tabulados e analisados estatisticamente. Já os gerados pelas entrevistas, foram condicionados à análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Os resultados das análises demonstraram que há divergências em torno de diversos aspectos do Programa Valorização do Mérito, não existindo consenso por parte dos professores; que há predominância em rejeição quanto aos seus critérios; que há divergências quanto à sua análise geral por parte dos professores, com aprovações e ressalvas, e que o Programa necessita da participação maior dos próprios professores para fins de avaliação. Por outro lado, apontaram, também, que existe uma tendência para que a atuação em sala de aula seja modificada em razão do Programa, interferindo positivamente em fatores como responsabilidade, envolvimento, empolgação, parceria, aprendizagem, dentre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Meritocracia. Política Educacional.

ABSTRACT

The policies of meritocratic remuneration in education have been gaining more and more prominence over the years in Brazilian education systems. This scenario has generated intense discussions that are carried out in divergent ways, demonstrating arguments favorable and contrary to its effectiveness. In the case of early childhood education, the municipality of Teresina - PI implemented in 2014 the Merit Valuation Program which, based on the results shown, is based on tests carried out in the second period classes. Specifically, this research sought to contextualize children 's education in Brazil, also considering the reality of Teresina - PI and to approach meritocracy in the context of meritocratic remuneration policies, launching questions that ratify its complex and controversial character and the reality of the Program Valorization of Merit. For this, it was supported by authors such as Kuhlmann Jr (1998), Barbosa (2003), Pontual (2008), Stemmer (2007), among others. In this context, this research aims to analyze the effects of the Merit Valuation Program on the classroom performance of the SEMEC teachers. It was decided to perform an applied research, field survey and qualitative-quantitative nature. For data processing, the questionnaire and interview were used as instruments. Regarding the treatment of the data produced by means of a questionnaire, they were submitted to the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software, tabulated and analyzed statistically. Already those generated by the interviews, were conditioned to the content analysis, according to Bardin (1977). The results of the analyzes showed that there are differences around several aspects of the Merit Valuation Program, and there is no consensus on the part of the teachers; that there is predominance in rejection as to its criteria; that there are disagreements regarding their general analysis by teachers, with approvals and qualifications, and that the Program requires the greater participation of the teachers themselves for evaluation purposes. On the other hand, they also pointed out that there is a tendency for classroom action to be modified due to the Program, positively interfering with factors such as responsibility, involvement, excitement, partnership, learning, among others.

Keywords: Child education. Meritocracy. Educational politics.

RESUMEN

Las políticas de remuneración meritocrática en la educación vienen ganando cada vez más destaque, a lo largo de los años, en los sistemas de enseñanza brasileños. Este escenario ha generado intensas discusiones que se portan de formas divergentes, demostrando argumentos favorables y contrarios a su efectividad. En el caso de la educación infantil, el municipio de Teresina - PI implementó, en 2014, el Programa Valorización del Mérito que, con base en los resultados demostrados, se basa en pruebas realizadas en grupos del segundo período. De manera específica, esta investigación buscó contextualizar la educación infantil en Brasil, considerando también la realidad de Teresina - PI y abordar la meritocracia en el contexto de las políticas de remuneración meritocrática, lanzando mano de cuestionamientos que ratifican su carácter complejo y polémico y de la realidad del Programa Valorización del Mérito. Para ello, se apoyó en autores como Kuhlmann Jr (1998), Barbosa (2003), Pontual (2008), Stemmer (2007), entre otros. En este contexto, esta investigación objetiva analizar los efectos del Programa Valorización del Mérito en la actuación en aula de los profesores de la educación infantil de la SEMEC. Se optó por realizar una investigación aplicada, de levantamiento de campo y de naturaleza cuantitativa. Para el procesamiento de datos, se utilizó el cuestionario y la entrevista como instrumentos. En cuanto al tratamiento de los datos producidos por medio de cuestionario, los mismos fueron sometidos al software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), tabulados y analizados estadísticamente. Ya los generados por las entrevistas, fueron condicionados al análisis de contenido, conforme Bardin (1977). Los resultados de los análisis demostraron que existen divergencias en torno a diversos aspectos del Programa Valorización del Mérito, no habiendo consenso por parte de los profesores; que hay predominio en rechazo en cuanto a sus criterios; que hay divergencias en cuanto a su análisis general por parte de los profesores, con aprobaciones y salvedades, y que el Programa necesita la participación mayor de los propios profesores para fines de evaluación. Por otro lado, apuntar, también, que existe una tendencia para que la actuación en el aula sea modificada en razón del Programa, interfiriendo positivamente en factores como responsabilidad, implicación, entusiasmo, asociación, aprendizaje, entre otros.

Palabras clave: Educación Infantil. Meritocracia. Política Educativa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho dos estudantes do 2º período da educação infantil - Leitura.....	68
Gráfico 2	Desempenho dos estudantes do 2º período da educação infantil – Escrita.....	69
Gráfico 3	Tempo de atuação na educação infantil da SEMEC.....	81
Gráfico 4	Professores que receberam premiação.....	82
Gráfico 5	Contribuição do Programa para que os colegas melhorem o processo de alfabetização dos estudantes.....	84
Gráfico 6	Contribuição do Programa para a sua melhoria no processo de alfabetização dos estudantes.....	85
Gráfico 7	Mudança na atuação dos colegas resultante do Programa Valorização do Mérito.....	86
Gráfico 8	Mudança na sua atuação resultante do Programa Valorização do Mérito.....	87
Gráfico 9	Possibilidade de utilizar os resultados do Programa para avaliar a atuação.....	89
Gráfico 10	Possibilidade de receber o prêmio como fator de motivação.....	92
Gráfico 11	Opinião geral sobre o Programa Valorização do Mérito.....	93
Gráfico 12	Contribuição do Alfa e Beto para alcance da premiação.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução no número de matrículas da educação infantil em Teresina – PI.....	39
Tabela 2	Tempo de atuação na educação infantil da SEMEC.....	81
Tabela 3	Professores que receberam premiação.....	82
Tabela 4	Contribuição do Programa para que os colegas melhorem o processo de alfabetização dos estudantes.....	83
Tabela 5	Contribuição do Programa para a sua melhoria no processo de alfabetização dos estudantes.....	85
Tabela 6	Mudança na atuação dos colegas resultante do Programa Valorização do Mérito.....	86
Tabela 7	Mudança na sua atuação resultante do Programa Valorização do Mérito.....	87
Tabela 8	Possibilidade de utilizar os resultados do Programa para avaliar a atuação.....	89
Tabela 9	Possibilidade de receber o prêmio como fator de motivação.....	91
Tabela 10	Opinião geral sobre o Programa Valorização do Mérito.....	93
Tabela 11	Contribuição do Alfa e Beto para alcance da premiação.....	95
Tabela 12	Correlação entre recebimento do prêmio e a mudança na atuação dos colegas.....	96
Tabela 13	Correlação entre recebimento do prêmio e a mudança na sua atuação.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Disposição da oferta da educação infantil em Teresina.....	40
Quadro 2	Habilidades/Descritores.....	66
Quadro 3	Escalonamento das faixas de premiação.....	67
Quadro 4	Eixos temáticos que representam a avaliação dos professores sobre o Programa Valorização do Mérito.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pirâmide com programa completo de salário.....	48
Figura 2	Relação da troca de recompensas materiais e não materiais pelo trabalho desenvolvido.....	51
Figura 3	Pirâmide das necessidades humanas de Maslow.....	56

LISTA DE SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis de Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CV - Consoante/Vogal

CVC - Consoante/Vogal/Consoante

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DE - Divisão de Educação

DNEI – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

E1 - Escritor 1

E2 - Escritor 2

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 - Leitor 1

L2 - Leitor 2

L3 - Leitor 3

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDET - Plano Decenal de Educação para Teresina

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema Nacional do Ensino Público do 1.º Grau

SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

SEMCAD - Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTCAS - Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social

SPSS - Statistical Product and Service Solutions

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFJF - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

V - Vogal

VC -Vogal/Consoante

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
2.1 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
2.2 A TRÍADE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
2.4 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS DIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE DE TERESINA – PI.....	37
2.5 POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.6 PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
3 REMUNERAÇÃO: CONCEPÇÕES E INTERFACES COM A MERITOCRACIA...	50
3.1 SALÁRIO E POLÍTICA SALARIAL NA CONJUNTURA INSTITUCIONAL.....	50
3.1.1 Remuneração, remuneração estratégica e variável: um novo olhar ao se pensar na produtividade.....	52
3.1.2 Os modelos de remuneração variável e a relação com o Programa Valorização do Mérito.....	58
3.2 Remuneração e motivação: buscando aproximações.....	59
4 MERITOCRACIA: ABORDAGENS PERTINENTES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	63
4.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS DO TERMO MERITOCRACIA.....	63
4.2 A MERITOCRACIA NO CAMPO EDUCACIONAL E POLÍTICO.....	65
4.3 AS FACES OPOSTAS DA MERITOCRACIA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES.....	63
4.4 MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA: O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO.....	69
4.5 A ESSÊNCIA DO PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO: BÔNUS COM BASE NOS RESULTADOS.....	74
5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	75
5.1 TIPO DA PESQUISA	75

5.2 SITUANDO A PRODUÇÃO DE DADOS: A BUSCA POR ELEMENTOS.....	78
5.3 MOTIVAÇÕES EM TORNO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	82
5.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS	83
6 TRATAMENTO DOS DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS.....	85
6.1 ANÁLISES DOS CONTEÚDOS EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO.....	85
6.1.1 Questão 1: análises que emergiram das respostas dos professores.....	85
6.1.2 Questão 2: análises que emergiram das respostas dos professores.....	86
6.1.3 Questão 3: análises que emergiram das respostas dos professores.....	88
6.1.4 Questão 4: análises que emergiram das respostas dos professores.....	89
6.1.5 Questão 5: análises que emergiram das respostas dos professores.....	91
6.1.6 Questão 6: análises que emergiram das respostas dos professores.....	92
6.1.7 Questão 7: análises que emergiram das respostas dos professores.....	93
6.1.8 Questão 8: análises que emergiram das respostas dos professores.....	96
6.1.9 Questão 9: análises que emergiram das respostas dos professores.....	98
6.1.10 Questão 9: análises que emergiram das respostas dos professores.....	99
6.1.11 Correlação 1: análises que emergiram das respostas dos professores.....	101
6.1.12 Correlação 2: análises que emergiram das respostas dos professores.....	102
6.2 AVALIAÇÃO DAS FALAS DOS PARTICIPANTES MEDIANTE A ANÁLISE TEMÁTICA.....	103
6.2.1 Os objetivos do Programa Valorização do Mérito.....	105
6.2.2 Os critérios de premiação utilizados.....	107
6.2.3 O Programa Valorização do Mérito e o processo de alfabetização.....	110
6.2.4 O Programa Valorização do Mérito e a motivação.....	112
6.2.5 Mudanças na atuação em sala de aula resultante do Programa Valorização do Mérito.....	116
6.2.6 Relação com os eixos brincar, cuidar e educar a partir da criação do Programa.....	121
6.2.7 Utilização dos resultados do Programa para avaliação.....	124
6.2.8 Avaliação geral sobre políticas remuneratórias.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	147
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	148

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO.....	151
ANEXOS.....	153
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	157
ANEXO C – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	158
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	159
ANEXO E – LEI QUE INSTITUIU O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	160

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil é resultado de uma congruência de fatores diversos que interagem em uma dinâmica de relações históricas, sociais e políticas. O reflexo destas interações culmina com o cenário atual que repercute na implantação de políticas que se preocupam com questões específicas relacionadas a esta etapa de ensino.

Isto torna a educação infantil um campo propício de interesses, disputas e discussões, tendo em vista a sua importância na formação de crianças e da sua representação futura, tendo em vista o desenvolvimento do país.

Neste sentido, a educação infantil perpassa por trajetórias contraditórias. Inicia com interesses assistencialistas. Assim, surge a creche com o intuito de afastar as crianças pobres do trabalho exploratório precoce incentivado pelo sistema capitalista crescente. Durante muito tempo, a educação infantil ficou sob a responsabilidade familiar na crença de isso ser suficiente para a formação destes indivíduos. A guarda, então, era a função precípua.

A partir de 1988, a educação infantil no Brasil iniciou uma nova etapa de mudanças significativas que gerou um desafio para educadores, gestores, profissionais e sociedade, definindo, assim, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade e estimulando o surgimento de outras medidas legais que contemplassem esta etapa de ensino. Este direito foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu inciso IV que declarava que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) inseriu a educação infantil como parte do sistema nacional de ensino, destacando como sua finalidade, em seu Artigo 29, “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A educação infantil, portanto, passa a ser reconhecida como essencial ao desenvolvimento integral do ser humano. Outro reforço importante desta lei foi a responsabilização aos municípios na constituição e supervisão da educação infantil, o que já era preconizado na Constituição Federal de 1988.

O destaque, portanto, da educação infantil no cenário político, educacional e social acarretou em preocupação com a qualidade dos seus serviços e os resultados de aprendizagem das crianças. Assim, o Estado efetivou medidas que demonstraram a preocupação com a qualidade do ensino, como, por exemplo, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil

(2006), dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998 com atualização em 2009), dentre outras.

Em se tratando especificamente da cidade de Teresina no que tange à educação infantil, inicialmente, em 2013, foi implantado um Programa de valorização meritocrática no âmbito das escolas do ensino fundamental, considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para fins de premiação dos profissionais. Posteriormente, pode-se destacar a implantação do Programa Valorização do Mérito (2014) com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e escrita de crianças do segundo período, que faz parte da organização da estrutura de oferta do município de Teresina.

O Programa destacado envolve os esforços de todos os professores e demais funcionários de cada escola da Secretaria Municipal de Educação. Conforme os resultados das crianças nas provas, todos os profissionais participantes no processo recebem premiação que varia de acordo com critérios específicos do Programa.

Este tipo de remuneração, intitulada de meritocrática ou remuneração variável, vem se constituindo em diversos sistemas de ensino brasileiros e se ancorando na ideia de que os indivíduos precisam ser recompensados, conforme o mérito de cada um, seguindo critérios de competência, produtividade etc. Para este modelo, as posições de destaque em uma determinada empresa devem seguir critérios objetivos que valorizem a atuação individual e não considerar questões hereditárias e subjetivas.

Desta forma, a meritocracia tem origem na ideia de conquista de privilégios advindos pelo mérito, enquanto as pessoas mais qualificadas assumem a condição de destaque. O argumento, portanto, centra-se, principalmente, na ideia de justiça, de ser o mais imparcial possível, já que este sistema não faz referência a fatores biológicos, culturais, pessoais etc, mas da competência e destaque de cada individual.

Assim, as discussões sobre o funcionamento destas políticas vêm se ampliando na mesma proporção que o avanço das mesmas. As avaliações se inserem para trazer resultados a este cenário e geram debates em torno da forma como são realizadas, com quem são aplicadas e o que fazer com os dados obtidos.

Entretanto, a efetivação destes Programas no campo educacional, que consideram a meritocracia como forma de impulsionar os indicadores pedagógicos e motivar os professores, vem cercada de complexidades e de contradições, gerando debates que demonstram a falta de consenso ou críticas em torno da sua natureza e formas de funcionamento.

Este tipo de política de incentivo remuneratório ainda é objeto de muita polêmica e discussões, tanto por parte dos profissionais que atuam diretamente nas escolas, quanto por

especialistas em educação. Como exemplo de crítica que surge em torno da questão, temos, de um lado, quem defenda, por implicar no desenvolvimento profissional, e, de outro, quem condena, por gerar aumento de competitividade no interior de cada instituição.

Pensando na relevância deste cenário da educação infantil, do papel do professor e de sua prática, considerando as transformações ocorridas na sociedade, esta pesquisa busca analisar o efeito do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC.

Desta forma, busca-se responder aos seguintes questionamentos: quais fatores influenciam em possíveis mudanças na atuação dos professores com a implantação do Programa Valorização do Mérito?; quais possíveis modificações se deram na atuação em sala de aula a partir do Programa?; de que forma o Programa influencia a atuação do professor de acordo com determinados aspectos? e como o Programa pode estar repercutindo nos resultados dos indicadores pedagógicos?

Estes questionamentos expostos anteriormente subsidiaram a construção do problema desta pesquisa que é: quais as mudanças na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito?

De maneira específica, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Identificar os fatores que influenciaram a atuação docente com a implantação do Programa Valorização do Mérito;
- Desvelar comportamentos profissionais presentes na atuação docente surgidos a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito;
- Compreender o significado das premiações e do mérito para a atuação docente no exercício de suas atividades;
- Identificar os resultados dos alunos na Educação Infantil que tenham relação com a implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil.

A proposta desta pesquisa é caracterizada como de natureza aplicada, quali-quantitativa, do tipo “levantamento de campo”, lançando mão de entrevista e questionário para processamento de dados e da análise de conteúdo de Bardin (1977) e *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para sua análise. Além disso, definiu como participantes os professores do segundo período da educação infantil da SEMEC em função deles vivenciarem com as crianças o último ano que antecede a preparação para a realização da prova, conforme regulamentação do Programa Valorização do Mérito.

A relevância desta pesquisa, então, que tem como objeto de estudo a atuação docente na educação infantil diante de programa de remuneração meritocrática, configura-se pela complexidade do envolvimento de políticas meritocráticas com o processo educacional e pelas contribuições pretendidas para o desenvolvimento de reflexões sobre o Programa Valorização do Mérito, podendo, com isso, fornecer elementos para suscitar mudanças em sua constituição. Ou seja, pretende contribuir na análise do Programa Valorização do Mérito, tendo em vista uma reflexão mais apurada da atuação docente, sugerindo redimensionamentos que possam ser feitos para o seu desenvolvimento.

O próprio teor de relevância da pesquisa inquieta este pesquisador, servindo, assim, como motivador básico para o desenvolvimento do estudo. *A priori*, ainda, este pesquisador já desenvolveu trabalhos relacionados à docência na Educação Infantil, onde inquietações relacionadas à atuação docente e sua relação com bonificação ganharam um desejo de um estudo mais aprofundado. O estudo na área da Pedagogia amplia as possibilidades para o envolvimento em diversas temáticas na área da educação e das políticas educacionais, sendo estas uma afinidade de estudo deste pesquisador. Ademais, há a necessidade do desenvolvimento de estudos relacionados ao problema citado, pois hoje conta-se com um número pouco expressivo no município de Teresina - PI.

Em consequência dos questionamentos que se situam frente a este trabalho e à necessidade de respondê-los, foram desenvolvidos 4 capítulos, conforme descrição, de forma sintética, a seguir.

No capítulo 1, “EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS”, é apresentado breve retrospecto histórico da educação infantil, centrando-se na realidade brasileira e contextualizando-se com o papel de Teresina – PI em sua configuração.

O capítulo 2, “REMUNERAÇÃO: CONCEPÇÕES E INTERFACES COM A MERITOCRACIA”, aborda um elemento essencial que permeia os Programas de valorização meritocrática centrados na remuneração variável, a própria remuneração. Alguns tipos de remuneração são abordados, bem como a relação disso com a meritocracia.

O capítulo 3, por sua vez, “MERITOCRACIA: ABORDAGENS PERTINENTES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO”, discute a meritocracia com base na sua relação com a educação e com a realidade do município de Teresina – PI, situando o Programa Valorização do Mérito (2014). Foi inserido neste capítulo, também, o aspecto conceitual do termo meritocracia e suas complexidades.

Já o quarto capítulo, “ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA”, descreve o percurso metodológico, técnicas de processamento de dados e seus respectivos instrumentos utilizados, as técnicas de análise, os participantes envolvidos, o local de realização e o tipo da pesquisa.

O capítulo seguinte, “TRATAMENTO DOS DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS”, aborda a análise dos dados que foram obtidos, utilizando-se da fundamentação teórica necessária para contribuir com a discussão dos questionamentos levantados por esta pesquisa.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, as análises demonstraram que há divergências em torno de diversos aspectos do Programa Valorização do Mérito, não existindo consenso por parte dos professores. Além disso, apontaram que, de maneira geral, existe uma tendência para que a atuação em sala de aula seja modificada devido ao Programa, que a possibilidade de receber o prêmio pode interferir na sua motivação, que há predominância em rejeição quanto aos seus critérios, que há divergências quanto à sua análise geral por parte dos professores, com aprovações e ressalvas, e que o Programa necessita da participação maior dos próprios professores para fins de avaliação.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A educação infantil no Brasil se constitui hoje sob a influência de diversos fatores de ordem histórica, social e política. A materialização da sua constituição enquanto etapa da educação básica é, na verdade, um reflexo das influências que se deram e que estão em constante processo de reestruturação, conforme estes campos de fatores reagem entre si e com a sociedade.

A finalidade deste capítulo, em vista disso, é apresentar um breve trajeto histórico da educação infantil no Brasil considerando como ponto de partida o final do século XIX, chegando aos dias atuais, com destaque para a importância da promulgação de textos legais importantes como a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96. São postos em discussão os avanços e retrocessos ocorridos nesse período que possibilitam uma maior compreensão das especificidades desta etapa da educação básica, considerando fatores de ordem política e social, bem como o papel do município de Teresina inserido neste contexto.

2.1 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fazer reflexões em torno da educação infantil no Brasil é uma tarefa que necessita considerar as influências sociais e econômicas, tendo em vista que a educação, em diversos aspectos e níveis, relaciona-se com o contexto onde se insere determinada sociedade.

Como se trata da educação na infância, é válido destacar que a ideia relativa à esta fase não é linear, ou seja, reage de maneira diversa ao longo dos anos. Inicialmente, ela surge no interior da sociedade capitalista em uma influência urbana e industrial em um momento em que se modifica o papel desempenhado pela criança no interior da sociedade. Como exemplo, na sociedade feudal, a criança tinha uma responsabilidade de produção, assim como os adultos, enquanto que na sociedade burguesa, ela é vista como um ser que necessita de zelo e de escolarização para que se prepare para desempenhos futuros (KRAMER, 1992).

A variabilidade de concepção de infância, portanto, dá-se com o próprio papel exercido pelas crianças na sociedade, o que, na influência de fatores relacionados à produtividade de mercado, gera modificações na dinâmica entre a sociedade, as crianças e a educação.

Assim, há uma relação intrínseca entre sociedade, infância e educação infantil. Explicitando este vínculo, Kuhlmann Júnior (1998, p. 31) observa a infância

[...] como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.

É com esta compreensão, ancorada na ideia de contextualização, que admite a influência de fatores externos na formação da criança, na educação e na própria sociedade, que serão apresentadas, adiante, algumas breves considerações históricas.

Até a metade do século XIX, a educação para crianças, caracterizada pelo distanciamento dos seus entes familiares, praticamente não existia. Neste sentido, a tarefa de educá-las ficava a cargo da própria família, com destaque para a figura materna. Era a mãe, deste modo, que cuidava da educação dos filhos pequenos neste momento histórico (OLIVEIRA, 2008).

Em vista disso, a educação infantil formalizada, amparada pela sistematização decorrente das relações de ensino e aprendizagem e processadas no interior de estabelecimentos comerciais, não se constituía como uma opção, ficando as crianças sob a égide da mãe nesta época.

Portanto, o surgimento das creches, jardins de infância e escolas maternas só será efetivado na segunda metade do século XIX. Neste período, houve uma expansão das relações internacionais, difundindo as instituições de amparo à infância, o que possibilitou a chegada delas na década de 1870 no Brasil. A lei do ventre livre¹ (1871) fez com que as mulheres pobres e que não tinham trabalho fossem inseridas no trabalho das indústrias, ficando os seus filhos não mais sob sua responsabilidade exclusiva no lar. Como consequência deste desdobramento, diversas famílias tiveram que deixar seus filhos nas Casas de Expostos² (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Dessa maneira, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos teve início no Brasil no final do século XIX. Antes disso, no entanto, a disponibilização de creches para atendimento às crianças era praticamente inexistente. Na realidade da zona rural, por sua vez, onde a maior parte da

¹ Esta Lei teve promulgação em 28 de setembro de 1871. Na prática, teve poucos efeitos. Na teoria, dava garantia de liberdade aos filhos de escravos, deixando-os, porém, sob a tutela dos senhores até completarem 21 anos de idade. (Kuhlmann Júnior, 2000).

² As Casas de Expostos serviam para que as pessoas deixassem os bebês abandonados de forma anônima, garantido por meio de cilindros de madeira. Após isso, as crianças eram entregues às amas até serem levadas para orfanatos. Também chamadas de “Casas dos Enjeitados”, foram criadas por Romão Duarte em 1739 (KRAMER, 1987, p. 52).

população residia, eram as famílias de fazendeiros que se responsabilizavam pelo cuidado às crianças em situação de abandono, oriunda, principalmente, de exploração das mulheres negras e indígenas. Já na área urbana, as crianças abandonadas eram em decorrência da ação de moças pertencentes a famílias de determinado prestígio social, sendo recolhidas na roda de expostos, com caráter assistencialista (AQUINO, 2001).

Contribuindo com a compreensão da educação infantil neste período, Kuhlmann Jr (1998) declara que a creche surge para atender as classes menos favorecidas e evitar o abandono dos filhos pelas suas mães, enquanto que os jardins de infância nascem preocupados com questões pedagógicas e não somente assistenciais, porém, voltados às classes economicamente mais favorecidas. Neste sentido, fortalece a distinção de creche e pré-escola enaltecendo a discriminação existente entre classes menos favorecidas e mais abastadas.

Desta forma, nota-se a diferença entre o Brasil e outros países europeus. Aqui, conforme já destacado, as primeiras tentativas para organização de creches surgiram com um caráter assistencialista, na intenção de suporte às mulheres que trabalhavam fora de casa e às viúvas em desamparo. Outro fator que motivou o surgimento destas instituições foi a preocupação com órfãos abandonados que, mesmo contando com o suporte da sociedade favorecida economicamente, tinham o objetivo de esconder o vexame da mãe solteira. A ideia se centrava na influência patriarcal, ou seja, tratava-se de tirar dos homens a responsabilidade de assumirem sua paternidade. A criança, neste momento, era vista como algo que poderia ser descartável, sem muito valor (RIZZO, 2003).

Diante desta realidade, as ideias eram pensadas e colocadas em práticas como alternativa para o atendimento destas crianças que, em muitos casos, tinham origem da exploração e do abandono dos seus próprios responsáveis. Tornava-se, assim, emergencial a necessidade de tutela destas crianças. Logo, conforme destaca Kramer (1987), originaram-se as creches, eminentemente de cunho assistencialista, como forma de afastar as crianças pobres do trabalho exploratório precoce estimulado pelo sistema capitalista que se desenvolvia. A guarda, em si, era a função originária e essencial nesta ocasião.

A forma como se constituem as instituições pré-escolares no Brasil se deu com base em três influências: médico higienista, juridicopolicial e religiosa. A influência médico higienista, na primeira metade do século XIX, foi impulsionada pela temática da mortalidade infantil gerada principalmente pela pobreza da classe operária, serviu até de laboratório para atuação dos médicos. Na segunda influência, juridicopolicial, já no início do século XX, no contexto da urbanização e da indústria, a educação para crianças surge como uma forma de salvá-las da futura marginalidade. A terceira influência, por sua vez, caracterizou-se pela experiência

secular da religião em torno da caridade, seria, portanto, uma forma de contribuição aos mais carentes (KUHLMANN JR, 1998).

A partir de 1932, com o lançamento do Programa educacional do Manifesto dos Pioneiros³, a infância ganhou destaque nas discussões inseridas na sociedade brasileira sobre educação. Havia, neste contexto, a defesa pela educação de crianças que fosse desde os cuidados de higiene até uma formação mais ampla, como forma de garantir um futuro melhor. As mães trabalhadoras passaram, então, a exigir o direito a creches e à educação formal dos seus filhos. Tal Programa previa o fortalecimento das instituições de educação infantil, assistência física e psíquica às crianças em idade pré e pós-escolar e definição de novas nomenclaturas, conforme faixas etárias das crianças (KUHLMANN JR, 2007). Estes pressupostos da Escola Nova possibilitaram o surgimento de uma nova concepção de educação infantil que situava a criança no centro do processo educativo.

Frente à esta influência, destaca-se o surgimento da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, com a inspeção de Darcy Vargas e apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional dos Industriais, que objetivava dar assistência às mães e crianças na primeira infância, com destaque para a educação higiênica e nutricional, como forma de proteger a maternidade e a infância, dando apoio à família carente.

Com o surgimento do processo de industrialização do Brasil, o mercado de trabalho passa a absorver mão de obra feminina e os movimentos operários ganham força com a chegada dos imigrantes europeus que reivindicam melhores condições de trabalho, incluindo a criação de espaços reservados para a educação dos filhos. Neste sentido, Oliveira (1992, p. 18) observa que

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

³ Este documento surgiu como um elemento de coesão de um grupo de educadores que se articulava em torno de temas como laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Tal documento também representou um grupo de intelectuais que defendiam um projeto de nação comum, mesmo com as divergências que existiam entre eles. (VIDAL, 2013).

Logo depois, com a aprovação da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943, passou a se tornar obrigatório o surgimento de creches localizadas nas empresas que dispunham de mão-de-obra feminina. Entretanto, ressalta-se que era resguardada apenas a amamentação da criança na faixa etária de 0 a 6 anos sem, contudo, preocupação com aspectos educativos. Esta lei trazia, ainda, a orientação de criação de escolas maternas e jardins de infância. Esta recomendação presente na lei não representou alteração significativa no número de instituições que atendiam às crianças (ARAÚJO, 2005).

Em suma, do início do século XX até a década de 1950, as creches que funcionavam fora das indústrias eram mantidas por meio de filantropia por entidades tanto religiosas como laicas. Posteriormente, estas instituições passaram a receber apoio do governo e de famílias de maior poder aquisitivo, o que reforçava o caráter assistencialista das creches. O foco nestas instituições era voltado a cuidados de higiene e físicos (OLIVEIRA, 2008).

Já em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024, houve a inserção de dois artigos relacionados à educação infantil. No Artigo 23, a Lei declarava que “A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. Já no Artigo 24 da mesma Lei, estava expressa a determinação de que “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

De acordo com esta Lei, as empresas seriam incentivadas a contribuir com a educação infantil. Já sobre o papel do Estado, ela não deixou claro qual seria. Kulhmann Júnior (2007) observa que esta orientação normativa já existia em Estados como, por exemplo, São Paulo, e que passou a ser estendida nacionalmente por meio desta Lei. Destaca ainda que

Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de Educação Infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a Legislação Brasileira de Assistência e Departamento Nacional da Criança (p. 486).

Em sequência, no período dos governos militares após o ano de 1964, as políticas sociais em nível federal, como a criação da Lei Brasileira de Assistência (LBA), permaneceram considerando a ideia de creche enquanto instituição voltada à criança carente, além de contribuições a entidades filantrópicas, algumas delas desenvolvendo ações com certa

preocupação voltada à educação formal. Como outro exemplo de instituição que se preocupou com o atendimento a crianças foi o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Departamento Nacional da Criança, auxiliando, com isso, programas de nutrição, saúde e bem-estar-social. Desta forma, o ensino seria uma estratégia para combater a pobreza (ABRANTES, 1984).

A partir de 1971, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71), há uma especificação maior em torno da educação voltada às crianças. Em seu Artigo 19 ela orientava que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1970). No entanto, esta Lei não deixava claro de que forma isto seria viabilizado.

A partir de 1988, a educação infantil no Brasil adentrou em um novo processo de construção histórica, uma nova etapa de mudanças significativas que a colocaram como um desafio para educadores, gestores e sociedade, tendo em vista a aprovação da Constituição Federal Brasileira (1988) que encerrava o período militar. Ela, desse modo, consolidava-se diante de um contexto de lutas orquestrado por movimentos sociais contra as desigualdades, pela democratização do ensino público, por creches no sentido de romper com a visão assistencialista e se constituir como um direito (OLIVEIRA, 2011).

A Constituição de 1988 destacou os seguintes Artigos relacionados à educação infantil:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988).

Em virtude disso, a creche e a pré-escola são inseridas formalmente como preocupações legais, compondo, assim, a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio.

Notadamente, o Estado, na função exercida principalmente pelos municípios, deverá exercer um papel de responsabilização para efetivação das imposições trazidas por esta lei. Kuhlmann Júnior (1998) observa que a creche, ao ser inserida no sistema educacional do país, deixa de ser uma medida paliativa a pobres incapazes, legitimando-a como uma responsabilidade formal e complementar à ação da família.

A aprovação desta constituinte, por conseguinte, abriu portas para aprovação de outros documentos legais que abordassem a educação infantil e o direito da criança à escolarização, conforme será destacado ao longo deste capítulo. Inicialmente, ganha destaque a promulgação da Carta Magna de 1988 que, segundo Rosemberg (2002), reconheceu a educação infantil como direito universal para crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como o direito de trabalhadores terem os respectivos filhos em creches e pré-escolas, educados e cuidados. Sobre este momento próximo à promulgação da Constituição de 1988, Didonet (1992) observa que, na década de 1980, ocorreu um crescimento significativo no número de matrículas, o que ajudou a afirmá-lo no interior do sistema educacional.

Inserido no processo histórico que está sendo descrito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou como direito às crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creche e pré-escola. Em seu inciso IV declarava que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1990).

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) tornou a educação infantil parte do sistema nacional de ensino, tendo como finalidade, expressa em seu Artigo 29, “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esta Lei definiu, também, a forma de oferta da educação infantil, descrita no Art. 30, creches ou instituições equivalentes para crianças de até 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996). Inserida, então, na educação básica, a educação infantil passa a ser reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

Reafirmando o delineamento da educação infantil com a promulgação da LDB em 1996, Krammer (1999) destaca que

Creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambiguidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário

integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito.

Estas considerações em torno da LDB demonstra a relevância conquistada pela educação infantil do ponto de vista legal e político, em virtude das exigências geradas relativas à reformulação das suas especificidades, tornando o poder público diretamente responsável pela implementação das modificações apresentadas.

Cabe destacar duas alterações pelas quais a LDB passou que alteraram a idade relativa ao funcionamento da educação infantil. A primeira, baseada na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em que as crianças de 6 anos, que antes faziam parte da segmentação da educação infantil, passaram a pertencer ao ensino fundamental, respeitado o prazo de até 2010 para esta efetivação. A partir disto, as crianças de até 5 anos foram distribuídas para composição na educação infantil, enquanto que as de faixa etária de 6 a 14 anos, passaram a pertencer ao ensino fundamental. A outra alteração na LDB, efetivou-se a partir da Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, que definiu a segmentação da idade escolar das crianças na educação infantil para o limite de até 5 anos.

No teor da modificação da idade para acesso ao ensino fundamental e, conseqüentemente, para permanência na educação infantil, diversas justificativas são expostas por estudiosos. Neste sentido,

Verifica-se, por exemplo, que essa política é uma resposta ao enfrentamento de dois grandes desafios que se impõem à educação hoje, quais sejam, a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino oferecido. De acordo com dados do PNE (BRASIL, 2001), o propósito da universalização do ensino foi atingido com 97% das crianças a partir dos sete anos matriculadas na escola, mas a existência de uma distorção em relação à idade/série no ensino fundamental, ocasionada pelos altos índices de repetência ainda precisa ser enfrentada. Os alunos demoram em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental obrigatório, o que tem levado, de acordo com o PNE, a altos índices de evasão escolar e, principalmente, gerado altos custos para os sistemas de ensino. Verifica-se que a questão econômica aparece como um dos determinantes da tomada de decisão nos encaminhamentos das políticas educacionais (VIEIRA, 2009, p. 5)

Com base na compreensão apresentada pela autora, a ampliação do ensino obrigatório, iniciando-se aos 6 anos de idade, poderia trazer como resultado uma redução do fracasso escolar, com destaque para o período inicial, correspondente à fase da alfabetização.

Outra determinação importante da LDB/1996 foi a responsabilização aos municípios na constituição e supervisão da educação infantil. O município, com efeito, passou a administrar esta etapa de ensino, definindo procedimentos pedagógicos e normas de funcionamento. Esta lei citada fomentou a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998, composto basicamente por uma coleção de 3 volumes, cujo objetivo consistia em desenvolver o ensino nesta etapa, implementar práticas educativas para torná-lo de melhor qualidade, ampliando o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

É importante ressaltar que o RCNEI é apenas um guia com orientações gerais em torno da educação infantil, não possui caráter obrigatório. Neste sentido, a sua função é de

[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI se configura, então, como uma proposta pedagógica que professores da educação infantil podem utilizar como alternativa para contribuir nas suas atividades, considerando os seus objetivos e orientações didáticas presentes. Assim, ele possui um conteúdo bastante produtivo que se insere como facilitador/mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Já em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O surgimento destas Diretrizes foi de grande importância e serviu para [...] “orientar as instituições de educação infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 347).

Avançando historicamente neste processo de resgate histórico da educação infantil, a Lei n. 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), caracterizado como uma política de grande importância para a evolução da educação brasileira, objetivando definir metas e estratégias a serem cumpridas no período de 10 anos. Restringindo a análise deste Plano no tocante à educação infantil, destaca-se que objetivava ampliar a oferta para que o atendimento chegasse a 30% das crianças de até 3 anos de idade em um prazo de 5 anos; no prazo de até 10 anos, alcançar 60% da faixa etária de 4 a 6 anos ou 4 e 5; alcançar 50% da meta

voltada a crianças de 0 a 3 anos e, por fim, chegar aos 80% da faixa etária de 4 a 5 anos de idade.

Em se tratando dos resultados, ao longo dos anos de vigência do referido Plano, Vieira (2010) destaca algumas considerações, tomando como base os subsídios para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação - PNE, deliberados na Conferência Nacional de Educação (CONAE). A autora destaca que

Em 2001, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches. No período 2001-2008, o atendimento de crianças em creche cresceu apenas 8,7 pontos percentuais, alcançando 18,1%, ritmo insuficiente e ainda muito distante para o alcance da meta constante no PNE (2001), de terem matriculadas 50% das crianças de 0 a 3 anos, em 2010 [...] A proporção de crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, que frequentava escola em 2008 alcançou a média nacional de 80%, índice que responde com anterioridade à meta prevista para 2010 [...] [...] conforme resultados das PNAD/IBGE, o atendimento de crianças de 4 a 6 anos com rendimento médio familiar acima de três salários mínimos está perto da universalização. Em 2004, 94,3% de crianças de 4 a 6 anos, de famílias de renda superior, já frequentavam a pré-escola, ao passo que as crianças de renda inferior apresentaram taxa de frequência de 63,2%, evidenciando a enorme defasagem. Em 2008, as respectivas taxas de frequência foram de 98,8% para o primeiro segmento, com acesso praticamente universalizado, sendo de 77,1% para o segundo segmento de renda (FRAGA, 2010, p. 827 e 828).

Dessa maneira, são expostas dificuldades relativas à educação infantil e propostos outros desafios que serão destacados em um novo PNE, a ser comentado mais adiante.

Já em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil surgem com a proposta de definir indicadores de qualidade, que

[..] permitirão a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais. Os indicadores de qualidade deverão ser definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional, nacional), no sentido horizontal, permitindo, ainda, que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam (BRASIL, 2006, p 8).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, assim, representam uma tentativa de estimular os municípios a alcançarem padrões de qualidade, conforme orientações presentes no referido documento. Ademais, o texto também orienta que

[...] discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. Ademais, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou nas pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social. (BRASIL, 2006, p 23 e 24).

Em 2009, a publicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil reforça mais uma vez a preocupação com a qualidade, ressaltando que esta

[..] pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p 14).

Este documento considera, em vista disso, a colaboração dos participantes que fazem parte da comunidade educativa como forma de desenvolver uma reflexão e o trabalho pedagógico. De maneira mais específica,

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p 14).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e o documento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil constituem-se como políticas públicas que pretendem estimular a qualidade na educação infantil relacionada ao atendimento às crianças nas instituições. Destacam, ainda, a construção coletiva como promotora de espaços democráticos (SOUZA, 2011).

No mesmo ano de publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI) por meio da Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009), revogando as Diretrizes anteriores. A referida Resolução destaca que

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. [...] Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Nesta versão atualizada das DCNEI, reafirma-se a necessidade do desenvolvimento integral da criança, além de servir como base para orientar as políticas públicas voltadas à educação infantil em torno de propostas pedagógicas e curriculares.

No ano seguinte, o projeto de lei 8.035/2010 dispõe sobre o Plano Nacional de Educação para o período 2011 a 2020. No tocante à educação infantil, definiu como objetivo matricular 50% das crianças de 0 a 3 anos em um prazo de até 2012, universalizando o atendimento da demanda manifesta até 2016, além de estabelecer um limite no número máximo de estudantes por turma e por professor, escalonados em três faixas etárias. Outra meta presente no documento é a universalização do atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos, até 2016, e ampliar o atendimento às crianças de até 3 anos em 50%, até 2020 (CONAE, 2010).

Anos depois, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, algumas metas e estratégias foram definidas para a educação infantil no contexto da educação nacional. Neste sentido, o PNE propõe a universalização da educação infantil até 2016, pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade e a ampliação da oferta de creches para atendimento de, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência (BRASIL, 2014).

O novo PNE também ensejou uma discussão sobre a implantação de uma base nacional curricular iniciada em 2015, culminando com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2016 com a proposta de oferecer subsídios ao currículo das escolas brasileiras, sem deixar de considerar as suas especificidades. Trata-se, pois, de um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem dispor ao longo da educação básica (BRASIL, 2016).

Desta forma, a BNCC se propõe como um norteamento à proposta curricular das escolas que devem atentar para os conhecimentos essenciais a serem trabalhados. Além disso,

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2016, p. 8).

A proposta da BNCC tem caráter não apenas quantitativo, mas se preocupa com a qualidade do currículo e da educação, colocando-se como instrumento fundamental para que este desdobramento, ou seja, uma forma de viabilizar esta intenção para os poderes públicos.

Ademais, ao se tratar de currículo na concepção audaciosa da BNCC, torna-se essencial refletir sobre desafios implicados neste processo, como a construção de instrumentos avaliativos que sejam pertinentes, a forma como a escola receberá tal documento e se existirá espaço para as especificidades de cada instituição de ensino (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Diante dos avanços pelos quais passou a educação infantil no Brasil, conforme breve síntese apresentada historicamente neste capítulo, é notório que esta etapa da educação básica apresenta uma gama de desafios, seja em relação à ampliação do atendimento e financiamento, seja por obra da própria melhoria da qualidade dos serviços e formação profissional. A educação infantil, assim, vivencia uma tentativa de reorganização no seu processo de efetivação (DIDONET, 2011).

No decorrer dos anos, a infância tem tido um tratamento mais evoluído, entretanto, vale perceber que os direitos reservados a ela sempre foram estabelecidos com base na dependência da sensibilidade dos adultos, não tendo a impressão de um real direito. As crianças, neste contexto, precisam viver em uma sociedade que não é a sua, em um mundo que não é seu. De maneira geral, a história da infância se relaciona com a história da marginalização, seja social, cultural, econômica ou educacional (ZABALZA, 1998).

Neste cenário,

Todos os que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas à infância enfrentam neste início de século imensos desafios. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de abordar o tema e suas diferentes

facetas. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis. Refletir sobre esse e outros paradoxos e pensar sobre como vemos a infância hoje, como podemos nos preparar para com elas atuar, são os objetivos deste texto (KRAMER, 2000).

Este ambiente marcado pela exigência de estratégias e de demandas políticas satisfatórias acentua o papel da educação infantil enquanto fomentadora de desenvolvimento educacional e social, pela inserção de sujeitos a uma escolarização essencial para o encadeamento com outras etapas e níveis educacionais.

No que se relaciona aos avanços promovidos pela legislação, ratificando o respeito pelo lugar da criança na educação nos primeiros anos de vida e significativa expansão do atendimento, há de se ressaltar a preocupação que se deve ter relacionada à qualidade nesta etapa de ensino.

Assim, as instituições de educação infantil no Brasil apresentam problemas de insuficiência de espaços físicos e recursos materiais, a falta de implementação dos objetivos pedagógicos na creche, a separação entre as dimensões cuidar e educar e a falta de propostas pedagógicas (BARRETO, 1998). Sobre as dimensões cuidar e educar, problematizadas anteriormente, no item seguinte, 2.2, será feita uma discussão contemplando também o termo brincar.

2.2 A TRÍADE CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estabelecer uma reflexão sobre fatores pedagógicos que intermedeiam as práticas na educação infantil, como a tríade cuidar, educar e brincar, torna-se relevante na tentativa de compreensão da caracterização desta etapa de ensino, sobretudo no que tange à dinâmica de funcionamento no Brasil e em especial em Teresina, Piauí. Este tópico, desta forma, traz alguns pontos de discussão para, ainda que de forma breve, suscitar estes fatores no campo das ações na educação infantil. Para isso, considera a dinâmica relativa às variações existentes ao longo do tempo e dos espaços próprios relacionadas à forma como o cuidar, o educar e o brincar se estabelecem e reagem dentro de uma sistematização histórica e social.

Em se tratando do cuidar e do educar, Tiriba (2005) defende a ideia de que se trata de um processo inseparável, estando, dessa maneira, imbricados. No entanto, são encontradas

concepções em trabalhos científicos, propostas pedagógicas e no cotidiano, elementos que exprimem uma separação, o que permite que haja diferentes práticas no interior das instituições.

Ainda sobre esta relação,

[...] o “Educar” e o “Cuidar” são funções indissociáveis. Até recentemente essas duas funções pareciam separadas; cabia à creche o cuidar e à escola o educar. Hoje, a integração dessas duas funções na educação infantil representa um avanço significativo no olhar pedagógico onde o cuidar e o educar caminham juntos, um é parte integrante do outro, pois o desenvolvimento integral do ser humano depende tanto de cuidados na dimensão afetiva, quanto aos cuidados biológicos, que envolve a saúde e higiene, como também os cuidados intelectuais que dizem respeito à aprendizagem (TERESINA, 2008, p. 17).

Corroborando esta ideia, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 sugere a indissociabilidade das práticas de cuidar e educar para crianças que possuam de 0 a 6 anos idade, sem hierarquizar os profissionais ou a instituição que atuam com as crianças pequenas. Estes posicionamentos admitem uma relação direta entre os fatores cuidar e educar, admitindo uma interligação entre eles no dinamismo da própria prática pedagógica nas instituições educacionais da educação infantil. Já sobre a ação de cuidar, o mesmo Referencial informa que se trata de

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p.23).

O cuidar, em decorrência disso, exige conhecimentos que vão além da dimensão pedagógica, requerendo, ainda, sensibilidade dos profissionais envolvidos, da articulação com outros profissionais e da percepção subjetiva presente nas relações interpessoais. Assim, conforme destaca Didonet (2011), há uma relação do cuidado com os valores que são ensinados, os relacionamentos e a autoestima, o que possibilita a construção da própria experiência das crianças e de sua visão de mundo.

Já o ato de brincar é intrínseco à própria natureza que constitui a educação infantil, pelas características e pela própria relevância dele na condução da educação das crianças. Desta forma, o ato de ludicidade é uma forma de expressão da criança que se utiliza das brincadeiras

e, assim, vão renovando a cultura infantil, desenvolvendo estilos de convivência social e recebendo conteúdos novos nestas interações (DORNELLES, 2001). Isto implica em dizer que o brincar estimula a capacidade de imaginação da criança, favorecendo o seu relacionamento em sociedade e organizando melhor a forma de lidar com seus sentimentos.

Desta maneira, é no ato de brincar que a criança desenvolve características que contribuem para seu desenvolvimento afetivo, social, educacional e familiar, estimulada por instrumentos que exploram sua imaginação, a desafiam a superar dificuldades e a potencializar suas virtudes. Isto demonstra a necessidade de garantir que os espaços escolares e o trabalho dos professores estimulem o ato de brincar na educação infantil, assim como o cuidar e o educar. Não pode, assim, desmerecer esta atitude em decorrência de cobranças por desempenho que exijam indicadores de desempenho. Em uma análise geral,

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

O brincar, juntamente com o educar e o cuidar, admitem, assim, a necessidade de uma integração no momento do planejamento das ações educativas nas instituições escolares, em torno de uma reflexão maior, uma interconexão para o desenvolvimento das crianças. A indissociabilidade desta tríade, defendida por meio desta sequência de ideias apresentadas, requer um aprofundamento da prática dos professores para que seja fortalecida a apropriação do conhecimento no seu cotidiano escolar.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este tópico tem o objetivo de discutir brevemente acerca da complexidade que envolve o papel da alfabetização na educação infantil. Na prática, observa-se que há uma defesa em torno de que as crianças sejam alfabetizadas já na educação infantil e, em lado oposto, de que o trabalho desenvolvido não exija isso dos estudantes. A LDB (1996), sobre a educação infantil, esclarece que esta tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação

da família e da comunidade” (Art. 29) e que “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]” (Art. 31). O texto descrito não aborda diretamente a temática da alfabetização, o que gera discussões contraditórias em relação à forma de se lidar com ela no trabalho com os conteúdos escolares na educação infantil.

Neste contexto, ressalta-se o aspecto relacionado às linguagens como um eixo a ser trabalhado na educação infantil “[...] dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (BRASIL, 1998, p. 117). Neste sentido, a criança, já desde cedo, lida com as linguagens, interagindo com os sujeitos em sua volta. Diante disso,

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de Educação Infantil. BRASIL (1998, p. 123).

Para estas Diretrizes, o contato com a escrita é imprescindível para que as crianças cheguem a uma compreensão maior e possam escrever e ler por conta própria *à posteriori*. Vale destacar que a alfabetização, conforme esclarece Soares (1998), trata-se de um processo em que determinadas habilidades são aprendidas para se chegar à condição de ler e escrever, enquanto que a condição de incorporação pelo sujeito das práticas sociais de leitura e escrita é chamada de letramento. Ou seja, não são termos sinônimos, mas que ocorrem de forma conjunta.

Contribuindo com esta discussão, Kramer e Abramovay (1986, p. 171) admitem que “[...] a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolvimento globalmente da criança”. Para os autores, o contato com livros, escrita e sons é necessário para aprender a ler e a escrever.

Neste sentido, para Kramer e Abramovay (1986, p. 35), há uma relação entre letramento, alfabetização e a educação infantil, devendo desenvolver

“[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assumem a aquisição de novos conhecimentos”.

Diante deste debate, Stemmer (2007, p. 136) afirma que

[...] comumente a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerado na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por produzir práticas de ensino que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídios teóricos algum para alicerçar suas práticas.

Para o autor, não se deve negar às crianças um conhecimento que possui milhares de anos, não se tratando de uma antecipação, mas de possibilidade de aproveitar um momento em que a criança está disposta a aprender (STEMMER, 2007).

Passando para um outro campo de ideias, em oposição às anteriores, situam-se estudiosos que temem que o processo de alfabetização na educação infantil gere um fracasso que possa ser sentido na primeira ano do ensino fundamental. Assim, Faria (2005), defende que a educação infantil não deve ser utilizada como preparação para o ensino fundamental, destacando os eixos cuidar e educar no contexto escolar.

Apesar de estudos sobre a relação entre a linguagem e a educação infantil, a alfabetização nesta etapa de ensino é algo que gera muitas discussões e polêmicas. De maneira geral, buscando aprofundar os questionamentos em torno da discussão, seguem algumas indagações. Como os professores estão lidando em sua atuação com a questão da alfabetização, do letramento e da linguagem na educação infantil? Como esta atuação se relaciona com os estudos e com as diretrizes em torno desta temática? De que forma o trabalho desenvolvido vem contribuindo para a educação das crianças? Certamente, estes conflitos não serão explorados a fundo neste estudo e nem se trata do seu objetivo. A intenção, diante disso, é de suscitar as discussões para abrir ainda mais este campo fértil de ideias sem contrapor determinada concepção, contrária ou a favor.

2.4 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS DIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE DE TERESINA - PI

Fazendo menção de forma mais específica à realidade de Teresina - PI no que tange à educação infantil, este tópico apresenta algumas características que permeiam o conteúdo desta etapa de ensino, sobretudo por meio de uma contextualização histórica. Em relação ao caráter assistencialista ou comunitário, a realidade de Teresina – PI não foi diferente de outras cidades brasileiras, pois durante muito tempo apresentou esta característica.

Tomando como recorte histórico a década de 1930, pela representatividade que teve na discussão anunciada, pode-se destacar o surgimento do primeiro jardim de infância oficial da cidade, com fundação datada de 1933, chamado de jardim de infância Lélia Avelino, conforme explicitado por Kuhlmann Jr (2000, p. 9), que anuncia que

[...] Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de ‘servir de tirocínio às futuras professoras’ da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim de infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participarem de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro.

Para o autor, a preocupação voltada a crianças com o surgimento deste jardim de infância se deu com a preocupação voltada à formação das professoras, bem como com o desenvolvimento artístico das crianças.

Até 1966, a Prefeitura de Teresina não possuía uma Secretaria de Educação organizada. As atividades, com isso, eram coordenadas pelo Setor chamado de Divisão de Educação (D.E.), que se responsabilizava pela assistência às escolas do município situadas, no momento, na zona rural. A SEMEC passa a contar com uma nova estrutura em 1977, quando vários órgãos passaram a se responsabilizar pela operacionalização da educação infantil. Esta nova estrutura possibilitou às crianças de 4 a 6 anos fazerem parte do ensino público municipal, enquanto que as creches ficaram sob a responsabilidade de entidades filantrópicas (TERESINA, 2008).

Já a partir de 1988, a educação infantil passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino, com a promulgação da Constituição Federal (1988), reforçado pela LDB (1996), que direcionou a responsabilidade ao sistema municipal, conforme discussão já abordada nesta pesquisa. Desta forma, este momento inaugura uma forma diferente de se pensar a educação

infantil, inserindo a descentralização administrativa, a responsabilização dos municípios para a esfera educacional.

A ideia da descentralização, em vista disso, poderia destacar a imagem da educação infantil, dando mais atenção, corrigindo as distorções e aprimorando os modelos de gestão. Entretanto, algumas consequências negativas decorreram deste processo, como

A dependência financeira ou a escassez de recursos para dar conta das demandas dos cidadãos; baixa capacidade administrativa, o que implica dificuldade para formular e implementar os programas governamentais, mesmo quando há dinheiro federal ou estadual envolvido; e os males que atrapalham a democratização dos municípios, como o clientelismo, a “prefeiturização” (isto é, o excesso de poder nas mãos do prefeito), o pouco interesse em participar politicamente e/ou de controlar os governantes. (ABRÚCIO, 2010, p. 46-47).

Este posicionamento em torno da municipalização da educação infantil pode servir como um alerta para suscitar reflexões em torno da sua efetivação e da qualidade deste processo. Trata-se de questionar de que forma a incorporação se deu em todos os municípios e a relação destes com os outros níveis de governo.

Avançando historicamente em relação à municipalização, houve, em 1999, a aprovação do Plano Decenal de Educação para Teresina – PDET, que priorizou o atendimento, em 10 anos, de 60% das crianças de 0 a 3 anos e de 100% das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, considerando a necessidade de universalização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, garantindo o desenvolvimento global em torno de aspectos sociais, afetivos e motores, ampliando a oferta. A partir de 2003, o PDET definiu a creche e pré-escola como um direito não apenas da criança, mas também da família de participar da educação; o seu caráter educacional e não somente assistencial e a necessidade de criar condições para a expansão do atendimento e melhoria de qualidade, incorporando as funções de cuidar e educar. Já a partir de 2006, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) ficou responsável por assumir a demanda da educação infantil atendida pela SEMCAD / SEMTCAS; foram firmados convênios com 37 instituições para atendimento à demanda de creches e pré-escolas comunitárias e filantrópicas e investimento na área de formação continuada (TERESINA, 2008).

Neste contexto, cabe destacar que a educação infantil, inserida na educação básica, despertou maior interesse dos governos municipais a partir da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007 como substitutivo

do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental). A duração inicial ficou prevista para o período de 2007 a 2020 (BRASIL, 2007).

Cabe salientar que, antes de se completar esta transição, ou seja, no período de vigência do FUNDEF, a educação infantil não dispunha de recursos próprios vinculados ao seu financiamento, situação que prejudicou a oferta e ampliação de vagas, embora, já no final de vigência do mesmo, tenha havido um aumento da taxa de frequência às creches, o que estimulou o atendimento à educação infantil (CAMPOS et al 2011).

Para se notar a relação do final de vigência do FUNDEF para anos posteriores, já com o funcionamento do FUNDEB), entre 2003 a 2011, houve elevação no número de matrículas em creches e pré-escolas ocasionado pelo processo de municipalização da totalidade das unidades escolares que faziam parte da rede estadual e das entidades filantrópicas e comunitárias até então conveniadas com a SEMCAD (TERESINA, 2015). Esta evolução está representada na tabela a seguir.

Tabela 1 - Evolução no número de matrículas da educação infantil em Teresina – PI

ANO	TOTAL		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
			ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2003	5571	26373	1175	8789	1575	4279	2821	13305
2004	4735	27150	92	5903	1665	5593	2978	15654
2005	5807	26718	66	1971	1756	7841	3985	16906
2006	5171	26877	0	590	1746	8103	3425	17184
2007	7203	22868	86	456	5202	13180	1915	9232
2008	8041	24003	22	374	6413	14715	1606	8914
2009	9221	23912	18	303	6952	14519	2251	9090
2010	8871	23792	96	116	7145	14487	1630	9189
2011	10430	23402	37	56	8657	14544	1736	8792
2012	12888	21591	66	0	10634	13504	2188	8087
2013	12927	23286	0	0	10391	15087	2536	8199
2014	12562	24096	0	0	9779	15012	2783	9084

Fonte: TERESINA, 2015. Adaptado pelo autor.

Estes dados revelam, conforme já destacado, um efetivo aumento no número de matrículas no período de 2003 a 2014. No contexto deste crescimento, o Plano Municipal de Educação estabeleceu como meta a universalização da totalidade até 2016 da educação infantil em creche e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos; o atendimento de, no mínimo, 35% da faixa etária de 0 a 3 anos até o quinto ano de vigência deste Plano e a cobrir 80%, no mínimo, até o final do decênio para este mesmo público (TERESINA, 2015).

Destaca-se, na Tabela 1, uma redução significativa no número de creches, saindo de um total de 1175 em 2003 para 92 em 2004 na rede pública estadual. Este processo se deu em decorrência da municipalização que, segundo CASTRO (2014), transferiu a responsabilidade do Estado para o município, conforme orientação legal presente na LDB (1996). Com isso, o município teve que se adequar, aumentando o quantitativo de instituições sob sua responsabilidade, como indicado.

Outro ponto a ser observado é o surgimento do FUNDEB, em 2007, quando a educação infantil passou a ser contemplada com recursos federais, aumentando o volume de recursos, pois antes disso ela não fazia parte do orçamento público federal. Neste âmbito, observa-se que a quantidade de creches no município saltou de 1746 em 2006 para 5202 em 2007, enquanto que o número de instituições pré-escolares saiu de 8103 em 2006 para 13.180 em 2007 na rede pública municipal.

Atualmente, é válido destacar a organização da oferta da educação infantil em Teresina, assinalando a vigência do Programa Valorização do Mérito em torno de toda sua estrutura, o que será abordado mais adiante de forma específica. O Quadro 1, a seguir, contribui para se notar, em linha gerais, o funcionamento escalonado da educação infantil em Teresina.

Quadro 1 - Disposição da oferta da educação infantil em Teresina

MODALIDADES	DIVISÕES	IDADE
Creche	Berçário	6 (seis) meses completos ou completar até 31 de março
	Maternal 1	2 (dois) anos completos ou completar até 31 de março
	Maternal 2	3 (três) anos completos ou completar até 31 de Março
Pré-escola	1°. Período	4 (quatro) anos completos ou completar até 31 de março
	2°. Período	5 (cinco) anos completos ou completar até 31 de março

Fonte: TERESINA, 2015. Adaptado pelo autor.

No item 2.5, este estudo fará uma contextualização da educação infantil com a qualidade, haja vista que as políticas de valorização meritocrática constituem, como um de seus objetivos, no aprimoramento das práticas que perfazem o fazer educativo. O desenvolvimento da educação infantil neste cenário exige uma fundamentação do termo qualidade e de sua relação direta com a educação infantil, considerando as diretrizes do Programa Valorização do Mérito.

2.5 POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de se falar de “qualidade”, torna-se necessário apresentar alguns desafios que contribuem para justificar a posição da educação infantil diante dos anseios para que ela se desenvolva. Se o enfoque desta discussão existe, é devido a fatores históricos, sociais e políticos contribuírem para o cenário atual da educação infantil, em que se soma outros desafios a esta realidade.

No bojo desta discussão, Zabalza (1998) admite que há, para todos os níveis de ensino, diversos desafios a serem enfrentados. Mas destaca alguns deles que são específicos para a educação infantil:

1. O desenvolvimento institucional da educação infantil.
2. A fundamentação de um novo conceito de criança pequena como “sujeito” da educação.
3. A organização do currículo da educação infantil a partir dos dois pontos anteriores.
4. A revitalização profissional dos professores (as) de Educação Infantil.

Pelas considerações realizadas até aqui em torno de aspectos históricos, políticos, dentre outros, que se relacionam com a educação infantil, fica evidente a preocupação com a qualidade nesta etapa de ensino da educação básica. Tomando-se por base este cenário, torna-se salutar abordar a qualidade do ponto de vista conceitual, destacando elementos que a compõem e que podem contribuir para uma melhoria das condições da educação infantil.

A concepção de qualidade não é consensual quanto a uma definição à educação. O que há de se considerar, conforme esclarece Rios (2002, p. 64), é que se trata de uma definição “[...] totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto”. Esta vertente destaca a qualidade em seu aspecto múltiplo, podendo sofrer variações conforme o contexto em que estiver inserida, os atores envolvidos, os interesses, a cultura etc.

Já Demo (2002) aponta para a existência de duas vertentes ligadas à qualidade: a formal e a política. Para ele, “[...] a primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria” (p.3).

Há que se destacar que, atualmente, a palavra qualidade passa por diversas discussões no campo educacional. A partir dos anos 80, conforme aponta Santana (2007), a concepção de

qualidade empregada nas empresas passa a ser adotada também na educação para caracterizar em níveis de padrão de rendimento e eficácia as atividades desenvolvidas, como algo a ser mensurado. Desta forma, a partir daí, para aferição de qualidade, tornam-se os dados e índices objetivos elementos presentes neste processo. Enguita (1997, p. 95) aborda esta tendência ao considerar que

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Apesar de todo este destaque que vem ganhando o termo qualidade na educação e de estar inserido na legislação educacional brasileira, o mesmo não foi estruturado na prática. Isto traz como consequência a adoção de decisões políticas que não levam em consideração as representações sociais da qualidade partilhadas pelos sujeitos inseridos nas Instituições educacionais (SALES, 2011). Considerar os próprios atores presentes nos espaços onde as relações são estabelecidas e as comunicações se processam poderia gerar dados interessantes, por meio das representações sociais partilhadas, conforme destacado pelo referido autor, para a elaboração de mecanismos necessários para o desenvolvimento da qualidade no ensino superior.

Feitas estas considerações sobre o termo qualidade, serão apresentados, adiante, 10 aspectos-chave para uma educação de qualidade na educação infantil, de acordo com Zabalza (1998). Tratam-se de fatores necessários para se pensar nas possibilidades de efetivação de uma educação infantil de qualidade.

O primeiro aspecto-chave é a “organização dos espaços”. Não é nenhuma novidade que a educação infantil contempla um público que exige cuidados especiais, por se tratarem de crianças, ou seja, sujeitos que possuem muito dependência dos adultos. Isso requer, dessa forma, a existência de espaços adequados, amplos, para as diversas naturezas de atividades a serem desenvolvidas.

Outro aspecto apontado é o “equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades”. Há a necessidade, no desenvolvimento das atividades pedagógicas escolares, de serem reservados momentos para a intervenção de

educadores e para a livre expressão dos estudantes. A harmonia entre a existência destes dois momentos na instituição escolar desenvolverá a autonomia do estudante, contemplando os benefícios de uma educação formal assistida.

O terceiro fator destacado, “atenção privilegiada aos aspectos emocionais”, é de fundamental importância, tendo em vista o progresso futuro na aprendizagem dos estudantes e a segurança que eles precisam para aprender de forma mais saudável. Ter atenção ao aspecto emocional significa romper com certos formalismos que podem travar a adaptação dos estudantes.

Já o quarto fator, denominado de “utilização de uma linguagem enriquecida”, ressalta a linguagem como protagonista para que torne possível estimular as crianças falarem e interagirem. Qualquer oportunidade que as crianças tiverem de se expressar e de ter sua linguagem aperfeiçoada, deverá ser aproveitada pelos educadores.

O quinto fator apresentado é a “diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades”. Traduz-se como a necessidade de considerar atividades de naturezas específicas, como a linguagem, a estética, a psicomotora, dentre outras, tratando-as de forma peculiar, inseridas no processo global de desenvolvimento infantil. Elas podem ser utilizadas de forma integrada, mas pertencem a âmbitos diferentes.

Como sexto aspecto apresentado, “rotinas estáveis” é caracterizado como a definição de uma sequência cotidiana para que possibilite domínio do processo a ser seguido e substitua a incerteza do futuro. Há de se ressaltar o conteúdo implícito na rotina, pois ela será um reflexo dos valores que regem a ação educativa.

Como sétimo aspecto discutido pelo autor, “materiais diversificados e polivalentes” retrata” defende que a sala de aula da educação infantil deve ser um espaço estimulante, capaz de possibilitar múltiplas ações. Deve, ainda, conter materiais relacionados a atividades pedagógicas, à vida real, de alta qualidade e descartáveis e de todas as formas e tamanhos. Este aspecto sétimo é uma condição básica para a existência dos aspectos 3, 4 e 5.

O oitavo aspecto é intitulado de “atenção individualizada a cada criança” ressalta a necessidade de cada criança ter uma atenção necessária por parte do educador. Logicamente, quando se trata de salas de aula com grande número de estudantes, esta tarefa se torna um desafio, porém, é necessário que esta atenção seja direcionada com base em alguma periodicidade para que condições específicas de cada criança sejam consideradas no processo de desenvolvimento educacional.

O penúltimo fator destacado, “sistemas de avaliação, anotações, etc.”, que permite o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, aborda a importância da

sistematização do processo educativo por meio da avaliação. Não se trata de formalizar o processo, mas de pensar naquilo que se pretende alcançar, nas linhas gerais para que isto seja alcançado e nos passos que estão sendo dados para um determinado fim. Para isso, as análises devem contemplar o funcionamento do grupo, dos espaços, atuação docente, progresso das crianças etc.

O último aspecto, por sua vez, “trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)” é uma forma de enriquecer o trabalho educativo, pois permite o desenvolvimento de atividades mais ricas, o desenvolvimento dos pais e mães, bem como o acompanhamento destes aos filhos, contribuição aos professores no enfrentamento dos dilemas, dentre outras.

Diante destes aspectos apresentados, é cabível reiterar que a “qualidade” pode ser analisada de forma diferente, em contextos diversos, podendo considerar outros fatores além destes apresentados. Quando se trata de educação infantil, conforme destacado no início deste capítulo, diversas influências estarão presentes no processo de desenvolvimento desta etapa de ensino, tornando complexo o campo de análise da qualidade neste âmbito.

Além destes aspectos apresentados, Zabalza (1998, p. 56) ainda destaca pontos reunidos de diversas literaturas que sugerem ideias para o aperfeiçoamento da qualidade nas escolas:

- a) A possibilidade de participar individualmente no aperfeiçoamento das escolas, apresentando iniciativas e propostas a serem levadas em consideração.
- b) O trabalho em grupos;
- c) A existência de um processo estável.
- d) A coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos.
- e) O investimento em formação.
- f) A combinação entre prazer e trabalho.
- g) As boas relações com o entorno.
- h) A possibilidade de resolver se é necessário dedicar espaço e tempo ao desenvolvimento de “experiências fortes” no âmbito das aprendizagens.

Nesta discussão, vale indagar às instituições e aos sistemas de ensino se há e como se dá a relação com estes fatores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no interior de cada escola. As pesquisas que se colocam diante da temática da qualidade se situam para que haja uma contribuição na prática a partir das reflexões que possam ser realizadas e dos encaminhamentos a serem tomados. Ou seja, não devem ser limitados apenas ao campo teórico.

A preocupação com a formação, destacada anteriormente na letra “e”, é enfatizada por Sousa (2006, p. 109) ao admitir que se trata de uma das preocupações que possuem uma tendência de ser constante na qualidade da educação infantil, sem deixar de considerar outras

dimensões que precisam ser integralizadas pela necessidade de caminharem juntas e de se complementarem.

Neste sentido, torna-se necessário se pensar em uma formação docente específica para a educação infantil, pela sua natureza e especificidades, exigindo do professor uma capacidade polivalente para atuar em dimensão técnica, pedagógica e ética, utilizando instrumentos avaliativos coerentes com a realidade e estimulando o desenvolvimento integral da criança.

Trata-se, com isso, de se pensar na valorização do trabalho, considerando que há, historicamente, uma desvalorização dos profissionais que atuam nesta etapa de ensino em detrimento a outras. Julga-se que o profissional da educação infantil desempenha atividades manuais, desvinculadas do domínio intelectual e que, portanto, são menos importantes. Ademais, devido ao fato da criança pequena necessitar de cuidados básicos, como alimentação e higiene, associa-se a um trabalho doméstico (KUHLMANN JR, 2000). De certa forma, tomando como base este entendimento, é como se tornasse inviável se pensar em formação, já que as atividades desenvolvidas pelos professores são associadas a um trabalho rudimentar.

Já no estudo desenvolvido por Lima (2010), que retrata as representações sociais de qualidade na educação infantil partilhadas pelos próprios professores que atuam em escolas da primeira infância da rede pública municipal de Teresina – PI, uma escola de qualidade é aquela que

[...] tem professores bem preparados e comprometidos, por isso têm que ter boa qualificação; condições físicas que atendam às necessidades da criança pequena, como o brincar, por exemplo, que perpassa pela questão da estrutura física adequada; onde o processo ensino-aprendizagem se efetive, ou seja, que a criança também tenha uma boa aprendizagem, seja escolarizada e, além disso, tenha um desenvolvimento integral; que seja um ambiente de acolhimento, aconchegante, onde a criança sinta que é aceita e bem recebida. Para tanto, é preciso que na escola prevaleça uma cultura de paz, de harmonia e de respeito mútuo, ou seja, com um clima escolar agradável; um lugar onde as coisas funcionem bem, que tenha uma boa gestão e organização e que escola e família partilhem as responsabilidades com a educação da criança pequena, estabelecendo assim uma relação de parceria entre elas (LIMA, 2010, p. 171)

Na percepção dos professores, conforme destacado anteriormente, a qualidade está associada a condições múltiplas, como qualificação docente, estrutura física, boa aprendizagem, boa gestão, participação da família etc. Isto implica em uma concepção que não restringe a qualidade à critérios relacionados à uma dimensão apenas.

Da mesma forma, Angotti (2009) também atribui ao termo qualidade diferentes critérios inter-relacionados. Para a autora, as condições de qualidade no atendimento da Educação Infantil são decorrentes de

[...] mudança de cultura sobre a infância, a criança, a educação e o desenvolvimento infantil, com a divulgação mais ampla do conhecimento produzido na área; políticas públicas com fontes orçamentárias específicas para atender a educação infantil em suas diferentes peculiaridades de atendimento – dos 0 até os 6 anos; valorização dos investimentos efetivados em pesquisas, que a produção do conhecimento sobre a criança, a infância e a educação infantil, bem como sobre formação de professores não seja desconsiderada pelo poder público; definição legal sobre a necessária formação de professores para atuar na educação infantil, alterando o artigo 62 da LDBEN 9.394/96 para que se possa reconhecer a necessária formação na educação superior para profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; o oferecimento do acesso e condições de permanência das crianças nas instituições de caráter educacional; de definição na proporção adulto/crianças nas creches e pré-escolas para um atendimento diferenciado, além de interação positiva de acolhimento e conhecimento significativo entre os citados atores educativos (ANGOTTI, 2009, p. 147).

Nas considerações apresentadas pela autora, os critérios relativos à qualidade na educação infantil se estendem a elementos externos à instituição, como a legislação, políticas públicas, pesquisas sobre a temática sobre infância, criança e educação infantil, dentre outros.

Estas considerações em torno da qualidade relacionada à educação infantil são, neste estudo, uma tentativa de contextualização das contribuições teóricas com a realidade do município de Teresina – PI, situando, sempre que possível, o papel do Programa Valorização do Mérito diante das discussões levantadas. Sobre isto, cabe questionar, para amadurecimento deste debate, de que forma o Programa Valorização do Mérito contribui para a qualidade da educação infantil tomando-se como referência o delineamento teórico apresentado até aqui.

2.6 PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, por ser caracterizada como uma das etapas da Educação Básica de extrema importância, merece uma atenção significativa em relação ao profissional que estará diretamente responsável pela dinâmica do processo de ensino e aprendizagem das crianças envolvidas: o docente.

Neste sentido, consideraremos a hipótese de que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática discente, prática gestora e prática

gnosiológica ou epistemológica. Para este estudo, adotou-se a expressão “atuação docente” como sinônimo de “prática docente” como opção de cunho pessoal e de nomenclatura.

Já a práxis pedagógica é uma interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação dos sujeitos que desejam ser educados permeada pela afetividade (SOUZA, 2012). Assim, adotou-se neste estudo o termo atuação docente como sinônimo de prática docente.

Para a prática docente na educação infantil, portanto, é necessário que sejam trabalhadas ações que permitam os alunos desenvolverem capacidades para ter acesso aos conhecimentos da vida social e cultural (AGUIAR, 2010). Cabe ressaltar que, nesta atuação docente na educação infantil, é necessária a permanente reflexão sobre sua prática, pois isso irá permiti-lo desenvolver seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Sobre isto, Brito (2006, p. 03) destaca que “ [...] nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação”.

Desta forma, é necessário compreender o processo que se dá nas mudanças que ocorrem no desenvolvimento das crianças e atentar para a ideia de que a omissão da reflexão no trabalho docente na educação infantil poderá impedir o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos etc. (AGUIAR, 2010).

Pensar então em prática docente na educação infantil requer considerar a formação profissional. Para se ter uma prática que atenda às necessidades dos alunos, implica considerar um conjunto vasto de fatores que contribui na influência desta construção, sendo importante, assim, as considerações de Nunes (2001, p. 30) que nos mostra que

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Neste sentido, é necessário considerar a eficácia da formação continuada enquanto resultado do próprio envolvimento de professores e demais profissionais. O êxito deste processo pode ser comprometido caso os programas de formação não considerem as necessidades e expectativas dos professores. Outros aspectos para este sucesso devem residir nos objetivos que

deverão estar relacionados à definição de exigências das organizações, às expectativas dos indivíduos ou grupos e aos interesses sociais nas situações de trabalho (RODRIGUES, 1993).

Já Pimenta (1999) também considera um conjunto de fatores relacionados entre si que são necessários para a prática profissional docente, tendo em vista a complexidade relacionada à esta atividade. Ela destaca, pois, que

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (p. 30).

Complementando a ideia anterior em torno das experiências vividas no exercício profissional, entendidas como um conjunto de influências em torno da prática que contribuem para a formação e desenvolvimento docente, Gonçalves (2016, p. 108) nos revela que os docentes, conforme a atuação própria em determinado contexto,

[...] falam de saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e os saberes da experiência em situações diversas da prática pedagógica como: nas atividades lúdicas, nas atividades de linguagem oral e escrita, nos temas trabalhados nas semanas e em diferentes contextos de acordo com a necessidade da aula.

Assim sendo, a prática docente envolve a interconexão de saberes que ultrapassam o conhecimento teórico, chegando às vivências particulares da própria experiência profissional. Com efeito, Guarniere (2000, p. 10) admite que tais saberes mobilizados pelo professor no exercício profissional, servem para repensar a própria atuação docente, já que

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais.

Desta forma, as exigências profissionais docentes no que tange às atividades profissionais dão a esta profissão um rol de exigências para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Brito (2006, p. 43) afirma que os saberes que irão conduzir a formação

docente devem ser inseridos em um processo amplo, relacionando-se ao contexto social, não envolvendo apenas o ato específico de transmissão de conteúdo. Informa, assim que:

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Assim, a prática docente na educação infantil assume um caráter processual, no qual as práticas conservadoras não permitem mais um desenvolvimento diante das exigências cada vez maiores voltadas à atuação do professor.

A seguir, será apresentado o capítulo “REMUNERAÇÃO: CONCEPÇÕES E INTERFACES COM A MERITOCRACIA” em que será apresentado um estudo sintético do salário, da política salarial, da remuneração / remuneração variável e a relação com a meritocracia, além de teorias motivacionais que permeiam a gestão administrativa.

3 REMUNERAÇÃO: CONCEPÇÕES E INTERFACES COM A MERITOCRACIA

Para o desenvolvimento deste capítulo é indispensável compreender à relação muito próxima existente entre o caráter financeiro da remuneração e à meritocracia. Antes de se abordar diretamente a temática da meritocracia, faz-se necessário, portanto, compreender algumas noções básicas sobre a relação financeira existente entre empregador e empregado para situar este vínculo na dimensão meritocrática.

Para isso, este capítulo traz um estudo sintético do salário, da política salarial, da remuneração, com destaque para a remuneração variável que se relaciona diretamente com a meritocracia, e, por fim, de algumas teorias motivacionais que permeiam a gestão administrativa, considerando que este tema suscita discussões e está presente na constituição das políticas meritocráticas.

3.1 SALÁRIO E POLÍTICA SALARIAL NA CONJUNTURA INSTITUCIONAL

Cada instituição, na definição de concepções financeiras que envolvem despesas com pessoal, estrutura-se com base na sua política salarial que se constitui como um

[...] conjunto dos princípios e diretrizes que refletem a orientação e a filosofia da organização, no que tange aos assuntos de remuneração de seus empregados. Assim todas as normas presentes e futuras, bem como as decisões sobre cada caso, deverão orientar-se por esses princípios e diretrizes. A política salarial não é estática, pelo contrário, é dinâmica e evolui, aperfeiçoando-se com sua aplicação ante situações que se modificam com rapidez (CHIAVENATO, 2003, p. 84).

A forma como cada organização ou instituição se constitui enquanto responsável pelo pagamento dos seus respectivos funcionários depende desta dinamicidade e flexibilidade que encontra nas características internas e externas fundamento para se caracterizar.

Em vista disso, a política salarial estabelece as normas para o desenvolvimento da administração dos próprios salários na instituição definindo admissões, promoções, reorganização dos salários, tendo em vista a realidade atual, a conjuntura de mercado e reavaliações em decorrência de inflação (PONTES, 2011).

Por conseguinte, conforme ratifica Vizioli (2010), a estrutura que compõe o salário é dinâmica, de modo que se altera e se expande na proporção que a empresa se reestrutura com base em seus movimentos e das pessoas que as constituem. Isto implica dizer que cada

instituição está sujeita à definição de uma política salarial baseada nas características internas e externas e que isto é passível de modificações ou adaptações ao longo do tempo.

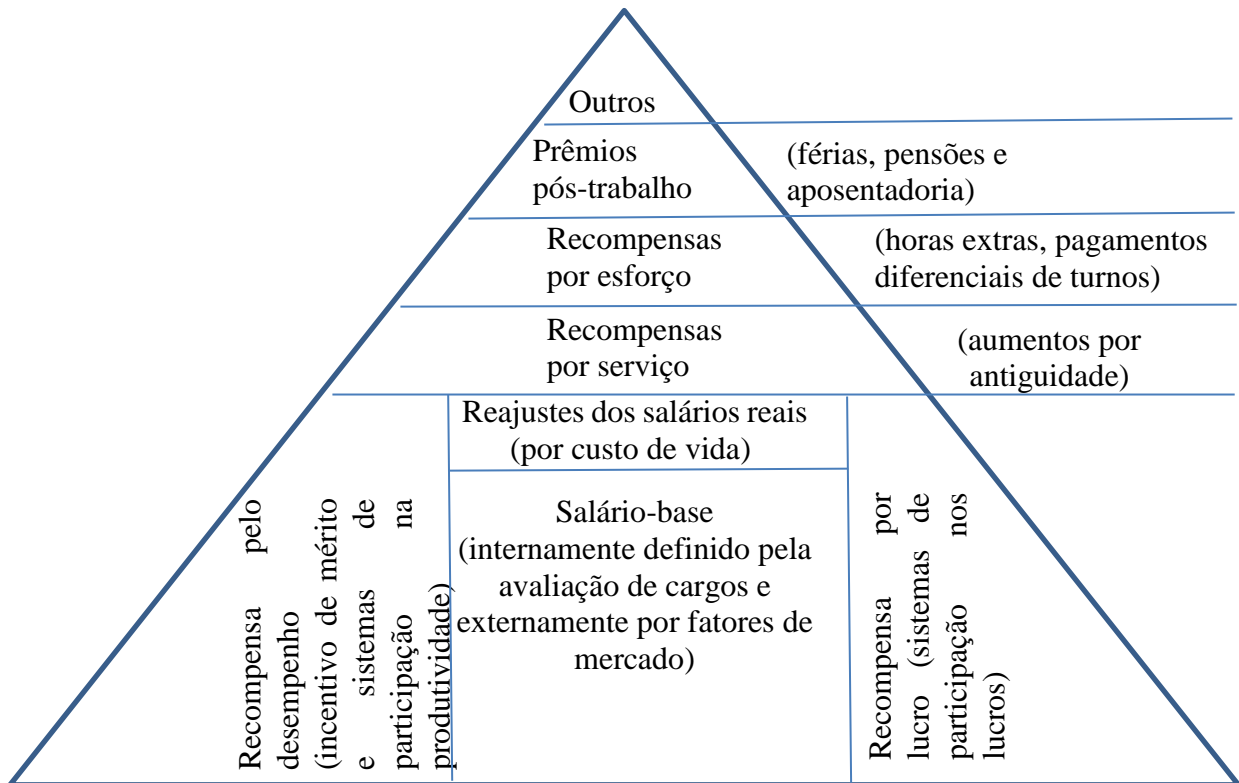
A política salarial, neste âmbito, influencia a dinâmica das relações trabalhistas, constituindo uma rede de componentes que ajudará a caracterizar a essência de cada instituição, porquanto se utiliza do elemento salário como prócere desta vinculação.

O salário, por conseguinte, é constituído em dinheiro como forma de retribuição paga pelo empregador ao funcionário em razão da força de trabalho desenvolvida, do cargo e dos serviços prestados. Há, neste íterim, o salário direto, representado pela própria prestação dos serviços realizados, e o salário indireto, decursivo de acordos coletivos, benefícios sociais e plano de serviços, como horas extras, gratificações, adicionais, prêmios etc. Dessa maneira, a soma do salário direto com o indireto estabelece a remuneração (CHIAVENATO, 2003).

Neste sentido, os sistemas de ensino, compostos por funcionários que pertencem a uma estrutura organizacional, passam pelas mesmas influências, conforme o desenvolvimento desta conjuntura capitalista e empresarial, tendo como exemplo a SEMEC – PI.

Para fortalecer o conceito de salário, nesta conjuntura, a Figura 01, apresentada adiante, ilustra como a organização se resume quando o assunto é política salarial.

Figura 1 - Pirâmide com programa completo de salário



Fonte: CHIAVENATO, 2003, p. 86. Adaptado pelo autor.

Pela figura, nota-se que a composição salarial inclui não somente o salário base. A política salarial necessita considerar elementos diversos, conseqüentemente, deve, segundo o mesmo autor (p, 87), “[...] levar em conta todos os aspectos importantes do sistema de recompensas ao pessoal: benefícios sociais, estímulos e incentivos ao desempenho dos empregados, oportunidades de crescimento profissional, garantia de emprego (estabilidade na empresa) etc”.

3.1.1 Remuneração, remuneração estratégica e variável: um novo olhar ao se pensar na produtividade

Diversos estudiosos que lidam com a temática da remuneração admitem que estruturas conservadoras e inflexíveis que a compõem podem ser um entrave no desenvolvimento da relação entre empregador e funcionário, bem como no próprio desempenho e manutenção das instituições.

Há, com isso, limitações nos sistemas tradicionais de remuneração, baseados em descrição de cargos e atividades, o que pode tornar estes modelos anacrônicos. Vizioli (2010)

apresenta algumas destas características que podem, em decorrência disso, causar dificuldades para as instituições, como é o caso da inflexibilidade, falsa objetividade, metodologia desatualizada, conservadorismo, anacronismo e divergência que serão apresentadas de forma breve adiante.

A primeira característica apontada pelo referido autor, que se traduz como entrave para uma instituição, a “inflexibilidade”, consiste em tratar coisas diferentes da mesma maneira, quando requerem uma abordagem diferenciada. O questionamento se centra na adoção de regras de remuneração padronizadas. Os sistemas tradicionais, embora possam ser flexibilizados, a sua origem e pressupostos são burocráticos.

Já a falsa “objetividade” engloba, na sua essência, fatores como uma autoridade claramente definida, descrição das atividades principais em normas e procedimentos escritos e a pouca variação de responsabilidades e atribuições individuais ao longo do tempo. As transformações que as organizações vêm sofrendo, por sua vez, colocam esta realidade cada vez mais distante do desenvolvimento.

A “metodologia desatualizada”, por sua vez, compõe a estrutura dos sistemas tradicionais, fundamentada em um processo desgastante e com pouca agilidade. Esta metodologia apresenta como problemas mais listados a manutenção complicada, dificuldade na avaliação dos cargos, tempo curto das avaliações e muito tempo gasto em apreciação de cargos.

Em se tratando do “conservadorismo”, há uma supervalorização das estruturas hierárquicas em detrimento da ênfase nos processos críticos e na clientela, representando, assim, mais uma característica que contribui para tornar os modelos tradicionais de remuneração arcaicos.

O “anacronismo” é baseado na existência de antagonismos às tendências de mudanças pelas quais as empresas estão passando, como a descentralização das decisões, foco considerável nos resultados e a utilização do trabalho em grupo.

Por fim, a “divergência” está pautada na ideia de o sistema tradicional de remuneração desprezar a visão de futuro e a orientação estratégica, o que gera entraves para o alcance de resultados comuns. Trata-se, logo, de um sistema que não interfere em outras esferas da estrutura organizacional.

Tais características apresentadas coadunam com uma perspectiva de reestruturação da forma como uma instituição se organiza em torno da relação existente entre cargos, remuneração, funcionários e empregadores. A partir de um olhar transformador desta relação, o desenvolvimento da produtividade e crescimento organizacional podem se sustentar diante

das exigências em torno de cada local e da concorrência por novos mercados e por serviços de qualidade.

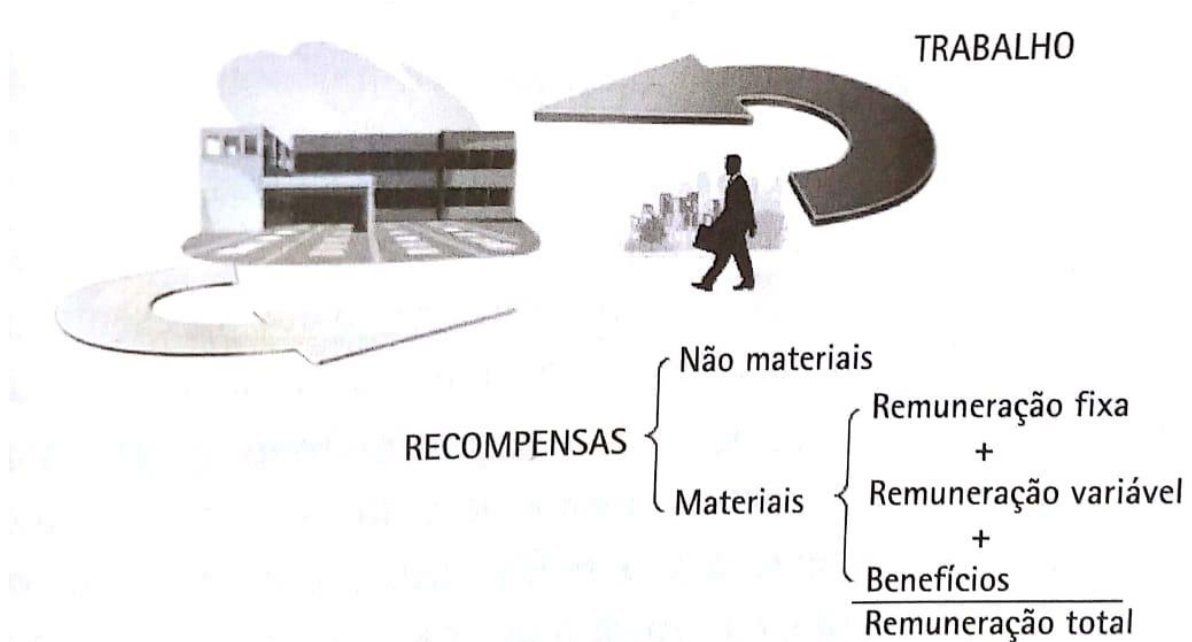
As mudanças que afetam as empresas nos últimos anos passaram a exigir, com isso, novas formas de remunerar os funcionários, tornando os critérios baseados em descrições de cargos e definição de responsabilidades insuficientes para sustentar a ideia moderna de organização do trabalho. Trata-se, deste modo, de ressignificar o conceito usual da remuneração para impulsionar melhorias e a competitividade nas empresas, tornando-as adaptáveis às exigências atuais (CHIAVENATO, 2003).

Por conseguinte, as recompensas materiais e não materiais ficam à espera do seu recebimento na relação de prestação de serviço do funcionário com o empregador. Cada funcionário almeja a troca do seu trabalho por uma destas recompensas. Voltando-se às de cunho material, elas são classificadas em remuneração fixa, variável e benefícios.

A primeira, “fixa”, é também nomeada de salário-base, por ser constituída em um valor mínimo destinado ao funcionário por mês de trabalho desenvolvido, servindo de base para outros cálculos. Já a segunda, “variável”, resulta da inserção de bônus, comissões, resultados etc. Na terceira, “benefícios”, há uma inclusão de benefícios garantidos por lei, como décimo terceiro e férias, e outros que a instituição pode conceder, como é o caso de plano de saúde (VIZIOLI, 2010).

Essa classificação apresentada resulta na definição “remuneração total” ou “remuneração global” do funcionário, definida justamente pelo somatório, conforme apresentada na Figura 2, adiante.

Figura 2 - Relação da troca de recompensas materiais e não materiais pelo trabalho desenvolvido



Fonte: VIZIOLI, 2010, p. 67.

Pela Figura 2, fica notória a relação existente entre determinada empresa, o trabalho desenvolvido pelo funcionário e as recompensas que poderão ser pagas a ele pelo empregador. A remuneração total, nesta relação, origina-se do somatório entre os benefícios e remunerações fixa e variável.

Por conseguinte, surge a concepção de remuneração estratégica, caracterizada como um elo entre a nova realidade das empresas e os funcionários, alinhando o sistema de remuneração ao contexto e objetivos da empresa tendo em vista a melhoria dos resultados. Tal sistema considera conhecimentos, habilidades, competências, desempenho, resultados, bem como a estrutura gerencial e suas estratégias (WOOD; PICARELLI FILHO, 2004).

Existe, em vista disso, uma multiplicidade de formas de remuneração estratégica classificadas de acordo com a compreensão de autores que abordam a questão. Uma destas classificações é a remuneração variável que se constitui na vinculação

“[...] a metas de desempenho dos indivíduos, das equipes ou da organização. Inclui a participação nos lucros (utilizada como escopo limitado) e a remuneração por resultados (utilizada como escopo amplo). Pode também incluir nesta modalidade a remuneração por competências. Pode-se também incluir nesta modalidade a participação por competências (WOOD; PICARELLI FILHO, 2004).

Observa-se, com isso, que há um dimensionamento na estrutura usual da remuneração, adotando, neste caso, uma flexibilização nas formas como os funcionários poderão ser recompensados pelo seu trabalho. Em conformidade com esta definição, Chiavenato (2003, p. 91), conceitua a remuneração variável como a

[...] parcela da remuneração total creditada periodicamente – trimestral, semestral ou anualmente – a favor do funcionário. Em geral, é de caráter seletivo (para alguns funcionários ou executivos) e depende dos resultados alcançados pela empresa – seja na área, no departamento ou no cargo – em determinado período, através do trabalho da equipe ou do trabalho isolado de cada funcionário. [...] O desenho do programa varia, mas o objetivo é sempre o mesmo: fazer do funcionário um aliado nos negócios da empresa.

De conformidade com esta conceituação, Wood e Picarelli Filho (2004) anunciam que a remuneração variável é relacionada a metas com base na performance dos indivíduos, dos grupos ou da instituição. Compreende, em vista disso, participação nos lucros e a remuneração por resultados e por competência.

Estas caracterizações se aproximam da identidade conceitual do Programa Valorização do Mérito⁴ que bonifica determinados profissionais, conforme o desempenho alcançado, considerando o trabalho desenvolvido e o desempenho nas avaliações respondidas pelos alunos.

A remuneração variável, então, conforme aponta Hipólito (2006), caracteriza-se como um aporte às empresas no sentido de criarem mecanismos diversos para regulação das diferenças salariais dos seus funcionários, considerando a pouca eficiência que vem apresentando os modelos tradicionais de remuneração diante das mudanças que afetam os ambientes organizacionais. Neste sentido, A remuneração variável passa a ser um artifício para que determinada instituição consiga mudar o cenário atual na relação existente entre o pagamento dos diversos funcionários.

Em se tratando especificamente do Brasil, pode-se dizer que a remuneração variável se instalou também por aqui e foi ganhando nomenclaturas e formatos diferentes, conforme as características locais onde se inseriam. Os formatos variados se deram por meio de desempenho, mérito, participação nos lucros, bônus, prêmios etc, mas voltando-se, normalmente, ao desempenho do funcionário (PONTES, 2011).

Assim, a remuneração variável volta-se aos resultados como forma de melhorar o desempenho dos profissionais, gerando uma contribuição maior à empresa, além de estimular uma proximidade de responsabilidades nas atividades de trabalho.

⁴ Este Programa será tratado de forma mais abrangente no item 4.4 do Capítulo 4.

A implantação da remuneração variável, por sua vez, requer a existência de determinados fatores, ela não se dá de forma isolada e tampouco seguindo qualquer critério, necessita atentar para os seguintes aspectos:

1. a empresa deve estar orientada em seu planejamento estratégico para uma administração por objetivos (APO) eminentemente participativa, democrática e envolvente. A APO torna-se um poderoso instrumento de avaliação do desempenho e rendimento, quando: a) os objetivos são criados e desenhados pelos funcionários, que deverão trabalhar com eles, sem pressões ou normas coercitivas; b) os objetivos são dirigidos aos aspectos essenciais do negócio; c) há um “contrato” vivo e não simplesmente um esquema de regras e normas;
2. processo simples e de fácil compreensão e acompanhamento, que permita ajustes sempre que necessários;
3. transparência nos critérios de premiação, que devem ser negociados e aceitos por todos os funcionários envolvidos (CHIAVENATO, 2003, p. 91-92).

A demonstração destes fatores descritos anteriormente adverte, de maneira clara, a forma como Programas de valorização meritocrática, que lançam mão da remuneração variável, configuram o seu funcionamento, já que há o risco de, neste processo, não atentarem à necessidade de negociarem os critérios de premiação e o modo como ele será desenvolvido, o que pode gerar insatisfação dos profissionais.

Já em se tratando de benefícios que podem surgir com a implantação da remuneração variável nas organizações, pode-se destacar algumas vantagens, já que

[...] ao lado da gestão participativa, a remuneração variável é um importante instrumento de *empowerment* (empoderamento), pois permite que o colaborador tenha maior poder de decisão sobre aquilo que receberá; [...] ao mesmo tempo, a remuneração variável eleva a sensação de pertencimento à organização, pois a pessoa “sente na pele” quando as coisas vão bem ou mal (VIZIOLI, 2010, p. 181).

Conforme esta compreensão, o funcionário de determinada empresa, a partir da remuneração variável, pode se sentir mais valorizado a partir da maior responsabilidade que receberá e da autonomia para tomar as decisões, fazendo com que ele tenha uma sensação maior de pertencimento da organização da qual faz parte.

Outra característica positiva, desta vez apontada por Hipólito (2006), é o estímulo a mudanças ou à maior celeridade de condições favoráveis à produtividade dos funcionários de uma organização. Para o autor, a implantação da mudança na forma de remuneração é um fator que contribui para que os resultados sejam melhor alcançados.

Os argumentos favoráveis à remuneração variável nas organizações, que se utilizam das vantagens que podem surgir com sua implantação, conforme expostas, fazem com que, cada vez mais, haja uma expansão pelo Brasil deste tipo de relação na estrutura salarial de funcionários, o que ressalta a necessidade deste fenômeno ganhar mais atenção no interior das discussões teóricas, em estudos de cunho acadêmico.

Entretanto, há, também, contraposições em torno da remuneração variável, apontando, com isso, desvantagens em torno da sua utilização. Kohn (1995), nesta conjuntura, alerta que as recompensas não geram comprometimento de longo prazo por parte dos funcionários. Para ele, há uma modificação apenas temporária do comportamento do indivíduo, gerando uma submissão ocasional.

3.1.1 Os modelos de remuneração variável e a relação com o Programa Valorização do Mérito

Para iniciar este tópico, deve-se atentar às diversas caracterizações que envolvem os modelos de remuneração variável, conforme posicionamento de cada autor. Desta forma, serão apresentados a seguir algumas destas caracterizações que demonstram esta variedade de posicionamentos.

Chiavenato (2003) apresenta dois modelos de remuneração variável: baseado em habilidades e baseado em competências. O primeiro (baseado em habilidades) possui duas formas de se constituírem. Na primeira forma, a profundidade do conhecimento está atrelada à remuneração. Para conseguir obter salários mais elevados é necessário desenvolver este conhecimento por meio de número de créditos ou treinamento. Já na segunda forma, além da aquisição de novos conhecimentos, o aumento salarial é decorrência da variedade de funções exercidas, que podem variar em curto espaço de tempo. Vale destacar que o Programa Valorização do Mérito (TERESINA, 2014) não contempla no texto legal ações direcionadas à formação dos professores como critério para recebimento de bonificação, porém, é exigido dos professores a frequência aos cursos no Centro de Formação Odilon Nunes onde são desenvolvidas habilidades que contribuem com o desempenho profissional.

No segundo modelo (baseado em competências), destacado pelo autor, a competência é entendida como uma qualidade que sustenta uma vantagem competitiva, atributos que agregam valor à instituição. Busca-se qualidade, produtividade, qualidade etc. Neste sentido, o Programa Valorização do Mérito relaciona o desempenho do professor aos resultados das crianças nas provas, por meio de dados produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina -

SAETHE sob a responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, estimulando, com isso, o alcance de determinados resultados.

Além disso, Vizioli (2010) informa a existência de quatro modelos de remuneração variável: incentivo de longo prazo, participação nos lucros ou resultados, bônus por desempenho e comissões e similares.

O primeiro destes modelos (incentivo de longo prazo) é voltado a níveis mais altos de hierarquia com o objetivo de assegurar o colaborador na organização. São chamados de *Golden handcuffs* (alergas de ouro) justamente por possuir planos atrativos, ou seja, estratégias para garantir a permanência dos colaboradores nas instituições.

O segundo modelo destacado (participação nos lucros ou resultados) é uma forma de assegurar a colaboração dos funcionários no alcance de metas. Já o terceiro deles, é disciplinado pela Lei n. 10.101/2000 em que é possível a escolha das duas modalidades: lucro ou resultados.

No terceiro modelo (bônus por desempenho) há uma centralidade nos objetivos ou resultados. São estabelecidas metas aos funcionários e, caso elas sejam atingidas, os profissionais recebem determinada bonificação, variando conforme o nível do alcance dos resultados. Verificando as características do Programa Valorização do Mérito, este modelo é o que mais se encaixa na sua caracterização pela sintonia entre os seus fundamentos e as determinações do referido Programa que contempla por meio do mérito os profissionais das instituições escolares, variando a retribuição financeira de acordo com os níveis de desempenho das crianças nas provas.

O último modelo destacado pelo autor (comissões e similares) é vinculado a categorias específicas de profissionais ou áreas específicas da instituição, como por exemplo: comissões, gorjetas, gueltas e prêmios por campanha. Trata-se, deste modo, da forma mais simples e econômica de estimular a produtividade e a qualidade dos serviços desenvolvidos.

3.2 REMUNERAÇÃO E MOTIVAÇÃO: BUSCANDO APROXIMAÇÕES

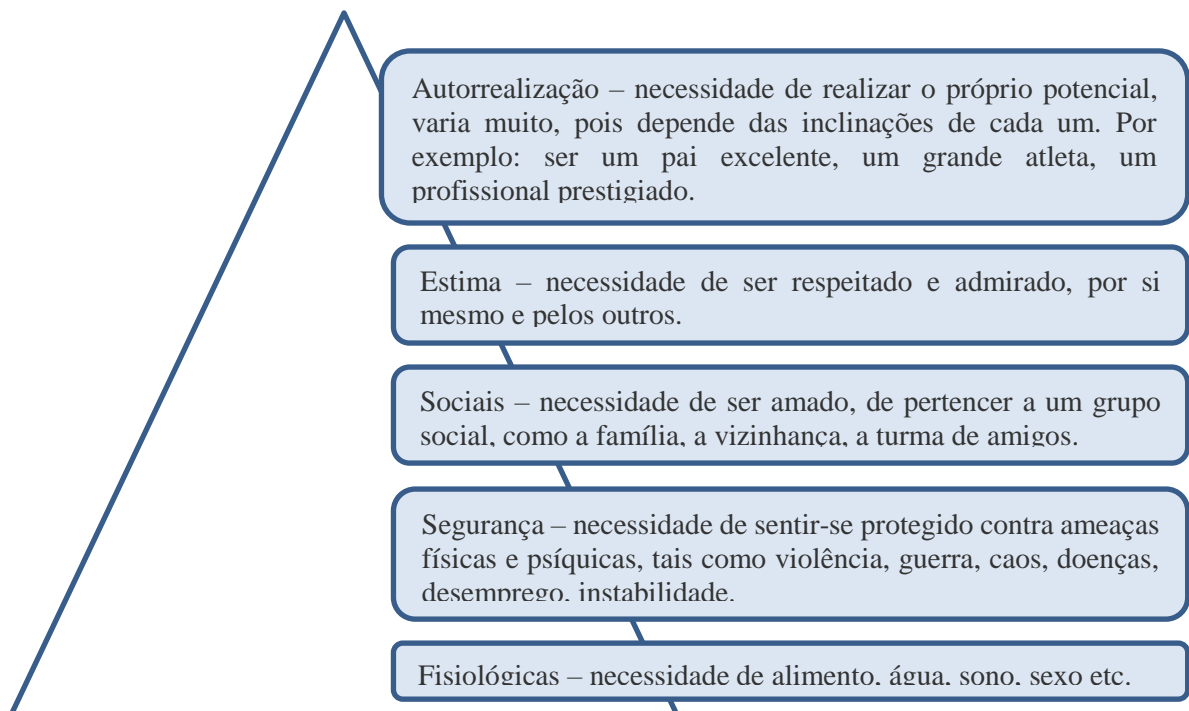
Abordar a motivação na sua interface com o trabalho e com a produtividade que pode ser gerada a partir dela é algo que suscita polêmica e divergências. Ao situar o fator financeiro no interior desta correlação, a complexidade se maximiza e as discussões tornam-se ainda mais pungentes. Em vista disso, surge a necessidade para este tópico de apresentar uma definição de motivação, abordar algumas teorias motivacionais e relacionar o papel da remuneração neste contexto.

De acordo com Robbins (2005) apud Vizioli (2010), motivação é a intensidade dos esforços de um indivíduo, a direção que ele permeia e a persistência para alcançar um determinado objetivo. Esta motivação pode, com isso, ter ligação não somente com o trabalho, mas com diversas outras necessidades.

Com efeito, apenas a motivação não terá como garantir o alcance de determinada meta, pois ela está associada a outras condições, como aspecto físico, técnico e intelectual. Deste modo, muitos especialistas no assunto dispõem a motivação na equação: desempenho = motivação x capacidade (VIZIOLI, 2010). Este autor sintetizou o estudo das teorias motivacionais, as quais serão apresentadas adiante, tomando-se como base o desenvolvimento delas na compreensão do mesmo.

A primeira retratada é a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, considerada a mais conhecida sobre motivação. As necessidades humanas são dispostas em uma hierarquia criada na década de 1950. Para esta teoria, o ser humano almeja satisfazer, primeiramente, as necessidades mais básicas. Com o atendimento destas necessidades, ele passa para níveis superiores de necessidades, embora não precise, para isso, ter a totalidade das carências básicas atendidas, conforme demonstrado na Figura 3, adiante.

Figura 3 - Pirâmide das necessidades humanas de Maslow



Fonte: VIZIOLI, 2010, p. 136. Adaptado pelo autor.

Observando a figura anterior, faz necessário destacar que as necessidades são classificadas em nível de relevância. Neste sentido, os 4 primeiros degraus são considerados inferiores, ou seja, precisam ser supridos, pois, caso contrário, isso geraria transtornos graves ao bem-estar do indivíduo. O último degrau, por sua vez, chamado de “autorrealização”, é considerado como uma necessidade superior.

A partir desta teoria, McGregor idealizou uma dicotomia, teoria X e a teoria Y. Cabe ressaltar que esta dicotomia é um modelo de administração baseado na motivação e não uma teoria da motivação. Para McGregor, as teorias administrativas relacionadas a recursos humanos foram abordadas até aquele momento conformes princípios denominados de teoria X, enquanto as inovações baseadas na psicologia e sociologia foram chamadas de teoria Y.

A teoria X presume que as necessidades de níveis inferiores demonstradas na teoria de Maslow eram, na verdade, as mais preponderantes para as pessoas. Já a teoria Y preconizava que as necessidades superiores, as mais relevantes para a maior parte dos indivíduos. Isto implica em dizer que, se uma empresa possui trabalhadores com pouca iniciativa e preguiçosos, a culpa seria da própria instituição que acaba subestimando a capacidade deles. McGregor propôs uma administração mais participativa, além de um novo modelo de relacionamento entre órgãos de linha e de *staff*, em que estes passariam a ser assessores.

Já a “teoria dos dois fatores” foi elaborada por Herzberg em 1959 a partir de pesquisas empíricas considerando entrevistas realizadas com profissionais de diferentes empresas. Ele constatou que existem fatores diferentes atribuídos à satisfação e à insatisfação. Como exemplo, ele citou o caso de um ambiente sujo que pode causar insatisfação, mas que, ele estando limpo, deixava o funcionário apenas neutro. Desta forma, se uma empresa resolvesse os problemas que geram insatisfação, poderiam ter uma equipe apenas apaziguada sem, contudo, estar satisfeita. Para Herzberg, o que gerava satisfação estava atrelado a necessidades mais básicas do indivíduo, enquanto as necessidades superiores tinham relação com a satisfação dos funcionários. Em vista disso, para o emprego ser satisfatório, teria que satisfazer as necessidades superiores. Herzberg criou o conceito de enriquecimento de cargo, associar tarefas mais nobres às tarefas comuns, mas que, para alguns críticos, gerava apenas uma falsa sensação de autonomia.

Outras teorias surgiram após estas clássicas apresentadas anteriormente. Algumas delas fizeram referência a elas e outras propuseram ideias novas, como a teoria das necessidades adquiridas de David McClelland, a teoria ERG de Clayton Alderfer, da equidade de J. Stacy Adams, da expectativa de Victor Vroom e do estabelecimento de metas que teve a sistematização de Gary Latham e Edwin Locke. No entanto, não serão aprofundadas neste

estudo que preferiu focar nas clássicas, considerando que podem servir de base para a compreensão sintética do objetivo deste capítulo.

Para o capítulo seguinte, “MERITOCRACIA: ABORDAGENS PERTINENTES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO”, a temática da meritocracia será tratada, buscando destacar suas abordagens e a relação com a educação, tendo em vista o Programa Valorização do Mérito.

4 MERITOCRACIA: ABORDAGENS PERTINENTES E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, a meritocracia será discutida com base na sua relação com a educação e com a realidade do município de Teresina – PI, especificamente no que concerne ao Programa Valorização do Mérito (2014). Será destacado o aspecto conceitual do termo, bem como as complexidades que envolvem sua constituição e o seu emprego nas políticas públicas brasileiras em educação e levantados alguns questionamentos importantes para reflexões em torno da relação teórico-prática na sua implementação.

4.1 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS DO TERMO MERITOCRACIA

Antes de se falar especificamente do termo meritocracia, cabe explicar o sentido da palavra mérito. Ela é originária do latim *meritum* e se relaciona com ganho, lucro e também pena e castigo. Possuir mérito, seria então equivalente a ser merecedor, ser digno de receber recompensa, premiação, elogio, apreço e estima (WALZER, 2003).

Este conceito, entretanto, com o passar dos anos, vem ganhando um sentido diferenciado, referindo-se também a talento, inteligência, esforço, criatividade, configurando-se como possibilidade de libertação, uma oposição ao nepotismo, justificado como uma forma de legitimação da sociedade democrática (VALLE; RUSCHEL, 2010). Assim, um determinado indivíduo que desenvolva uma atividade com qualidades destacáveis reconhecidamente, com capacidade, inteligência ou outros atributos, faria *jus* ao recebimento do mérito.

Assim, a meritocracia tem origem na ideia de conquista de privilégios oriundos pelo mérito, enquanto os indivíduos mais qualificados assumem a condição de destaque. O argumento, então, centra-se, sobretudo, na ideia de justiça por este sistema não fazer referência a fatores biológicos, culturais, pessoais etc, mas da competência e destaque de cada um.

Há uma complexidade em torno da palavra meritocracia, ela é pouco falada cotidianamente, além disso nem está no dicionário mais famoso da nossa língua, o Aurélio. Mas não é somente na questão relacionada ao vocabulário, sua complexidade também permanece no campo conceitual, situação em que ela aparece dissolvida em temas como desempenho, justiça social, neoliberalismo, competência, produtividade, dentre outros. Do ponto de vista histórico, não existe preocupação da sociedade e nem trabalhos e pesquisas sobre o tema (BARBOSA, 2003).

No nível ideológico, Barbosa (2003, p. 22) conceitua a meritocracia “[...] como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um”. Esta definição se relaciona à ideia da meritocracia estar voltada às capacidades individuais. A autora destaca que a ideologia meritocrática se baseia em uma gama de valores que rejeita qualquer privilégio de cunho hereditário e considera o indivíduo independente de sua história de vida. A ideologia meritocrática seria, então,

[...] o valor globalizante, o critério normal e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócioeconômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores (BARBOSA, 1996, p. 68).

Já Helal (2008) critica a ideologia meritocrática ao considerar que os seus preceitos defendem a avaliação de desempenho como a forma principal para o julgamento de capacidades, desconsiderando fatores que podem deixar os indivíduos em posição de desigualdade. Nesta crítica, portanto, condições sociais devem ser consideradas no julgamento das avaliações de desempenho.

Neste sentido, Barbosa (2003) admite que no Brasil existem sistemas meritocráticos estabelecidos de maneira formal, frutos da igualdade como direito, e a ausência de uma ideologia meritocrática na vida em sociedade. A autora afirma, ainda, que se torna difícil avaliar o desempenho decorrentes das desigualdades iniciais de posição social, restando apenas justificar os mais variados desempenhos conforme o contexto social, considerado cada indivíduo como sobrevivente, diante de condições sociais que lhe são impostas.

Buscando compreender um pouco da variação das formas como se dão as políticas de valorização meritocrática, André (2015, p. 225) explica que

Para entender melhor essa questão, recorremos ao relatório da OCDE (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006), que discute três modelos de sistemas de recompensa baseados no desempenho. Um deles é a “remuneração por mérito”, que consiste em oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou no resultado de testes padronizados, e pela observação de aula. O segundo modelo é o da compensação “baseada em conhecimentos e habilidades”, que envolve geralmente maior remuneração se forem demonstrados conhecimentos e habilidades que possam melhorar o desempenho dos estudantes. O terceiro é a “compensação baseada na escola”, que significa compensações financeiras relacionadas ao desempenho dos estudantes em relação a uma série ou à escola como um todo.

Esta descrição do autor é de suma importância para se perceber que os Programas de valorização meritocrática apresentam variações na forma como são implementados e como se dão efetivamente na prática. Isto implica dizer que cada Programa, em síntese, precisa ser avaliado de forma específica para que a sua realidade seja compreendida de maneira particular. Isto, é claro, não exclui as possibilidades de Programas diferentes apresentarem características comuns, tanto em se falando de critérios, como de sujeitos, dentre outras.

4.2 A MERITOCRACIA NO CAMPO EDUCACIONAL E POLÍTICO

Buscando neste tópico uma aproximação da meritocracia com aspectos educacionais e políticos, considera-se, inicialmente, que os governos são submetidos a funções exercidas pelo Estado em determinada sociedade. Assim, as políticas públicas se configuram como elemento de expressão das finalidades do Estado, atendendo às demandas do sistema capitalista (MASCARENHAS, 2009).

Neste contexto, enfatiza-se a década de 1990 quando, na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se a reforma do Estado com a intenção de melhorar a distribuição de recursos, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático. Entretanto, a eficiência não se concretizou, mas a reforma se configurou como instrumento neoliberal, estendendo a lógica de mercado para as instituições (PEREIRA, 1997).

Complementando o pensamento anterior, ligado à concepção neoliberal, Hypolito (1999) afirma que há uma diminuição da autonomia da escola que passa a ser gerida pelas regras do contexto econômico à medida que ocorre a transferência de controle público educacional para o mercado.

Como resultado deste cenário, as reformas educacionais passaram a exigir mais do professor, requerendo um volume maior de trabalho e dedicação por efeito dos padrões de qualidade do Estado para alcance de metas e objetivos. Isto se complementa com as condições ruins de trabalho, excesso de alunos por turma, qualificação docente de maneira autônoma etc. (OLIVEIRA, 2002). Logicamente, este desdobramento apontado em torno das reformas educacionais resulta em exigências por melhores resultados diante de condições físicas e formativas que variam de escola para escola e de sistemas educacionais diversos no Brasil.

Ao se considerar como critério básico de organização social o desempenho dos indivíduos, indicando, para isso, talentos e habilidades, está inserida aí a dimensão afirmativa da meritocracia. No caso do Programa Valorização do Mérito da SEMEC (2014), existe a preocupação em torno dos resultados das avaliações dos estudantes do segundo período da

educação infantil como critério para premiação dos professores e demais funcionários das escolas. Supostamente, o desempenho destes profissionais é reconhecido conforme a expressão dos resultados das crianças.

Assim, é notória a falta de consenso em torno de como deve ser realizada avaliação de desempenho por causa das múltiplas interpretações em torno deste desafio. A discordância, dessa maneira, não se trata do termo desempenho, mas da forma com este será avaliado. Este questionamento direcionado à meritocracia suscita paradoxos, o que pode descaracterizá-la, passando de um instrumento de combate às desigualdades para uma forma de legitimar as desigualdades nas sociedades modernas (BARBOSA, 2003). Logo, o Estado, na implantação das políticas meritocráticas educacionais, precisa estar atento a estas discussões para que o processo de funcionamento e gestão de cada Programa possa, de fato, considerar a meritocracia como instrumento favorável à luta contra a discriminação social.

No Brasil, a reforma do Estado coloca em foco a meritocracia. A proposta de extinguir a estabilidade dos servidores públicos e de demissão por insuficiência de desempenho acaba por repercutir no interior de uma comunidade que não tem o costume de ser avaliada em termos individuais e que, historicamente, assegurou a mobilidade vertical com base na antiguidade e em relações pessoais (BARBOSA, 2003). De maneira geral, esta configuração se apresenta na sociedade brasileira, mas variando de acordo com cada relação de trabalho, com a esfera e com as legislações vigentes, o que não exclui a possibilidade de modificações nestas estruturas. No caso dos professores da SEMEC, o plano de cargos e salários admite a progressão com base em merecimento, considerando, ainda, a avaliação do desempenho profissional a cada três anos de trabalho (TERESINA, 2001).

Cada Instituição, deste modo, sendo pública ou privada, é gerida a partir das relações de desempenho dos seus servidores ou funcionários, por isso mesmo a meritocracia se faz importante e essencial às sociedades modernas. Porém, o que precisa ser questionado é o desafio de encontrar os melhores profissionais, como identificá-los, como selecioná-los e como garantir condições iguais de competição. É necessário, pois, garantir condições igualitárias de competição e processos de avaliação claros e objetivos sem distorções de ordem subjetivas (BARBOSA, 2003).

4.3 AS FACES OPOSTAS DA MERITOCRACIA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Este tópico aborda a meritocracia no âmbito de suas contradições, considerando a sua complexidade. Alguns aspectos positivos e negativos serão abordados. Não se trata de conduzir

as discussões definindo ou julgando a sua condição, como se faz uma sentença. Há que se considerar que existem dois lados, cada um deles requer análises próprias e observação daquilo que se torna produtivo, improdutivo ou sujeito a ressalvas. O interesse, neste sentido, não é de esgotar estas discussões, pois há muito ainda que se discutir para amadurecer a temática, além do que este não é o propósito desta pesquisa que se centra no debate da mudança da atuação docente a partir de determinada política meritocrática.

A literatura, com isso, perfaz este caminho que contribui para o amadurecimento das discussões em torno da meritocracia. Do lado que exprime alguns aspectos negativos, Bauer (2009, p. 17) afirma que

A ideia de proporcionar mais ganhos pecuniários, seja para escolas ou professores, por conta da realização de suas tarefas é, em si, discutível. Um médico deveria ganhar prêmios por salvar vidas ou essa seria uma tarefa inerente à sua profissão? Um hospital deveria proporcionar bons serviços apenas se fosse recompensado por tal? Um professor deveria se esforçar para ensinar apenas se recebesse mais dinheiro para isso? (BAUER, 2009, p. 17).

Neste pensamento, a tarefa desenvolvida com boa qualidade é própria de cada profissional e da instituição, independente do pagamento de adicional. Ao direcionar este debate ao campo educacional, observa-se que determinadas políticas passaram a influenciar a dinâmica em sala de aula e a preocupação em alcançar determinados indicadores. Para Raposo (2006), corre-se o risco de estimular a classificação dos alunos e a competição entre eles, professores e escolas, gerando, com isso, apatia nos profissionais que não conseguem conquistar os prêmios, fazendo-os procurar culpados pelo não alcance de sua produtividade.

Ravitch (2011) destaca o risco de se valorizar mais o que os testes avaliam, aquilo que pode ser expresso quantitativamente. Destaca também a ideia de que os ganhos oriundos dos incentivos não são consistentes, não representando garantia de desenvolvimento educacional.

Outro aspecto suscitado, advém da relação entre os docentes. Trata-se do risco de que eles deixem de cooperar por não conseguirem alcançar determinados resultados, ainda que fossem bons profissionais, gerando um efeito contrário ao incentivo, comprometendo, inclusive, a interdisciplinaridade que o seu trabalho exige (MORDUCHOWICZ, 2003).

Para o autor, as relações interpessoais entre professores pode ser prejudicada pelo desestímulo de alguns profissionais que não recebem premiação, gerando, com isso, um distanciamento das relações afetivas e laborais entre este e seus pares.

Cabe ressaltar que cada política meritocrática na educação é desenvolvida com características comuns, mas também com variáveis no que diz respeito a tempo, valores,

condições, critérios, forma etc. Cada sistema de ensino define sua regulamentação e implementação. Em se tratando de aspectos positivos das políticas de remuneração meritocrática, Jesus (2007) acredita que a avaliação de desempenho dos docentes pode se estabelecer como um instrumento favorável à qualidade escolar, estimulando a motivação e o bem-estar, servindo como um diagnóstico de problemas, conforme os resultados vão sendo expostos. Para ele, estas avaliações possibilitam ao professor um diagnóstico da sua realidade profissional e o ajuda na motivação.

Outros pontos favoráveis à meritocracia são dissertados por André (2015, p. 224) que recorre ao relatório da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006) e relata que

O relatório menciona argumentos favoráveis e desfavoráveis à compensação financeira baseada no desempenho. Entre os favoráveis, foram citados: a) é mais justo recompensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; b) maior remuneração motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; c) a associação entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes obtém muito apoio público.

Outro ponto de destaque que corrobora a ideia da remuneração meritocrática enquanto positiva se trata do rendimento dos alunos das escolas que passaram a adotar este tipo de Programa. O resultado dos testes aplicados aos alunos foi estatisticamente superior aos de alunos que não estavam inseridos. Isto sugere que há ganhos reais de aprendizagem e não somente na capacidade de realizar provas (PONTUAL, 2008).

Sobre este posicionamento, o item 4.4, que será tratado adiante, apresenta dados evolutivos, ao longo dos anos, do desempenho de escrita e leitura de alunos que participaram do Programa Valorização do Mérito em Teresina - PI e que pode sugerir uma relação de proximidade com esta ideia apresentada por Pontual.

Conforme apresentado neste tópico até o momento, reafirma-se a condição divergente em torno das vantagens e desvantagens dos Programas de valorização meritocrática e dos posicionamentos de autores em torno desta discussão. Neste sentido, é importante destacar que cada Programa ou sistema avaliativo possui suas peculiaridades, aspectos positivos e negativos, assim, para a escolha de algum, faz-se necessário reunir os pontos mais apropriados dos sistemas mais adequados (FRANÇA, 2009).

4.4 MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA: O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO

O Programa Valorização do Mérito da Educação Infantil, no âmbito da rede pública municipal de ensino de Teresina, foi instituído em 22 de dezembro de 2014 por meio da Lei nº. 4.668 pelo então prefeito da cidade, Firmino da Silveira Soares Filho. A sua finalidade consiste, conforme Art. 2º, em

[...] reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita. Desta forma, por meio de avaliação externa, será aplicado teste escrito aos estudantes do segundo período da educação infantil que avaliará descritores de leitura e escrita (TERESINA, 2014).

No final de cada ano letivo, os alunos do 2º período são submetidos a uma prova que tem como objetivo avaliar as habilidades de Língua Portuguesa, contemplando as categorias de leitura e escrita. Essas avaliações são realizadas por meio da parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Teresina e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. No primeiro dia, os alunos fazem uma prova referente às habilidades de leitura e, no 2º dia, uma prova referente à escrita para a classificação dessas habilidades.

Cabe destacar que tais descritores foram agrupados em “habilidades classificatórias” e “habilidades definidoras de premiação”, conforme Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Habilidades/Descritores

HABILIDADES	DESCRITORES	DETALHAMENTO DOS DESCRITORES
Habilidades Classificadoras	L1: diferenciar letras de outros sinais gráficos.	Distinguir entre desenho e escrita.
		Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados a língua escrita.
	L2: identificar letra inicial das palavras.	Identificar a letra inicial das palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: fazer relação grafema-fonema a leitura de palavras simples.	Relacionar palavras formadas pelo padrão Consoante/Vogal-CV.
	E1: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão simples.	Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante-CVC.
Habilidades definidoras da premiação	E2: Estabelecer relação grafema-fonema a escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível.	Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal-CCV.
		Escrever palavras com sílaba Vogal-V.
		Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante-VC.
		Escrever palavras que contenham ditongos e/ou dígrafos.
	Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas.	Escrever frases, a partir de uma imagem.
		Escrever frases, a partir de um ditado.

Fonte: TERESINA (2014).

Já para efeito de premiação, conforme Art. 8º, é considerada a totalidade de turmas do segundo período da educação infantil em cada unidade de ensino, conforme detalha o Quadro 3 adiante.

Quadro 3 - Escalonamento das faixas de premiação

Faixas de Escalonamento	Porcentagem Média do Desempenho dos Alunos da Unidade de Ensino		Porcentagem do Prêmio
	E2 – Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível	E3 – Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas	
1	100%	Acima de 90%	100%
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%

Fonte: TERESINA (2014).

A premiação, por sua vez, conforme explica o Art. 9º, poderá alcançar o valor máximo de 9 mil reais, divididos em 12 parcelas mensais. É interessante pontuar que não apenas os professores recebem a premiação, mas também diretores, vice-diretores, diretores-adjuntos e pedagogos (coordenadores pedagógicos e supervisores escolares) efetivos do quadro da Unidade de Ensino, desde que possuam lotação mínima de 6 meses e participação direta de, ao menos, 90% do mesmo ano letivo que se deu a avaliação.

Em se tratando da avaliação externa mencionada, o CAEd, por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina - SAETHE, resultado da parceria com a SEMEC, realiza os testes com os estudantes do segundo período da educação infantil, apresentando os resultados, enquanto que a própria SEMEC, a partir dos critérios contidos na legislação municipal, elabora o ranqueamento para fins de premiação. Portanto, o CAEd, é responsável pela aplicação das avaliações e pelos dados produzidos a partir dos testes. A sua primeira edição foi realizada em 2014 e avaliação foi realizada no último mês do ano. Conforme consta no site do CAEd, a avaliação realizada

[...] possibilita a melhoria da aprendizagem dos alunos além de fornecer aos gestores das escolas as condições para melhoria da gestão, no âmbito da escola, pois as famílias são envolvidas no processo e tomam conhecimento sobre o desempenho dos alunos através de “boletins informativos” nos quais são apontadas as competências e habilidades dos mesmos (CAEd, 2016).

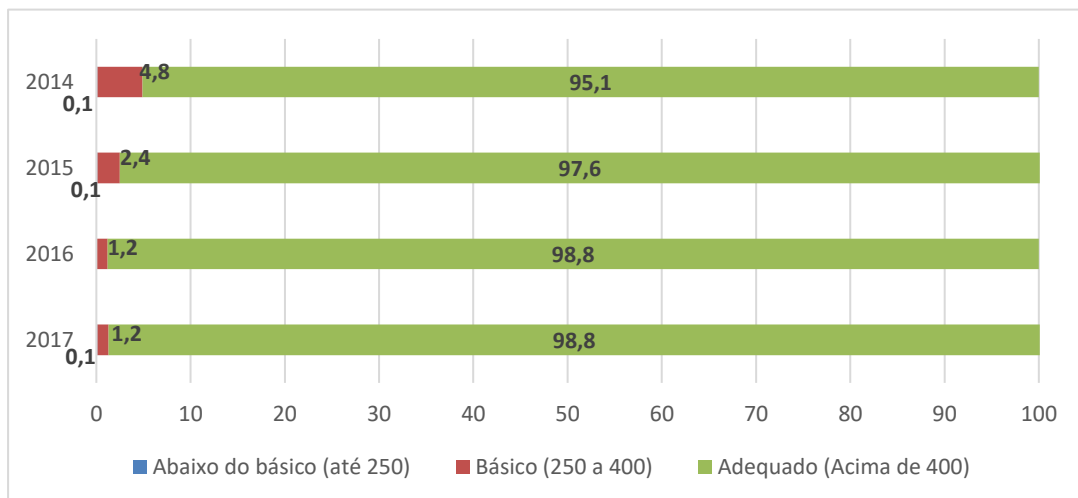
Teoricamente, nota-se a preocupação em utilizar os resultados oriundos das avaliações do SAETHE para a melhoria dos processos educacionais, além do reconhecimento da importância do envolvimento da família neste processo que pode ser uma aliada no desenvolvimento das crianças. Outro fator de destaque a ser pontuado é a publicidade dos resultados, elemento fundamental ao se pensar em transparência das atividades, sendo apresentada no *site* do SAETHE⁵.

Com isso, o SAETHE se apresenta com o objetivo de

[...] melhorar a qualidade do ensino, através da avaliação do desempenho de alunos da Rede Municipal de Teresina, com relação às competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa (leitura e escrita) [...]. Objetiva também, oferecer subsídio para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas além de promover um diagnóstico da realidade educacional do município. As ações realizadas, em âmbito municipal, possibilitam o redirecionamento do planejamento e das práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, mediante a implantação de estratégias de acompanhamento e apoio às unidades educacionais (CAEd, 2016).

Fazendo referência à qualidade, conforme apontamento supracitado, os resultados divulgados pelo SAETHE demonstram uma determinada evolução nos níveis de leitura e escrita dos estudantes da educação infantil da Rede Municipal de Teresina. A elevação progressiva, em decorrência disso, pode ser um sinal de que o Programa Valorização do Mérito pode estar incidindo no rendimento dos estudantes, conforme os dados apresentados no Gráfico 1 adiante.

Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes do 2º período da educação infantil - Leitura

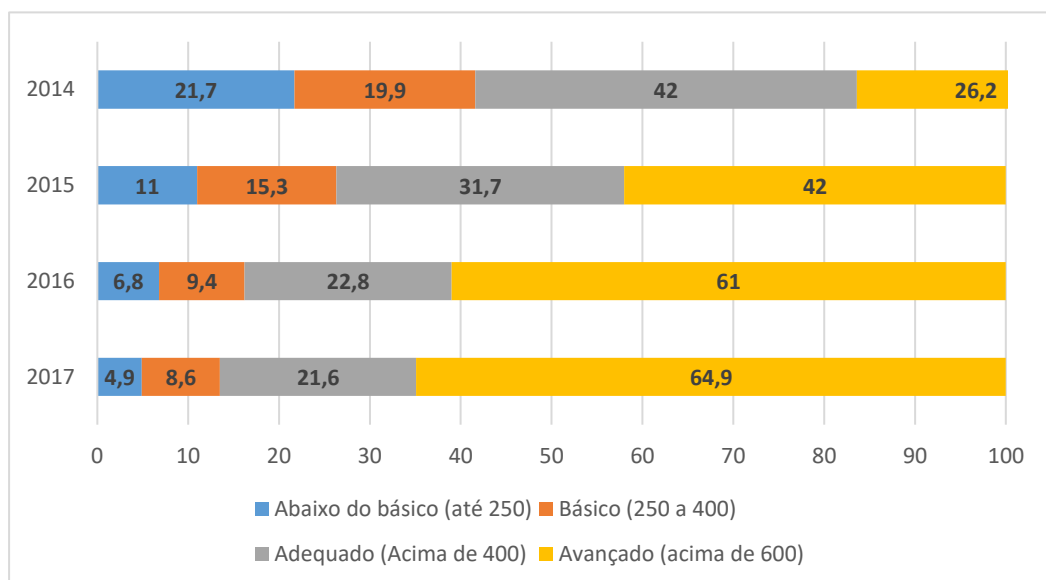


Fonte: Resultados do SAETHE disponível no site <http://www.saethe.caedufjf.net>.

⁵ Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

O Gráfico 1 apresenta os resultados dos estudantes relativos à leitura no período de 2014 a 2017. Observa-se que houve um crescimento no desempenho dos estudantes, passando de 95,1%, na categoria “Adequado” em 2014, para 98,8% em 2016, mantendo-se o mesmo percentual em 2017. Em relação à categoria “Básico”, houve uma progressiva redução, passando de 4,8 em 2014 para 1,2 em 2017. A categoria “Abaixo do básico”, por sua vez, apresentou valores baixos, mantendo o mesmo valor de 0,1, com exceção do ano de 2016 que apresentou um percentual de zero. O Gráfico 2, demonstrado adiante, apresenta os resultados relativos à escrita.

Gráfico 2 - Desempenho dos estudantes do 2º período da educação infantil - Escrita



Fonte: Resultados do SAETHE disponível no site <http://www.saethe.caedufjf.net>.

Neste Gráfico 2, relacionado à escrita de estudantes do segundo período da educação infantil de Teresina, também entre os anos de 2014 a 2017, nota-se, claramente, uma evolução na categoria “avançado”, passando de 26,2% em 2014 para 64,9% em 2017. Isto se revela como um dado representativo, demonstrado pela evolução nos números apresentados. Nas demais categorias (“Abaixo do básico”, “Básico” e “Adequado”), houve um decréscimo ao longo do tempo em função justamente de um crescimento considerável na categoria “Avançado”, conforme já destacado.

Conforme já expresso anteriormente, estes dados relativos à escrita e leitura, ao longo dos anos na educação infantil de Teresina, demonstram um rendimento progressivo considerável, em termos percentuais, bastante positivos. O interesse desta pesquisa em apresentá-los advém da necessidade de suscitar o questionamento da positividade dos dados em

torno do funcionamento do Programa Valorização do Mérito, considerando, logicamente, a partir do ano de 2014. Entretanto, não se trata de o objetivo deste trabalho comprovar que tal evolução de rendimento deu-se em decorrência da implantação e funcionamento do Programa.

4.5 A ESSÊNCIA DO PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO: BÔNUS COM BASE NOS RESULTADOS.

Há vários modelos de pagamento por *performance* profissional, considerando fatores diversos de premiação e de avaliação. Situando o Programa Valorização do Mérito enquanto um modelo específico de premiação, chega-se à sua definição enquanto bonificação baseado nos resultados (School Based Performance Awards). Em tal modelo, os professores, e às vezes outros funcionários e alunos, com base em objetivos a serem alcançados, são premiados. A intenção é que haja melhoria nos indicadores pedagógicos a partir de avaliações externas realizadas (CASSETTARI, 2010).

O Programa Valorização do Mérito, neste contexto, premia não somente os professores da educação infantil, como também demais funcionários das Unidades Escolares. A compreensão é de que há um trabalho processual desenvolvido em uma interdependência entre os diversos profissionais, já que as crianças recebem instrução nas outras etapas da educação infantil e não somente na série avaliada. Há, assim, uma natureza colaborativa que o referido Programa busca fomentar e que é uma das características deste modelo ora apresentado.

Trata-se de uma premiação, um bônus, que não é inserido permanentemente no salário dos funcionários, tendo que ser conquistado ao final de cada ano letivo e à cada avaliação. A ideia deste modelo é estimular os profissionais em uma busca por resultados com esforços comuns. A distribuição do bônus varia conforme o nível de resultados alcançados pela equipe, com porcentagem de premiação variável. Outras necessidades deste modelo é que haja um tempo longo de funcionamento do Programa para que os resultados sejam mais bem avaliados e que os recursos sejam suficientes para premiar todas as escolas. A noção de qualidade neste modelo é fortemente associada ao desempenho de estudantes em avaliações em larga escala. Este modelo vem se expandindo em diversos sistemas educacionais, inclusive brasileiros. Faltam, entretanto, estudos que demonstrem o impacto destes Programas na aprendizagem dos estudantes e no interior das escolas (CASSETTARI, 2010).

Adiante, será apresentada a metodologia desta pesquisa, destacando os participantes que contribuíram com a mesma, o local pesquisado, as formas de produção e análise dos dados.

5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo expressa o delineamento e o percurso evolutivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos de investigação realizada. São expostos, também, a descrição dos participantes, o campo e procedimentos de processamento de dados utilizados, o tipo de análise, bem como as técnicas utilizadas para análise dos dados. Para tanto, o desenvolvimento deste processo tomou como base a metodologia na concepção de que se trata do [...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 2001, p.16). Seguindo esta orientação, a pesquisa teve o desafio de estruturar o percurso metodológico mais apropriado para alcançar os objetivos almejados.

5.1 TIPO DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou coletar dados diretamente no Centro de Formação Professor Odilon Nunes da SEMEC por se tratar de um espaço que concentra, em determinados períodos programados, todos os professores da educação infantil em atividades de formação continuada. Considera-se, pois, o referido local como parte da vivência profissional dos professores, já que se trata do desenvolvimento de atividades formais e obrigatórias, da produção de conhecimento para melhoria dos processos educativos, além de ser um local em que há trocas de experiências entre diversos professores, culminando em saberes e informações que integram o contexto pedagógico.

Do ponto de vista, pois, da natureza, esta pesquisa é do tipo “aplicada”, pois objetiva produzir conhecimentos para resolução de problemas de uma determinada realidade específica. Assim, a pesquisa aplicada volta-se para interesses locais, tendo em vista contribuir para a geração de conhecimento, visando a resolução de problemas específicos (PRODANOV, 2003).

Da mesma forma, o estudo é voltado para analisar os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC caracterizar-se como uma forma de produzir conhecimento sobre o referido Programa e a própria prática docente, podendo, com isso, sugerir possibilidades de compreensão maior da realidade específica da educação infantil em Teresina - PI e reestruturações técnicas, legais e pedagógicas.

Por outro lado, em se tratando dos objetivos, esta pesquisa é qualificada como “descritiva”, em que se

[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV, 2003, p. 52).

Dessa maneira, nesta pesquisa há uma relação de fatos, fatores e efeitos no tocante à atuação do professor em sala de aula e ao Programa Valorização do Mérito, lançando mão, ainda, de técnicas específicas para processamento e análise dos dados, gerando conhecimento que pode ter aplicabilidade prática.

Esta observação, por sua vez, é ratificada por GATTI (2004), que admite que, em muitos casos, a pesquisa descritiva é caracterizada como uma mera descrição de fatos, abrindo mão de uma materialidade crítica. Isto ocorre, segundo a autora, quando o pesquisador não interpreta e nem teoriza os dados, faltando domínio de fundamentos teóricos necessários para as discussões levantadas.

Outrossim, com base nos procedimentos técnicos adotados, trata-se de uma pesquisa do tipo “levantamento de campo”. Para este entendimento, foi considerado o fato de o pesquisador não ter observado diretamente a atuação dos participantes em sala de aula, conforme explicitado anteriormente, o que não se configura em “pesquisa de campo”. Ademais, no “levantamento de campo”

[...] não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (GIL, 2008, p. 55).

Neste sentido, as amostras consideradas para entrevista e questionário corroboram a afirmação do autor na proporção significativa entre os participantes e os professores da educação infantil do segundo período, do quadro da SEMEC.

A intenção, com isso, foi de buscar informações relacionadas à atuação em sala de aula na relação com o Programa Valorização do Mérito com mais facilidade de acesso tanto para pesquisador como para pesquisados, proporcionando mais praticidade e conforto aos participantes. Outra característica do “levantamento de campo”, que complementa a anterior e se relaciona com a natureza do local pesquisado, é que

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2008, p. 55).

Pela natureza deste tipo de pesquisa, conforme destacado pelo autor, a investigação se dá diretamente entre os participantes do estudo, procedendo, posteriormente, à análise dos dados, o que será abordado mais adiante. Assim, o processo de investigação se deu diretamente com os professores, participantes da pesquisa, em um espaço de atividades formais de trabalho, mas sem verificação propriamente de sua atuação.

Considerando estas observações apresentadas sobre o “levantamento de campo”, faz-se necessário, ainda, estabelecer um tipo de abordagem que possibilitará dar sustentabilidade à análise dos dados. Em decorrência disso, optou-se pela abordagem de natureza qualiquantitativa, por ser, indubitavelmente, a que melhor poderia compreender o fenômeno estudado, bem como o objeto de estudo.

Os dados qualitativos e quantitativos, necessários para explorar o estudo, conforme os interesses desta pesquisa, complementam-se, valorizando as frequências estatísticas e, ao mesmo tempo, os aspectos subjetivos presentes nas falas dos participantes, também necessários para compreensão da realidade. De maneira geral, na pesquisa qualitativa

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2003, p. 70).

Com efeito, a complexidade desta pesquisa, baseada na relação entre a atuação do professor e o Programa Valorização do Mérito, exige um aprofundamento de questões voltadas a aspectos objetivos e subjetivos que perpassam pelas questões teóricas, técnicas e individuais.

Trata-se, portanto, da representação de expressões singulares e multicausais em um campo repleto de possibilidades de influências e variações, o que justifica a adoção da abordagem qualitativa, mas também quantitativa, como forma de atribuir à pesquisa uma maior fundamentação, tendo em vista a natureza e complexidade do objeto de estudo. A adoção do caráter quantitativo, conforme orienta Prodanov (2003, p. 69), “[...] considera que tudo pode ser

quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas [...]”.

De forma específica, tomando-se como base a abordagem quali-quantitativa e buscando uma aproximação conceitual maior, pode-se dizer que

Nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas *a priori*, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc (GIL, 2002, p. 134).

Em vista disso, esta pesquisa desenvolveu a abordagem metodológica somando as contribuições de aspectos qualitativos e quantitativos, como forma de um complementar o outro, dando um significado maior às categorias de análise, bem como ao próprio objeto de estudo.

5.2 SITUANDO A PRODUÇÃO DE DADOS: A BUSCA POR ELEMENTOS

A produção de dados é a “Etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos [...]” (LAKATOS; MARCONE, 2003, p. 165). Considerando este entendimento sobre a produção de dados, foram definidos como instrumentos o questionário e a entrevista, necessários para fundamentar a abordagem qualiquantitativa da pesquisa.

O questionário, neste contexto,

[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS; MARCONE, 2003, p. 186).

Este instrumento possibilitou gerar dados para fundamentação das análises de cunho estatístico caracterizado por um volume maior de participantes e de dados. Destaca-se que se teve a intenção de possibilitar a participação de um conjunto maior de indivíduos, tendo como foco as questões envolvidas e a percepção deles em uma referência mais ampliada das categorias destacadas.

Em se tratando da entrevista, compreende-se como o

[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONE, 2003, p. 186).

O contato direto com os professores da SEMEC do segundo período da educação infantil, desenvolvido por meio da entrevista, deu-se de forma a obter os dados para uma análise mais complexa, tomando-se como referência o fenômeno estudado.

A utilização das duas técnicas de processamento de dados possibilitou a busca de um conjunto maior de informações a respeito do Programa Valorização do Mérito e sua relação com a atuação em sala de aula do professor da educação infantil, neste sentido,

Ambos constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal de informantes. Os dois apresentam vantagens e desvantagens que o pesquisador deve levar em conta no momento em que estiver escolhendo a técnica a ser aplicada no seu projeto em particular (PRODANOV, 2003, p. 105).

De acordo com a intenção desejada, que se tratava, como foi explicitado, de coletar o maior número de informações que pudesse fundamentar as análises, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, as duas técnicas garantiram um volume condizente, favorecendo as fases posteriores ao processamento de dados.

Definidos os instrumentos, tornou-se necessário estabelecer o formato destes. Em se tratando do questionário, utilizou-se o formato de questões fechadas disponibilizando determinado número de alternativas para que o sujeito se sentisse à vontade para escolher uma delas. Assim, foram elaboradas 10 questões fechadas, iniciando com perguntas mais gerais, que se direcionavam, no primeiro momento, para a percepção dos professores em relação aos colegas de trabalho. A partir daí, as perguntas se voltaram à percepção dos próprios participantes em relação à sua atuação. A intenção, com isso, era de deixá-los mais à vontade para responder as perguntas, minimizando a responsabilidade em assumir determinados posicionamentos.

Após estruturação das questões, foi realizado um pré-teste com 5 professores do segundo período da educação infantil, que teve duração média de 10 minutos por pessoa. Foram ajustadas 3 perguntas para que o processo de compreensão dos entrevistados se desse de forma

mais clara, o que possibilitou algumas correções a serem realizadas, aperfeiçoando o instrumental, conforme críticas, dificuldades e sugestões apresentadas que culminou com o texto final, conforme apêndice II.

O pré-teste, assim, cumpriu com o objetivo de promover adaptações, visando o aprimoramento futuro das entrevistas, acrescentar elementos novos ao tema, verificar os questionamentos realizados e desenvolver a familiarização do pesquisador (RICHARDSON, 1999).

Pela necessidade de obtenção de um número representativo de participantes, total de 60, optou-se pela utilização do questionário, conforme destacado. A opção por esta quantidade se justifica pelo uso de uma amostra considerável, tendo em vista que havia no quadro da SEMEC, até o ano de 2018, 279 professores do segundo período da educação infantil.

Entretanto, era necessário buscar informações mais densas, com maior riqueza de detalhes, considerando a complexidade do objeto de estudo, alcançando uma maior parcela de participantes, além dos escolhidos para o questionário. Para isso, foi necessária a utilização da entrevista envolvendo 22 participantes.

A seleção para a realização da entrevista deu-se com base no critério de recebimento de premiação, elegendo maior parte que havia recebido e uma menor parte que nunca tinha recebido o prêmio. A intenção era de ter conteúdos expressos que representassem estes dois perfis de participantes, premiados e não premiados, entretanto, como o quantitativo maior era de premiados, optou-se por ter mais premiados na entrevista, para um equilíbrio de cunho proporcional.

Neste processo, ressalta-se que os participantes eram identificados por números, na ordem das células do SPSS, ou seja, a identidade era mantida em sigilo. Alguns contatos prévios precisaram ser realizados para informar sobre a necessidade da entrevista, outros foram informados diretamente no Centro de Formação Odilon Nunes de forma aleatória.

Considerando que foi garantido o anonimato dos professores participantes do questionário, tanto por questões éticas quanto para favorecer a adesão, houve dificuldade para desenvolver a entrevista com os mesmos professores. Optou-se, assim, por realizar a entrevista com escolha acidental de professores do segundo período da educação infantil presentes no Centro de Formação Odilon Nunes nos dias de visita correspondentes ao calendário de formação continuada da SEMEC, desde que tivessem, no mínimo, 5 anos de efetivo exercício. Dos 22 entrevistados, 4 declararam, no momento da entrevista, que também participaram do questionário. Este filtro realizado para esta etapa não comprometeu o seu propósito, já que a ampliação do número de participantes, trouxe maior riqueza de dados, sem, contudo, desviar-

se de profissionais do segundo período da educação infantil que estivessem a partir de 5 anos de exercício profissional.

A entrevista realizada foi classificada como semiestruturada pela necessidade de uma maior interação com os participantes no momento de sua realização e de obtenção de mais detalhes quando necessário. Nesta, “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, alguns questionamentos eram realizados conforme julgados necessários pelo pesquisador para obtenção de respostas mais claras e para melhor compreensão dos conteúdos manifestos pelos professores.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, iniciou-se o processamento de dados relacionado a esta pesquisa, que aconteceu por meio de questionário e da entrevista semiestruturada. Primeiramente, foram aplicados os questionários com 60 professores escolhidos de forma acidental, conforme visitas ocorridas ao Centro de Formação Odilon Nunes, envolvendo, portanto, participantes com perfis diversos, premiados e não premiados, distribuídos em escolas das mais variadas zonas de Teresina. A intenção, com isso, era de possibilitar alcançar riqueza maior de diversidade entre os participantes e obter uma amostra mais geral.

Para desenvolver a etapa da entrevista, as visitas ocorreram nos meses de fevereiro a abril de 2018, em dias de realização de atividade de formação continuada no Centro de Formação Odilon Nunes. Conforme contato feito antes com a equipe do Centro, em determinados momentos os professores eram liberados para um contato mais direto com o pesquisador, possibilitando, com a cooperação da equipe do Centro e dos professores, a realização da coleta em tempo satisfatório e sem transtornos. Cabe destacar que a autorização da SEMEC para realização desta pesquisa foi apresentada à mesma equipe antes da sua realização, conforme anexo D.

Com a finalização das entrevistas, o material que havia sido gravado foi transcrito, armazenado em forma de arquivo e salvo em memória de computador. Foi realizada, ainda, cópia das informações.

De maneira geral, a pesquisa analisou e interpretou dados oriundos de questionários e entrevistas. Neste sentido, a entrevista pode enriquecer de forma complementar o papel do questionário. O questionário possibilitou uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, enquanto a entrevista aprofundou de forma a captar elementos mais representativos dos conteúdos das falas dos participantes. Em se tratando especificamente do questionário, os

participantes não tiveram dificuldades de responder. Já com relação à entrevista, fez-se necessário o desenvolvimento de um processo maior de conquista, com esclarecimentos mais detalhados em relação aos objetivos e confidencialidade da pesquisa, porém, ocorreu normalmente e com boa adesão por parte dos professores.

5.3 MOTIVAÇÕES EM TORNO DO CAMPO DE ESTUDO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O campo de estudo investigado por esta pesquisa foi a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, compreendida pelas escolas, pelo Centro de Formação Odilon Nunes e pela SEMEC. Estabelecido, então, o campo de estudo, tratou-se de definir os participantes da pesquisa, que são professores do segundo período da educação infantil da SEMEC que tivessem a partir de 5 anos de exercício.

A escolha pelos professores do segundo período justifica-se por estes estarem diretamente envolvidos com as crianças que se submetem ao teste relacionado ao Programa Valorização do Mérito, exatamente no mesmo ano letivo de sua aplicação. De certa forma, estes professores vivenciam de forma mais intensa a expectativa com o teste. Isto não quer dizer, porém, que os demais professores não sejam também responsáveis pela aprendizagem destes alunos quando os mesmos estão no segundo período, pois considera-se que cada profissional interage e influencia no desenvolvimento processual da educação infantil como um todo, bem como da própria preparação para a realização do teste. Neste contexto, foram definidos 60 professores para aplicação dos questionários e 22 para realização das entrevistas.

A quantidade de professores participantes da pesquisa foi definida com base em critérios de amostragem seguindo as orientações de Sampieri et al (2006) que apontaram a necessidade de atentar para 3 fatores a serem observados ao se definir uma amostra. Para eles, é necessário que sejam observados a capacidade de operacionalização da coleta de dados, a compreensão e a natureza do fenômeno estudado. A amostra foi considerada suficiente para observação do objeto de estudo investigado e para a compreensão dos questionamentos da pesquisa que foram feitos, revelando, assim, aspectos importantes para a compreensão da avaliação que os participantes elaboram sobre a relação da atuação docente com o Programa Valorização do Mérito.

Os participantes foram, assim, informados sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos de coleta, o sigilo da sua identidade e a possibilidade de desistência da pesquisa,

conforme orientações explicativas que se deram oralmente, bem como por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo A).

Como forma de garantir o anonimato, para identificação dos participantes, foram utilizadas as nomenclaturas S1, S2, S3, S4...S22, respeitando, desta forma, um dos critérios estabelecidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assinado pelos mesmos.

4.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

De posse dos dados processados, seguiu-se para o tratamento dos dados, considerando estas duas fases intimamente relacionadas, o que exigiu uma atenção para que este processo fosse desenvolvido da melhor forma possível. Para Prodanov (2003, p. 112),

Essa fase da pesquisa, analítica e descritiva, prevê a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados na etapa anterior. A análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a (s) hipótese (s) ou os pressupostos da pesquisa. [...] A análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador.

Assim, os dados oriundos por meio do questionário foram tabulados e cruzados usando um programa de computador chamado SPSS⁶, que permitiu organizar as respostas e fazer relações importantes para compreender melhor o sentido das respostas diante dos objetivos de cada pergunta.

Já com relação às entrevistas, os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo por meio da técnica análise temática, como forma de analisar as mensagens e comunicações extraídas das falas dos participantes por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de representação do conteúdo das mensagens.

Neste sentido, a pesquisa procurou captar, a partir das mensagens dos professores, os conteúdos implícitos e explícitos manifestos verbalmente por meio de suas falas. Optou-se por esta técnica em que um tema central “[...] é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendência, etc.” (BARDIN, 1977, p. 106).

⁶ O *Statistical Package for Social Science* (SPSS) é utilizado como ferramenta para a análise de dados por meio da estatística. Trata-se de um *software* estatístico. Inicialmente, foi produzido para atender necessidades de profissionais das ciências sociais que utilizam métodos quantitativos. (MUNDSTOCK et al, 2006).

A Análise Temática, desta forma, recorta o texto em unidades que podem se transformar em frases, temas, palavras, personagens e acontecimentos, desde que sejam relevantes para a pré-análise. Após isso, surge a necessidade de o pesquisador decidir quanto às regras de contagem, trabalhando com codificações e indicadores quantitativos. Por fim, o pesquisador precisa classificar os dados, definindo as categorias teóricas que especificam o tema (BARDIN, 1977).

Com base nestas observações, foram gerados 8 eixos temáticos e utilizados campos de sentido que se traduziram como formas de se delimitar cada eixo, conforme características diferenciadas, mas que se inter-relacionavam dentro do mesmo eixo. Este processo contribuiu para que as mensagens presentes nas falas dos participantes pudessem ser exploradas com mais profundidade, valorizando os conteúdos elaborados de forma mais detalhada e explorando as formas como estas mensagens se expressavam dentro de um mesmo eixo.

6 TRATAMENTO DOS DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo apresenta o tratamento dos dados, os resultados advindos desta pesquisa, realizada com professores da educação infantil da SEMEC de Teresina, Piauí, por meio de Questionário dirigido a 60 participantes e de Entrevista realizada com 22 profissionais, à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo.

Inicialmente, tomar-se-á como base o Questionário contendo 10 questões fechadas e, em seguida, serão tratados os resultados específicos da Entrevista semiestruturada na qual foram utilizadas 11 questões.

6.1 ANÁLISES DOS CONTEÚDOS EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO

As análises dos dados obtidos por meio do Questionário seguiram a própria sequência crescente das perguntas, listadas de 1 a 10, conforme apêndice I. Em seguida, foram realizados alguns cruzamentos entre determinadas perguntas e suas respectivas respostas, buscando estabelecer correlações qualitativas entre elementos importantes para a interpretação dos dados.

O Questionário partiu da caracterização do tempo de atuação dos professores da educação infantil da SEMEC. Em seguida, voltou-se para questões que giravam em torno do objeto de estudo desta pesquisa, utilizando, em alguns momentos, de indagações indiretas, que levaram em conta a percepção do outro. Posteriormente, foram direcionadas as perguntas para a vivência própria do sujeito, conforme já explicado na metodologia desta pesquisa, descrita no Capítulo 4.

6.1.1 Questão 1: análises que emergiram das respostas dos professores

A primeira pergunta do questionário (“Há quanto tempo você atua na Educação Infantil da SEMEC?”) teve como objetivos a certificação de que o professor atenderia a um dos critérios desta pesquisa relacionado ao tempo de exercício na SEMEC e traçar o perfil dos participantes. Optou-se, conforme já explicitado na metodologia desta pesquisa, pela seleção de participantes que tivessem a partir de cinco anos de efetivo exercício na educação infantil por razões relacionadas ao período de implantação do Programa Valorização do Mérito, considerando a necessidade de relacionar o período anterior à sua implantação com a vivência efetiva do seu funcionamento.

Tabela 2 - Tempo de atuação na educação infantil da SEMEC

Categorias	%
Entre 5 e 10 anos	78,3
Mais de 10 anos	21,7

Fonte: Dados da Pesquisa

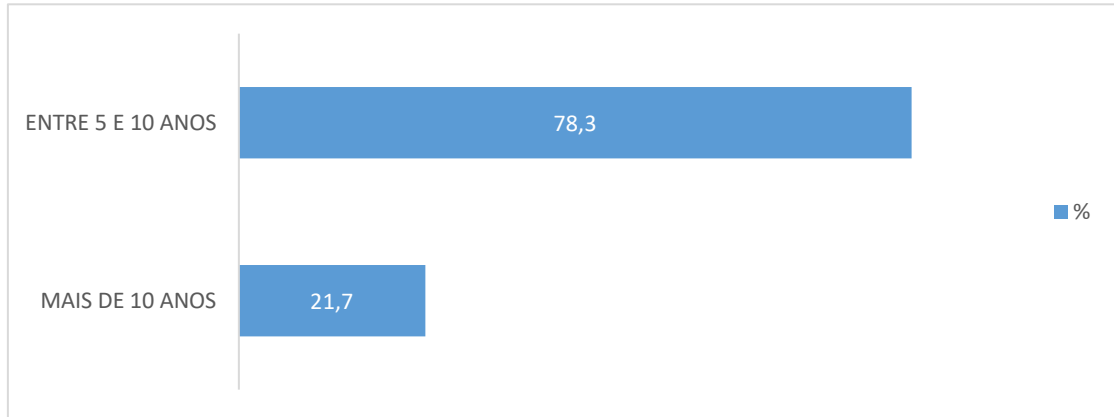


Gráfico 3 – Tempo de atuação na educação infantil da SEMEC.

A Tabela 2 e Gráfico 3 apresentam uma descrição do tempo de atuação dos participantes da pesquisa na docência na educação infantil da SEMEC. Do total de participantes apresentados, 78,3% possui experiência acumulada entre 5 e 10 anos. Já na faixa de experiência acima de 10 anos, registramos um percentual de 21,7%. Em suma, a maior parte dos participantes está na faixa de experiência entre 5 e 10 anos. Tal perfil, contempla a intenção desta pesquisa de se considerar o período anterior à implantação do Programa Valorização do Mérito, bem como a maturidade destes em avaliar momento posterior ao seu funcionamento, conforme destacado.

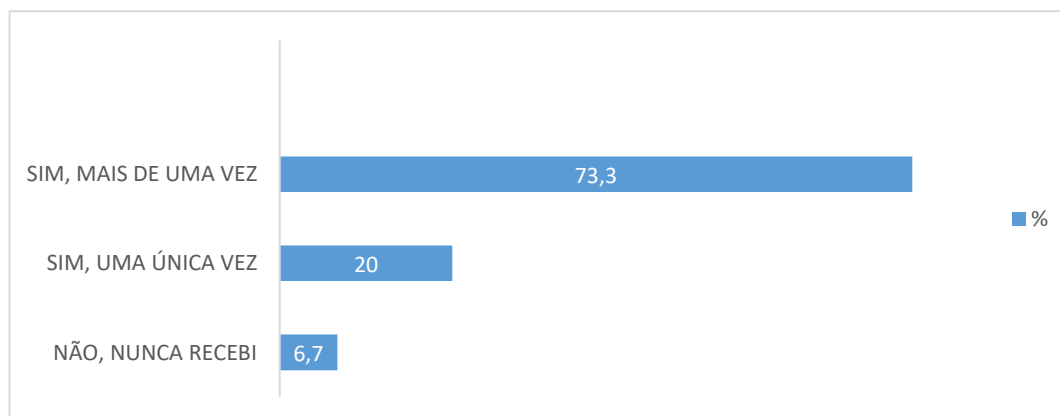
6.1.2 Questão 2: análises que emergiram das respostas dos professores

A segunda pergunta feita aos participantes (“Você já recebeu premiação do Programa Valorização do Mérito referente à atuação na Educação Infantil?”) teve a intenção de classificar os professores quanto ao recebimento do prêmio, para avaliação, de forma mais criteriosa das respostas futuras, gerando possibilidades maiores de serem feitas correlações entre elas, já que a bonificação é um elemento central de nossas discussões.

Tabela 3 - Professores que receberam premiação

Categorias	%
Sim, mais de uma vez	73,3
Sim, uma única vez	20
Não, nunca recebi	6,7

Fonte: Dados da Pesquisa

**Gráfico 4 – Professores que receberam premiação.**

Pelos dados apresentados na Tabela 3 e Gráfico 4, nota-se preponderância no tocante ao recebimento de premiação do Programa Valorização do Mérito, conforme Questão 2 formulada aos participantes. Mais precisamente, dois participantes de 5 a 10 anos e dois com mais de 10 anos de trabalho não receberam premiação. Acumuladamente, somando os percentuais dos participantes que receberam ao menos uma vez com os que receberam mais de uma vez, temos o resultado de 93,3%. Desta porcentagem, estão incluídos professores que, conforme os critérios do Programa Valorização do Mérito, conseguiram alcançar a premiação. Faz-se necessário recapitular que

[...] a aferição de conhecimentos dos estudantes do segundo período da educação infantil é feita com base em uma avaliação externa, formada por teste escrito com a intenção de avaliar descritores de leitura e escrita. Estes descritores são agrupados em “Habilidades Classificadoras” e “Habilidades Definidoras de Premiação”. Para efeito de classificação, é necessário que 60% dos estudantes avaliados alcancem 100% das habilidades. Para fins de premiação, são consideradas como determinantes as “Habilidades Definidoras de Premiação”, calculando-se a média dos resultados do total de turmas de cada unidade de ensino [...] (TERESINA, 2014).

Esta variação nos níveis de premiação do Programa Valorização do Mérito permite que um número maior de professores alcance êxito, embora com valores diferenciados. Os dados

apresentados demonstram ainda que 73,3% dos entrevistados receberam o prêmio mais de uma vez, enquanto que, destes, 20% receberam uma única vez. Apenas 6,7% dos participantes, entretanto, não receberam nenhuma premiação.

6.1.3 Questão 3: análises que emergiram das respostas dos professores

A terceira Questão (“O Programa Valorização do Mérito contribui para que seus colegas professores melhorem a alfabetização dos estudantes?”) teve o objetivo de indagar os participantes sobre a influência do Programa Valorização do Mérito no tocante à alfabetização, não os colocando como participantes diretamente envolvidos na pergunta, conforme já justificado na metodologia deste trabalho.

Faz-se necessário, ao ser abordada a temática da alfabetização, a realização de algumas considerações gerais em torno de ideias para uma compreensão correlacionada ao processo de avaliação do Programa Valorização do Mérito.

No tópico 2.3, a alfabetização foi abordada com o objetivo de discutir brevemente acerca da complexidade que envolve o seu papel na educação infantil. Na prática, observa-se, de um lado, uma defesa de que crianças sejam alfabetizadas na educação infantil e, do outro, que esta tarefa se faça presente a partir do ensino fundamental, conforme discussão levantada no item 2.3 deste estudo.

Tabela 4 - Contribuição do Programa para que os colegas melhorem o processo de alfabetização dos estudantes

Categorias	%
Sim	85
Não	15

Fonte: Dados da Pesquisa.

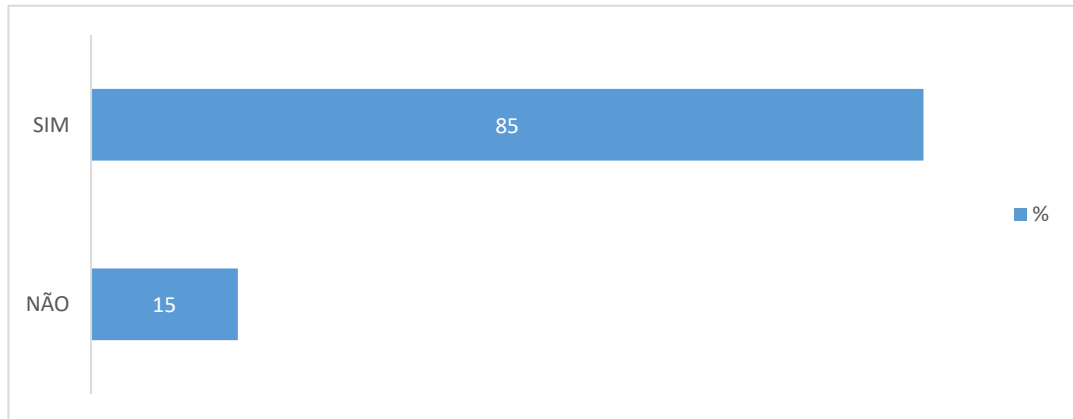


Gráfico 5 – Contribuição do Programa para que os colegas melhorem o processo de alfabetização dos estudantes.

Um percentual expressivo é apresentado pela Tabela 4 e Gráfico 5, apontando que 85% dos participantes indicaram que o Programa Valorização do Mérito contribui para a alfabetização dos estudantes, enquanto que apenas 15% rejeitaram esta afirmação sobre o referido Programa

Considerando que um dos objetivos do Programa Valorização do Mérito é desenvolver os eixos relacionados à escrita e leitura, nota-se, pelas respostas dos participantes, que o referido Programa vem alcançando este objetivo se for considerada a validade das respostas dos participantes, bem como os dados apresentado nos Gráficos 1 e 2 que apontam avanços em eixos relacionados à leitura e escrita.

6.1.4 Questão 4: análises que emergiram das respostas dos professores

Na Questão 4 do questionário, foi perguntado aos participantes: “E para você, o Programa Valorização do Mérito contribui para melhorar a alfabetização dos seus estudantes?”. Com isso, a pergunta foi mais direta em relação à alfabetização na própria vivência dos professores. Teve-se a intenção de estabelecer uma relação entre os dados apresentados por esta questão e os apresentados pelo Programa Valorização do Mérito relacionados à leitura e escrita, conforme Gráficos 1 e 2.

Tabela 5 - Contribuição do Programa para a sua melhoria no processo de alfabetização dos estudantes

Categorias	%
Sim	68,3
Não	31,7

Fonte: Dados da Pesquisa

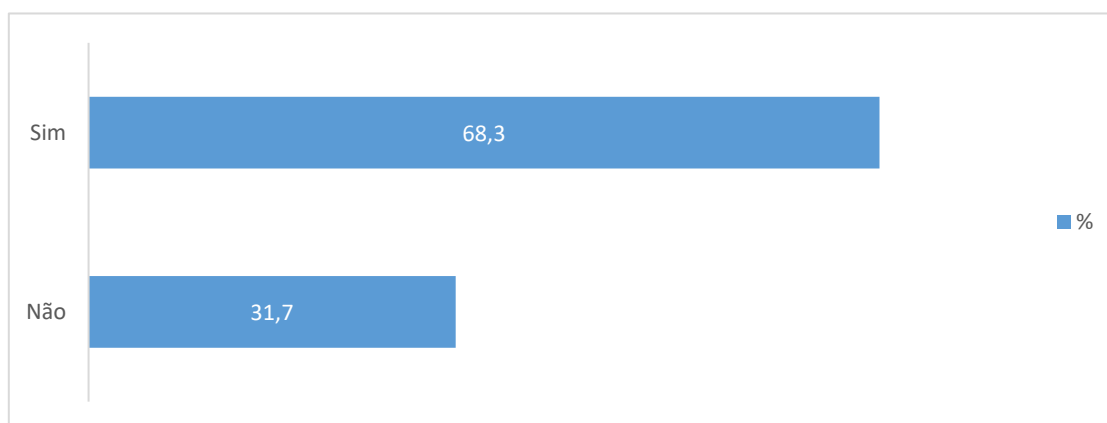


Gráfico 6 – Contribuição do Programa para sua melhoria no processo de alfabetização dos estudantes.

A análise dos dados disponibilizados na Tabela 5 e Gráfico 6 segue uma tendência apresentada nas respostas da questão anterior, quando a alfabetização foi direcionada a um contexto mais distante do próprio sujeito. Aqui, também uma expressiva maioria é apontada na resposta “Sim” (68,3%), embora com percentual menor que naquela outra situação. Divergindo deste percentual, 31,7% responderam “Não”, isto é, admitem que a alfabetização de seus estudantes não melhorou com o Programa Valorização do Mérito.

Os dados apresentados nas Questões 3 e 4, conforme expostos, destacam a relação da alfabetização com o Programa Valorização do Mérito. Cabe, neste sentido, destacar que é uma tendência a categoria “Sim” ter tido um percentual maior na questão projetiva, já que não sentem tanto a responsabilidade de assumir um posicionamento, uma vez que a questão se refere à percepção que os professores têm de seus colegas professores e não de si próprios.

Tratam-se de resultados reveladores, considerando a relação com a evolução nos índices de leitura e escrita disponibilizados pelo Programa Valorização do Mérito relativos ao desempenho dos estudantes ao longo dos anos de 2014 a 2017. Desta forma, o que os professores dizem sobre a contribuição do Programa para a alfabetização dos estudantes também é corroborado nas estatísticas disponibilizadas pelo SAETHE. Considerando, pois, as respostas dos participantes neste contexto, nota-se uma indicação de que o referido Programa

tem um impacto positivo na alfabetização dos estudantes.

6.1.5 Questão 5: análises que emergiram das respostas dos professores

Na Questão 5, “O Programa Valorização do Mérito modificou a atuação dos (as) seus (suas) colegas professores (as) na sala de aula da Educação Infantil? ”, novamente foi projetada a situação para terceiros, no caso os demais professores, para deixar os participantes mais à vontade para se posicionarem na questão seguinte, quando seriam indagados de forma mais direta, tratando da sua própria atuação.

O objetivo da pergunta foi compreender a contribuição do Programa Valorização do Mérito para a atuação dos professores em sala de aula. Vale ressaltar que cada sujeito interage com demais professores, seja na própria escola ou nos encontros de formação continuada, tendo, com isso, possibilidade de descrever elementos da própria prática dos colegas que se relacionem com mérito.

Tabela 6 - Mudança na atuação dos colegas resultante do Programa Valorização do Mérito

Categorias	%
Sim, bastante	55
Sim, pouco	38,3
Não	6,7

Fonte: Dados da Pesquisa

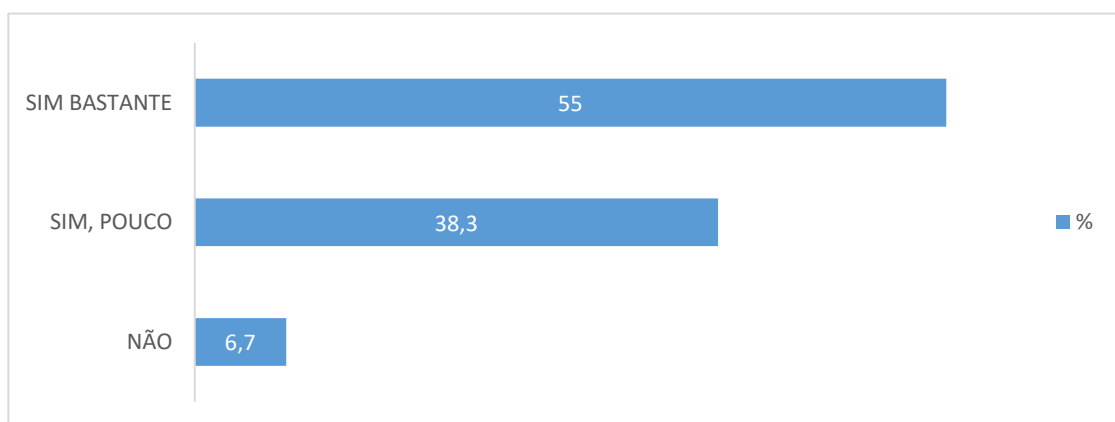


Gráfico 7 – Mudança na atuação dos colegas resultante do Programa Valorização do Mérito.

A Tabela 6 e Gráfico 7 revelam que a categoria “Sim, bastante” teve um percentual que

chamou atenção, alcançando um índice de 55%, seguido pela resposta “Sim, pouco”, com 38,3%. Já a categoria de resposta “Não” teve um percentual mais baixo (6,7%). Isto revela que, para os participantes desta pesquisa, os seus colegas professores, na maioria dos casos, mudaram sua prática em sala de aula em decorrência do Programa Valorização do Mérito. Ou seja, antes do referido Programa, atuavam de uma determinada forma, alterando a sua prática no período posterior à sua implantação.

5.1.6 Questão 6: análises que emergiram das respostas dos professores

A questão 6 (“E a sua atuação em sala de aula foi modificada por conta do Programa Valorização do Mérito? ”) é de extrema importância para se analisar de forma mais concreta os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC, tendo em vista a necessidade deste trabalho de amadurecer este questionamento, considerando a sua centralidade no contexto desta pesquisa.

Tabela 7 - Mudança na sua atuação resultante do Programa Valorização do Mérito

Categorias	%
Sim, pouco	36,7
Não	33,3
Sim, bastante	30

Fonte: Dados da Pesquisa.

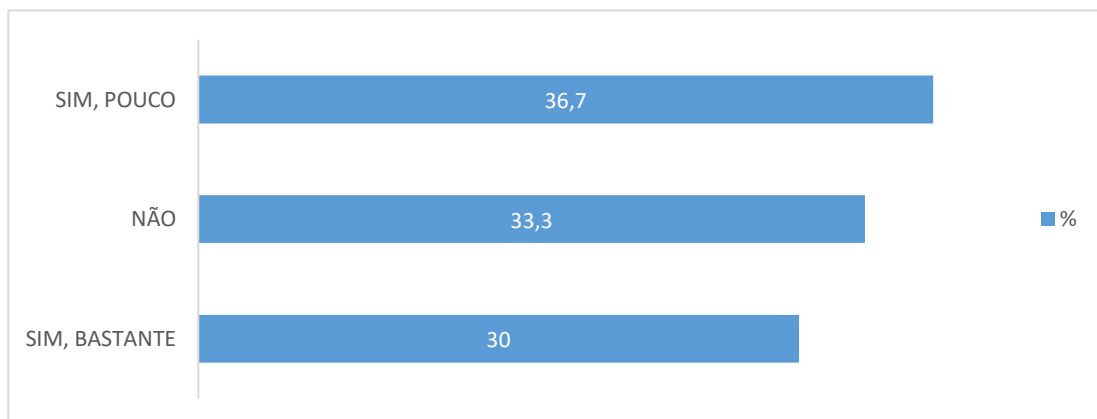


Gráfico 8 – Mudança na sua atuação resultante do Programa Valorização do Mérito.

Na tabela 7 e no Gráfico 8 observa-se uma aproximação na porcentagem das três categorias de resposta, todas próximas da faixa de 30%. Isto revela que, ao descrever a prática de colegas, a tendência é bem maior quanto a uma mudança efetiva. Entretanto, considerando

que as duas categorias que tratam de mudança, ainda que com intensidades diferentes (“Sim, pouco” e “Sim, bastante”), somam 66,7% contra 33,3% da categoria “Não”, nota-se que há uma prevalência de alteração da prática do professor após a implantação do Programa Valorização do Mérito, conforme respostas dos participantes.

A questão 6 obviamente não demonstra detalhes desta alteração, de que forma e como se deu, o que poderá ser revelado no momento da Entrevista, uma tentativa de compreensão mais apurada. Porém, cabe destacar as considerações de Cassetari (2010), que admite que a utilização da bonificação na educação tem relação com a melhoria de rendimento do trabalho nas escolas e que os esforços individuais e coletivos devem ser recompensados para melhorar o desempenho global das empresas.

Em torno desta discussão, Fischer (2010) alerta para a mudança de conteúdo, da forma de se responder as provas, dos modos de pensar e até no sentido pedagógico em sala de aula, nas relações de ensino e aprendizagem voltadas mais para os resultados, que giram em torno dos interesses pela implantação destas políticas, bem como pela busca dos melhores resultados. Neste sentido, cabe uma reflexão em torno do que o processo educacional perde em detrimento das políticas de valorização por mérito na educação.

Diante destas discussões, cabe ressaltar que a atuação do professor é marcada por um contexto educacional que se entrelaça com o projeto pedagógico de cada instituição em uma busca pela identidade, pela forma de gestão e organização das práticas educativas com a influência histórica e social presentes. Neste contexto, compartilham-se objetivos e as próprias ações (SALLES; FARIA, 2012).

Corroborando a ideia anteriormente apresentada, nenhuma empresa ou instituição ocorre em um “vácuo”. A objetividade da administração não exclui a condicionalidade da cultura na qual está inserida, onde estão implicados elementos como valores, princípios e tradições de uma determinada sociedade (BARBOSA, 2003). Esta formação cultural onde está inserida uma organização determina, de forma simbólica, a manifestação real da essência institucional.

6.1.7 Questão 7: análises que emergiram das respostas dos professores

A Questão 7, “Você acha que os resultados do Programa Valorização do Mérito podem ser usados para avaliar a atuação do (a) Professor (a) em sala de aula? ”, pretende investigar a relação dos resultados obtidos pelos estudantes avaliados por meio Programa Valorização do

Mérito com o seu uso na avaliação da atuação docente, tendo em vista a possibilidade de se pensar na qualidade do trabalho docente a partir de uma política já em funcionamento.

Tabela 8 - Possibilidade de utilizar os resultados do Programa para avaliar a atuação

Categorias	%
Em parte	53,3
Sim	26,7
Não	20

Fonte: Dados da Pesquisa.

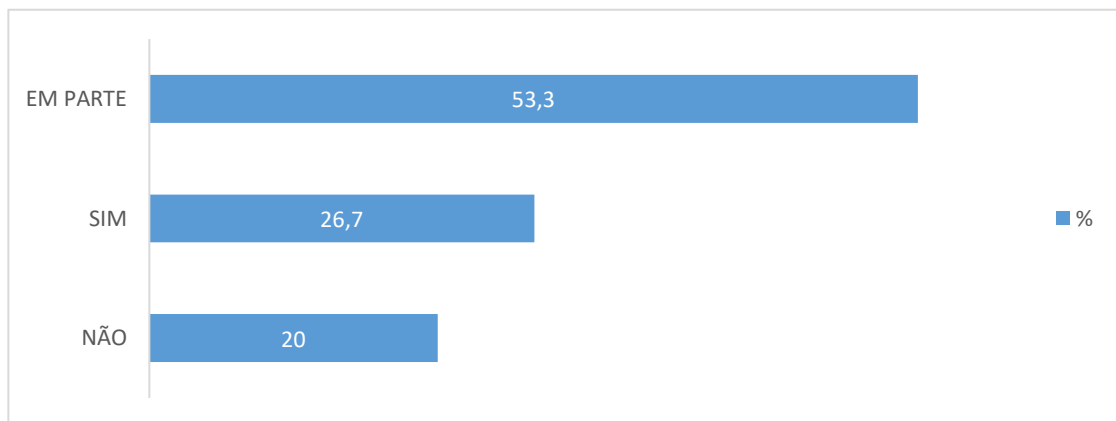


Gráfico 9 – Possibilidade de utilizar o Programa para avaliar a atuação.

Conforme análise da Tabela 8 e Gráfico 7, notoriamente, a maioria dos participantes admite que o Programa Valorização do Mérito pode, em parte, ser usado para avaliar a atuação em sala de aula (53,3%). A categoria “Sim” alcançou percentual de 26,7%, atestando para estes professores a possibilidade de a prática docente em sala de aula ser avaliada pelo Programa Valorização do Mérito. Em contrapartida, ainda que minoritariamente, 20% dos participantes afirmaram que o referido Programa não pode ser usado para avaliar a prática dos professores em sala de aula.

Cabe sublinhar que os dados produzidos pelas avaliações do Programa Valorização do Mérito ficam disponibilizados no site do SAETHE / CAEd. Desta maneira, os profissionais que fazem parte da SEMEC (professores, diretores, pedagogos e gestores) podem acessar os resultados que são demonstrados por escola, turma e aluno.

Esta fonte de informação valiosa que retrata os resultados do Programa, conforme critérios expressos, é de grande importância, pois cada vez mais os gestores dos sistemas

educacionais utilizam resultados das avaliações em larga escala para subsidiar suas decisões. Desde a década de 1990, momento em que as avaliações em larga escala ganham destaque, estas avaliações são utilizadas como forma de melhorar a qualidade na educação e cobrar pela responsabilidade dos atores educacionais. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ganham notoriedade esses sistemas de avaliação e os estados e municípios passaram adotar seus próprios sistemas (MACHADO, 2012).

A avaliação da qualidade da educação tornou-se um desafio para os gestores para que garantissem bons desempenhos de aprendizagem utilizando os meios necessários para alcance de objetivos. Em suma, trata-se do dever do Estado, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), garantir padrões mínimos de qualidade de ensino (Art. 4º). A mesma lei direciona aos professores o zelo pela aprendizagem dos alunos (Art. 13). Desta forma, cabe ao gestor e ao professor o desafio de trabalhar em prol da qualidade do ensino destinado aos seus educandos.

Sendo assim, refletir sobre o próprio trabalho utilizando os resultados de testes aplicados com base no Programa Valorização do Mérito pode ser uma ferramenta a ser utilizada para ampliar as discussões em torno da qualidade da educação infantil no município de Teresina, bem como para avaliar a própria atuação do professor. Logicamente, neste processo de avaliação da sua prática, devam ser considerados todos os fatores que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o trabalho, assim como as críticas em torno do Programa.

A relação apresentada na apresentação deste item se restringe à possibilidade de o professor ser avaliado partindo da análise dos resultados discentes, ainda que não haja, conforme estrutura do Programa Valorização do Mérito, nenhum teste específico voltado ao professor.

Mesmo com esta especificidade, no resultado de testes em uma determinada sala de aula, Nadelstern (2007) defende que se os estudantes tiverem um rendimento insatisfatório, é sinal de que o profissional responsável pode estar cometendo alguma falha. No entanto, caso haja evolução nas notas, nos resultados, o autor defende que é um sinal indicativo que demonstra o talento do professor ao lecionar, enquanto que se a classe de um professor vai mal numa série de testes, é um sinal de que ele está falhando (NADELSTERN, 2007).

Neste contexto, na concepção de Abramowicz (1998), a avaliação do desempenho do professor em sua atividade profissional só pode ser considerada se existir vinculação com um projeto educativo mais amplo com base em um processo, afastando-se do controle e possibilitando sua autonomia. Ainda para o autor, a avaliação deve permitir que o próprio professor a utilize como forma de auto avaliar-se e que sirva como instrumento de reflexão

sobre a prática para sua própria conscientização.

Já para Barbosa, a meritocracia e a avaliação de desempenho foram sempre questionadas de forma polêmica pela administração no Brasil, pois aqui não existe uma ideologia meritocrática definida, mas sistemas e posicionamentos. Ainda há, no Brasil, a ideia de a meritocracia estar vinculada a um caráter autoritário, o que tornaria a avaliação do serviço público algo ainda mais complexo. As pessoas no Brasil, e suma, sentem-se inferiorizadas ao serem avaliadas. A sociedade, neste contexto cultural, rejeita a avaliação, vendo-a como uma forma negativa (BARBOSA, 2013).

Estas considerações em torno da avaliação ratificam a sua complexidade e possibilitam ampliar as discussões em torno da sua relação com a qualidade, conforme item 2.5 desta pesquisa que situou discussões em torno deste termo na educação, considerando que a meritocracia se preocupa necessariamente com melhorias de resultado e padrão de qualidade, deslocando este interesse da esfera privada para a esfera pública, incluindo, neste território, a própria educação.

6.1.8 Questão 8: análises que emergiram das respostas dos professores

Para uma linha de defesa teórica dos programas de valorização meritocrática, um dos aspectos positivos apontados em relação a estas políticas é a motivação. Esta, centrada em uma possibilidade de dar significado à meritocracia e a impulsionar a atuação profissional, pode ter aceitação ou não de sua existência na prática real dos professores. Nesse sentido, a Questão 8, “A possibilidade de receber o prêmio motiva a sua atuação em sala de aula?”, tem exatamente o interesse de captar os conteúdos das mensagens voltados à representatividade do Programa Valorização para a motivação dos participantes.

Tabela 9 - Possibilidade de receber o prêmio como fator de motivação

Categorias	%
Em parte	51,7
Sim	38,3
Não	10

Fonte: Dados da Pesquisa.

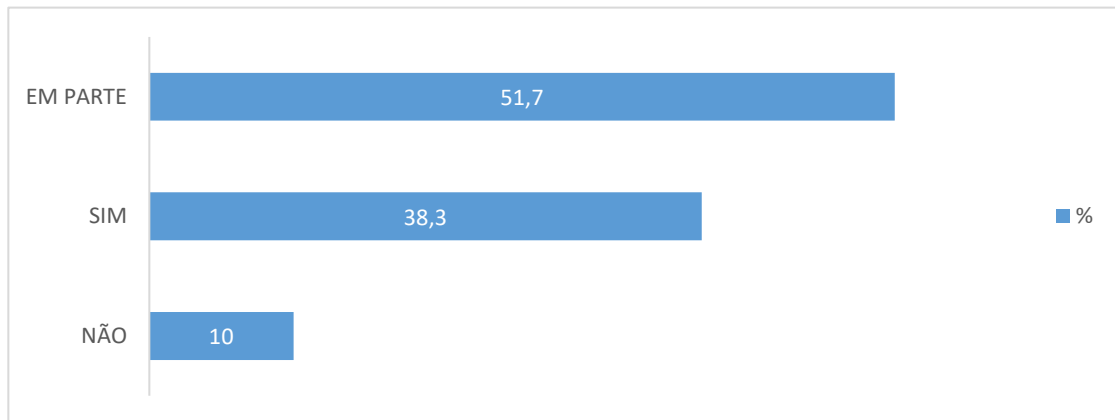


Gráfico 10 – Possibilidade de receber o prêmio como fator de motivação.

A motivação é um dos pontos que gera discussão em torno dos programas de valorização do mérito. Tratam-se de argumentos contrários e outros a favor da condição de motivação relacionada à meritocracia. Conforme destaca Pontual (2008), a remuneração variável, baseado no sistema de recompensa, deve relacionar os interesses dos professores aos dos alunos, motivando o professor a ter mais esforço em sala de aula, possibilitando o investimento próprio na sua formação.

Esse perfil de política, caracterizada pela bonificação, mostra-se atrativa aos bons profissionais, pois exercer suas atividades em um espaço medíocre não é algo interessante para eles (NADELSTERN, 2007). Entretanto, este tipo de remuneração pode fomentar a concorrência entre escolas e professores, tornando apáticos os que não conseguem ganhar o prêmio (RAPOSO, 2006).

Verificando a Tabela 9 e Gráfico 10, referente à Questão “A possibilidade de receber o prêmio motiva a sua atuação em sala de aula? ”, parte-se do item “Não” para se iniciar a análise, pois o mesmo apresentou um percentual de apenas 10%, contra 51,7% do item “Em parte” e 38,3% do item “Sim”.

Esses dados revelam que os participantes, em expressiva maioria, apontam o Programa Valorização do Mérito como um instrumento que apresenta influências na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC.

Poderia-se, desta forma, supor que a atuação em sala de aula, ao longo do funcionamento do Programa, impulsionou a prática dos professores da educação infantil da SEMEC tornando o seu trabalho de melhor qualidade, gerando, assim, rendimentos mais satisfatórios.

6.1.9 Questão 9: análises que emergiram das respostas dos professores

Para se apreender o que os participantes avaliam em termos gerais, considerando o funcionamento do Programa Valorização do Mérito, foi feito o seguinte questionamento: “Qual sua opinião geral sobre o funcionamento do Programa Valorização do Mérito na Educação? ”. Em linhas gerais, pode-se destacar que um Programa que apresenta diversas complexidades tende a receber críticas positivas e negativas, bem como opiniões contrárias em relação ao seu funcionamento.

Tabela 10 - Opinião geral sobre o Programa Valorização do Mérito

Categorias	%
Em parte	68,3
Concordo	18,3
Não concordo	13,3

Fonte: Dados da Pesquisa.

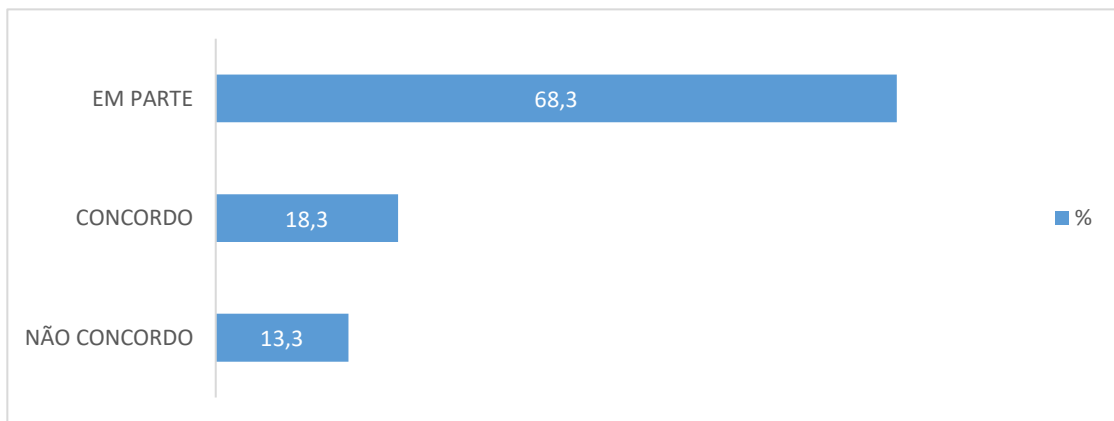


Gráfico 11 – Opinião geral sobre o Programa Valorização do Mérito.

Nesta Questão 9, sem abordar os pormenores envolvidos neste processo, o Gráfico 11 e Tabela 10 demonstram que uma expressiva maioria concorda em parte com o Programa Valorização do Mérito (68,3%). Isto implica dizer que há uma concordância em relação ao seu funcionamento, mas há ressalvas que permeiam este processo. Já o percentual relacionado ao item “Concordo” alcançou a marca de 18,3%, enquanto que o item “Não concordo” apresentou 13,3%. Em termos gerais, a rejeição ao seu funcionamento, baseando na resposta “Não” foi pouco expressiva.

Estes dados presentes nas respostas da Questão 9 admitem a necessidade de o Programa Valorização do Mérito ser avaliado formalmente, tendo como base também a participação dos

próprios professores neste processo para que haja uma evolução da sua metodologia, bem como maior satisfação do público docente.

Neste sentido, Pontes (2011) destaca que, quando se fala de remuneração variável, os objetivos precisam estar claros e ao alcance das pessoas, havendo uma adaptação à cultura da organização e às suas necessidades. Desta forma, estes critérios apontados exigem uma aproximação das avaliações que professores fazem, considerando neste processo as interlocuções entre eles e demais atores presentes na construção do Programa Valorização do Mérito.

Diante de uma pergunta que quer apreender as opiniões gerais em torno de um Programa em que os próprios professores fazem parte, é coerente destacar que é necessário que a meritocracia garanta igualdade de condições para os desafios propostos e a definição precisa dos níveis hierárquicos de desempenho. Assim, todos precisam ter a possibilidade de participação e que os instrumentos objetivos de avaliação sejam bem delimitados, evitando desproporcionalidades decorrentes de variações injustas. Na teoria isso tudo parece simples, mas na prática, a definição destes critérios e a forma de se garantir a igualdade podem se tornar mais evidentes, sobretudo nas sociedades modernas (BARBOSA, 2003).

Esta discussão sobre meritocracia põe em foco a própria reforma do Estado. As propostas de reforma adotadas pelo Estado que incidem diretamente na cultura do serviço público e colocam a avaliação como elemento presente, repercutem intensivamente no interior da comunidade, já que antes não estava acostumada com este novo direcionamento das ações estatais. Historicamente, os servidores tinham mobilidade vertical mais tranquila ou por relações pessoais ou antiguidade (BARBOSA, 2003).

Agora, a mudança de rotina na esfera pública gera um novo olhar, diferentes perspectivas, novos procedimentos e construção de uma nova cultura política e trabalhista. Assim, este cenário perfaz, de certo modo, também a realidade da educação infantil no contexto do Programa Valorização do Mérito. Obviamente, não foi utilizado este argumento para caracterizar as respostas dos professores na aludida Questão 9, mas para se destacar que cenário constitui a meritocracia para que fosse feita, a partir daí, análises que estão presentes em cenários específicos, como é o caso da educação infantil em Teresina.

6.1.10 Questão 10: análises que emergiram das respostas dos professores

A Questão 10, por sua vez (“Na sua opinião, o Programa Alfa e Beto contribui para que as turmas alcancem a premiação do Programa Valorização do Mérito? ”), tem o objetivo de

analisar a contribuição do Programa Alfa e Beto no contexto do Programa Valorização do Mérito.

Tabela 11 - Contribuição do Alfa e Beto para alcance da premiação

Categorias	%
Em parte	61,7
Concordo	30
Não concordo	8,3

Fonte: Dados da Pesquisa.

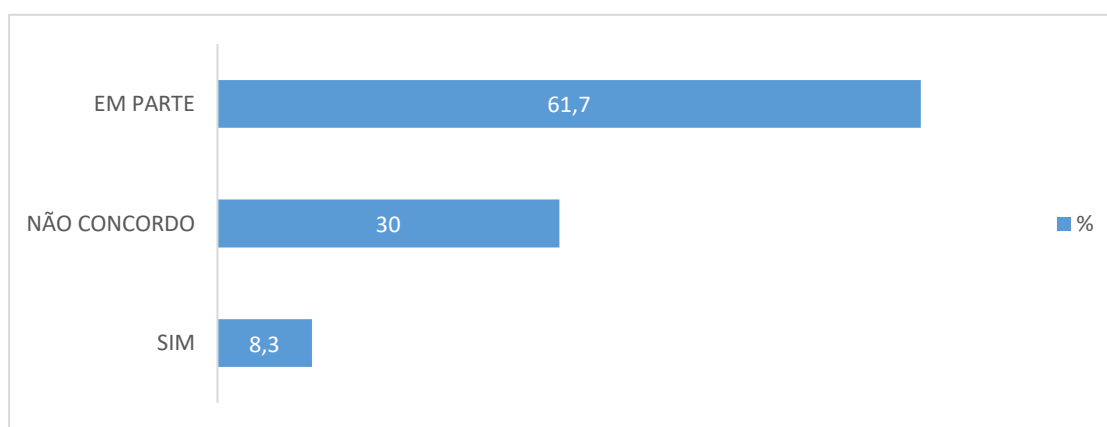


Gráfico 12 – Contribuição do Alfa e Beto para alcance da premiação.

O Programa Alfa e Beto, conforme já delimitado nesta pesquisa, é uma forma de estruturação didática direcionada às turmas do segundo período da educação infantil de Teresina – PI. Tal Programa tem como objetivo melhorar os indicadores de alfabetização com programa de ensino próprio, proposta pedagógica, planos, avaliações etc. As atividades presentes na sua proposta devem ser desenvolvidas no decurso do ano letivo (OLIVEIRA, 2011).

Um percentual de 61,7% dos participantes demonstrou que o Programa Alfa e Beto contribui apenas em parte para que os estudantes tivessem rendimento satisfatório passível de premiação. Este indicador, que apresenta uma expressiva porcentagem, sugere que o referido Programa, na concepção da maior parte dos participantes, contribui apenas em parte, ou seja, para estes, ele não é uma condição essencial. Já 30% dos participantes responderam “Não”, contra 8,3% relacionado ao item “Sim”.

Cabe, neste momento, realizar a seguinte problematização: se há um progressivo aumento no número de escolas contempladas com a premiação do Programa Valorização do Mérito, de que forma os professores lidam com o Programa Alfa e Beto considerando os dados

ora apresentados na Questão 10? Este estudo não objetiva aprofundar o Programa Alfa e Beto no contexto da educação infantil de Teresina, mas de situá-lo de forma breve na relação do seu uso com as contribuições para o alcance da premiação que faz parte do Programa Valorização do Mérito.

Na tentativa de encontrar outros meios sistemáticos que pudessem subsidiar elementos para uma melhor avaliação do Programa Valorização do Mérito, com base no questionário que foi aplicado e nas ferramentas do SPSS, foram desenvolvidas algumas correlações pertinentes, adiante, que trouxeram mais referências teóricas para desenvolvimento desta pesquisa.

6.1.11 Correlação 1: análises que emergiram das respostas dos professores

Foi estabelecida, inicialmente, uma correlação entre o recebimento do prêmio e a modificação da atuação em sala de aula dos colegas professores. A intenção desta comparação é perceber possíveis singularidades nos discursos de quem recebe ou não premiação e a percepção destes em torno da prática dos colegas professores, bem como da sua própria atuação em sala de aula. Na Tabela adiante, é apresentada a relação da premiação com a atuação dos colegas professores.

Tabela 12 - Correlação entre recebimento do prêmio e a mudança na atuação dos colegas

Categorias		O programa valorização do Mérito modificou a atuação dos seus colegas professores			Total
		Sim, pouco	Sim, bastante	Não	
Recebeu premiação do Programa Valorização do Mérito	Sim, uma única vez	6	5	1	12
	Sim, mais de uma vez	15	27	2	44
	Não, nunca recebi	2	1	1	4
Total		23	33	4	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a Tabela 12, nota-se que os professores que receberam premiação apenas uma vez, total de 12, 6 admitiram que a prática dos colegas mudou pouco e 5 declararam que mudou bastante. Apenas um sujeito afirmou que a prática dos colegas não foi modificada em virtude do Programa Valorização do Mérito.

Em se tratando dos professores que receberam premiação mais de uma vez, total de 44 profissionais, 15 disseram que os colegas modificaram pouco e 27 afirmaram que a mudança

foi mais intensa. Apenas 2, em contrapartida, disseram que não houve mudança na prática dos colegas professores.

Apenas 4 professores não receberam premiação. Destes, 2 afirmaram que a atuação em sala de aula mudou pouco, 1 declarou que mudou bastante e também 1 revelou que não houve mudança.

6.1.12 Correlação 2: análises que emergiram das respostas dos professores

Continuando a correlação entre características relevantes para esta pesquisa encontradas nas respostas dos professores, buscou-se uma relação entre o recebimento do prêmio e a modificação da própria atuação em sala de aula. A intenção desta comparação é perceber possíveis singularidades nos discursos de quem recebeu ou não premiação e a percepção destes em torno da própria atuação em sala de aula. Na tabela a seguir, é apresentada a relação da premiação com a atuação pessoal de cada sujeito.

Tabela 13 - Correlação entre recebimento do prêmio e a mudança na sua atuação

Categorias		Sua atuação em sala de aula foi modificada			Total
		Sim, pouco	Sim, bastante	Não	
Recebeu premiação do Programa Valorização do Mérito	Sim, uma única vez	4	4	4	12
	Sim, mais de uma vez	17	14	13	44
	Não, nunca recebi	1	0	3	4
Total		22	18	20	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na Tabela 13 relativos aos professores que nunca receberam premiação, total de 4, demonstram que a maioria admite que não houve modificação na atuação em sala de aula, 3 dentre os citados. Apenas 1 informou que a atuação pouco modificou e nenhum do total citado informou que houve mudança considerável.

Já em relação aos professores que receberam uma única vez a premiação, há uma igualdade sobre a modificação de suas atuações em sala de aula, 4 apontaram que a atuação foi pouco modificada, 4 admitiram que a mudança foi intensa e 4 revelaram que a atuação não foi modificada. Os professores que receberam premiação uma única vez, total de 12.

Em se tratando dos professores que receberam mais de uma vez o prêmio do Programa Valorização do Mérito, total de 44, os dados revelam que apenas 13 declararam que não houve

modificação na sua atuação em sala de aula. Em contrapartida, 17 admitiram que houve pouca mudança, enquanto que 14 afirmaram que a mudança foi mais significativa.

Neste sentido, nota-se uma tendência relacionada ao recebimento do prêmio do Programa Valorização do Mérito e a mudança própria na atuação em sala de aula. Quanto maior o número de premiação recebida (conforme os itens “Sim, uma única vez”, “Sim, mais de uma vez” e “Não, nunca recebi”), maior é a indicação da mudança em sala de aula. Ou seja, os professores que receberam premiação mais de uma vez mudaram mais a atuação em sala de aula (conforme os itens “Sim, uma única vez” e “Sim, mais de uma vez”). Neste sentido, destaca-se a possibilidade de o Programa Valorização do Mérito repercutir na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC, sobretudo entre os professores que recebem mais premiação.

6.2 AVALIAÇÃO DAS FALAS DOS PARTICIPANTES MEDIANTE A ANÁLISE TEMÁTICA

De acordo como anunciado na metodologia desta pesquisa, a análise dos dados foi realizada com base em elementos qualitativos e quantitativos, considerando a necessidade de se construir um referencial exploratório mais abrangente, que desse conta, da melhor maneira possível, da complexidade envolvida em torno das questões que interagem com o Programa Valorização do Mérito e a atuação docente. Esta análise dos dados foi realizada com suporte da análise de conteúdo por meio da técnica análise temática.

Vale destacar que os professores foram selecionados aleatoriamente, conforme disponibilidade apresentada nos momentos de visitas ao Centro de Formação da SEMEC, respeitando o critério de tempo mínimo efetivo de docência, a partir de 5 anos. Os professores participantes, que concordaram em participar voluntariamente da entrevista, foram identificados por meio das siglas S1 a S22, conforme ordem crescente de participação.

Para favorecer uma melhor análise dos dados oriundos da entrevista, foram criados eixos temáticos intitulados conforme a caracterização das discussões específicas centralizadas em elementos comuns, considerando, para isso, os objetivos que nortearam este trabalho, bem como a natureza dos questionamentos propostos e das respostas apresentadas. Ressalta-se, ainda que, para a definição dos eixos, não foi considerada a ordem das perguntas, mas o conteúdo advindo das mensagens.

Assim, na análise de cada eixo temático, buscou-se citar fragmentos das respostas dos participantes que correspondessem com o sentido de cada discussão para que a compreensão

ficasse ainda mais clara. Os eixos, por conseguinte, foram definidos conforme Quadro 3, a seguir.

Quadro 4 – Eixos temáticos que representam a avaliação dos professores sobre o Programa Valorização do Mérito

Nº.	Eixos temáticos
01	Os objetivos do Programa Valorização do Mérito
02	Os critérios de premiação utilizados
03	O Programa Valorização do Mérito e o processo de alfabetização
04	O Programa Valorização do Mérito e a motivação
05	Mudanças na atuação em sala de aula resultante do Programa Valorização do Mérito
06	Relação com os eixos brincar, cuidar e educar a partir da criação do Programa
07	Utilização dos resultados do Programa para avaliação da atuação docente
08	Avaliação geral sobre políticas remuneratórias

Fonte: Entrevista realizada com professores, participantes da pesquisa.

O primeiro eixo temático apresentado no Quadro 4 (*Os objetivos do Programa Valorização do Mérito*) apreende a concepção dos participantes sobre os objetivos do Programa Valorização do Mérito; o segundo eixo questiona os critérios adotados pelo Programa Valorização do Mérito para premiação dos professores (*Os critérios de premiação utilizados*); já o terceiro faz referência a possíveis contribuições do Programa Valorização do Mérito para a alfabetização dos estudantes (*O Programa Valorização do Mérito e o processo de alfabetização*); a influência do Programa Valorização do Mérito na motivação dos professores é tratada no eixo 4 (*O Programa Valorização do Mérito e a motivação*); no eixo 5 (*Mudanças na atuação em sala de aula resultante do Programa Valorização do Mérito*) foram reunidos aspectos referentes a mudanças na atuação em sala de aula graças ao funcionamento do Programa Valorização do Mérito; o eixo 6 (*Relação com os eixos brincar, cuidar e educar a partir da criação do Programa*) faz alusão à influência do Programa Valorização do Mérito à tríade brincar, cuidar e educar; o eixo 7, por sua vez (*Utilização dos resultados do Programa para avaliação*), apreende as opiniões dos professores sobre a possibilidade dos resultados obtidos pelo Programa Valorização do Mérito serem utilizados para avaliação da atuação

docente; por fim, o eixo 8 (*Avaliação geral sobre políticas remuneratórias*) refere-se à opinião geral dos professores sobre as políticas de remuneração por mérito.

Os eixos temáticos anteriormente descritos compõem uma forma sistemática de apresentação dos conteúdos extraídos das falas dos participantes, conforme já destacado, e serão apresentados de forma mais específica logo a seguir.

6.2.1 Os objetivos do Programa Valorização do Mérito

Antes de se adentrar especificamente nos conteúdos próprios das falas dos participantes relacionados às ideias expressas sobre os objetivos dos Programa Valorização do Mérito, cabe, neste momento, destacar o que a própria Lei 4668/2014, que instituiu o referido Programa, aborda sobre a questão. Ela destaca em seu Art. 2º que o referido Programa “[...] tem por finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita” (TERESINA, 2014).

Em outras palavras, a lei mencionada aborda os objetivos de maneira essencialmente técnica, não lançando mão de questionamentos de cunho sociológico, filosófico ou político. Esta afirmação é válida ao perceber, pelas falas de alguns participantes, que esta concepção mais afastada do aspecto técnico propriamente dito, encontra respaldo ao se observar algumas manifestações nos trechos adiante.

Por mais que se fale que é para valorizar por mérito o professor, eu não acredito que seja isso, deve ter outra coisa por trás disso, por que a gente sabe com esse programa tem a premiação e nem todas as escolas recebem essa premiação. Na minha opinião, essa verba desse programa deveria ser para todos os professores e todos os CMEIs, no entanto, tem esse programa para selecionar os CMEIs para receber o prêmio. O objetivo mesmo é selecionar no sentido de mostrar que existem escolas melhores do que as outras para essa questão da competição em si (S15).

Acredito que seja político, porque eles não explicam a forma como é avaliado, como é feita a avaliação das crianças, o resultado (S17).

As falas dos participantes S15 e S17 põem em questionamento o objetivo do Programa Valorização do Mérito conforme o texto legal apresentado. Na primeira, o sujeito aponta como objetivo a seleção das melhores escolas como um fomento à competição. Já para o segundo participante, o objetivo do Programa tem caráter político devido à natureza da forma como as crianças são avaliadas e como os resultados são apresentados.

Em um outro campo de sentido, nota-se que os participantes atentam para a necessidade da melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes, concordando com a necessidade de funcionamento do Programa Valorização do Mérito. Este campo de sentido teve mais destaque que o primeiro apresentado, considerando a incidência das falas dos participantes, conforme exemplificado em alguns fragmentos das falas, como se segue.

Eu acredito que um dos objetivos foi melhorar a qualidade do ensino da educação infantil, e para isso pensou em um incentivo que foi a valorização do mérito, apesar de que isso a gente, por exemplo, eu, a gente, não trabalha com essa finalidade. Eu não vou melhorar o meu trabalho por causa da premiação. O que é importante para mim são as crianças, o que as crianças estão aprendendo, não é tipo eu vou melhorar meu trabalho devido no final eu vou ter uma premiação. Eu particularmente penso nas crianças (S2).

Eu acredito que o principal objetivo foi impulsionar a aprendizagem dos alunos de segundo período, porque a gente já tinha histórico dos alunos do segundo período do ensino infantil, de saírem alfabetizados. Mas não aquele empenho, não tinha aquele incentivo, então eu acredito que a partir do momento que toda a secretaria voltou os olhos para a educação infantil e entendeu que ela é a base do nosso sistema educacional, eles passaram a valorizar dessa forma, através da premiação (S4).

Acho que, inicialmente, foi para levantar o nível das escolas, acho que tentaram de todas as formas, e aquela coisa: vamos mexer com dinheiro que acho que as pessoas se empenham mais, acho que por isso (S9).

Realmente o objetivo foi crescer o nível de crianças alfabetizadas, mesmo que no meio do caminho, esse objetivo seja desviado. Mas eu acredito... esse programa foi criado para elevar o nível de crianças alfabetizadas dentro da rede e de certa forma melhorar a qualidade do ensino público e tentar comparar um pouco e igualar ao ensino da rede privada, tem um pouco disso (S13).

De modo geral, pelos fragmentos das falas dos participantes, nota-se o entendimento dos objetivos do Programa Valorização do Mérito ligados à melhoria da aprendizagem, do nível educacional, dos indicadores de alfabetização e à qualidade do ensino. Tal campo de sentido extraído dos conteúdos das falas dos professores coincide com os objetivos que constam no texto legal que trata do Programa Valorização do Mérito. É notória a imagem dos objetivos, para estes participantes, relacionada ao próprio desenvolvimento dos estudantes, ao crescimento dos indicadores educacionais ligados à escrita e leitura, como propõe a referida lei.

Vale mencionar, nesta discussão, que a intencionalidade de uma política educacional meritocrática que envolve relações institucionais complexas entre professores, diretores, gestores e alunos, passando por questões pedagógicas, legais e pessoais, exige que os objetivos estejam não somente bem delimitados do ponto de vista burocrático, mas, sobretudo, na clareza

da concepção de todos os participantes, para que sejam evitadas desconfianças que ponham em discussão o funcionamento do Programa, conforme observado no item 6.1.9 deste estudo que trata da avaliação geral sobre o Programa Valorização do Mérito, em que a maior parte dos professores concordam em pare com o Programa e apontam ressalvas sobre o mesmo.

6.2.2 Os critérios de premiação utilizados

O segundo eixo analisado trata dos critérios que são utilizados para fins de bonificação dos professores. Para que os conteúdos das mensagens dos participantes sejam melhor avaliados, faz-se necessário recapitular os critérios adotados pelo Programa referentes à premiação dos professores, ainda que de forma sucinta, já que esta delimitação já foi desenvolvida neste trabalho.

A aferição de conhecimentos dos estudantes do segundo período da educação infantil é feita com base em uma avaliação externa, formada por teste escrito com a intenção de avaliar descritores de leitura e escrita. Estes descritores são agrupados em “Habilidades Classificadoras” e “Habilidades Definidoras de Premiação”. Para efeito de classificação, é necessário que 60% dos estudantes avaliados alcancem 100% das habilidades. Para fins de premiação, são consideradas como determinantes as “Habilidades Definidoras de Premiação”, calculando-se a média dos resultados do total de turmas de cada unidade de ensino, conforme Quadro 1 presente neste trabalho (TERESINA, 2014).

Feitas estas considerações iniciais em torno da estrutura geral de critérios para fins de premiação do Programa Valorização do Mérito, conforme consta na Lei, ressalta-se que a forma prática de cálculo destes resultados é uma tarefa do SAETHE, implantado para dar condições de cumprimento à Lei n.º. 4668/2014, conforme já explicado neste trabalho.

Sobre tais critérios, surgiu como campo de sentido, a partir dos fragmentos das mensagens dos professores, uma contrariedade referente à forma como eles são avaliados. Sobre isto, os fragmentos a seguir contribuem para se perceber esta concepção dos professores em torno dos critérios.

Eu não concordo com os critérios, porque, assim, eu sei que é uma coisa boa para a escola, a escola vai se beneficiar, vai aparecer o nome da escola, escola fulano é boa, mas na verdade, quando você vai ver, não é a escola que é boa, a professora que se acabou de trabalhar sozinha, em uma turma para todo mundo se beneficiar, porque os outros professores vão ganhar também sem ter participação nenhuma, diretor vai ganhar, pedagogo vai ganhar, em cima de um trabalho de outra pessoa [...] (S1).

Ao meu ver, eles são um tanto falhos, até por que a gente tem acesso a eles quando a gente recebe as notas, porque nossa escola já foi premiada várias vezes, então a gente tem acesso a eles e a gente anota alguns pontos falhos por que a gente levanta, questionamento acerca de algumas verificações que são feitas, crianças que já são alfabetizadas que já conseguem construir frases e, no entanto, quando a gente recebe o resultado, a criança vem com zero de acerto naquele nível de frase [...]. [...] Então eu acredito que precisava ser um pouco mais direto, aberto para que a gente pudesse entender que critérios são esses e por que, em alguns casos, acontece de uma criança conseguir um nível x e, em outro, conseguir um y e elas estarem no mesmo nível (S4).

[...] Por que que eu não concordo? Por que o prêmio, ele tem um critério só para várias realidades. Uma escola de 12 alunos, 2 professores dentro da sala e uma única sala na escola é premiada com o mesmo valor do que uma escola que tem 8 a 10 salas, outra realidade totalmente. Turmas lotadas com 25 alunos é premiada por aquele mesmo trabalho. Claro que o trabalho de uma escola menor é menos desafiador do que uma escola com um número de alunos maior [...] (S6).

No meu ponto de vista, é algo que deve ser revisto, porque existem escolas que tem duas turmas de segundo período e existem escolas com quatro turmas de segundo período, então a gente está falando de 50 crianças e está falando de 70 crianças. Então, na minha escola que eu tenho 70 crianças no segundo período, eu preciso alfabetizar 100% dessas crianças e em uma escola que só tem uma turma, e essa turma as vezes tem 10 crianças [...] (S7).

Eu não concordei desde o início. Assim... porque, já que vinha esse dinheiro, ele poderia ser repartido para todos, porque trabalhar nós já trabalhávamos, mas só que a partir desse programa, a própria SEMEC e os professores começaram a organizar mais, está tudo voltado para esse programa (S10).

Às vezes é meio confuso, nem tudo fica claro, às vezes, a gente passa o ano todo avaliando o aluno e a gente ver de uma forma, que tua turma está de uma forma e quando sai o resultado a gente se surpreende, às vezes não é o que a gente esperava, então, às vezes acho que é muito confuso e não é bem claro (S19).

Com base nos fragmentos descritos, ratifica-se uma certa rejeição quanto aos critérios referentes ao Programa Valorização do Mérito que servem para premiar os professores. Ressalta-se que a abordagem central, neste momento, faz alusão aos critérios e não ao funcionamento do Programa como um todo. Destaca-se, ainda, que, neste cenário, há, em diversas passagens, indicações para que estes critérios sejam repensados, modificados e que se tornem mais claros.

Neste sentido, cabe destacar que, nas políticas de remuneração meritocrática, há uma busca pela separação entre critérios objetivos e subjetivos, ressaltando-se os primeiros e eliminando os últimos, desconsiderando, pois, elementos sociais, priorizando, desta forma, a capacidade técnica, essencialmente (DA COSTA; KOSLINSKI, 2006).

Em relação aos critérios do Programa Valorização do Mérito, conforme descritos no Quadro 1, os estudantes são avaliados para fins de premiação conforme as “Habilidades Definidoras da Premiação” que estão explicitadas por meio de “descritores” e “detalhamento dos descritores”, como se fossem, buscando uma exemplificação, competências requeridas *versus* habilidades a serem demonstradas. (TERESINA, 2014).

Nota-se, com isso, a objetividade dos critérios do Programa Valorização do Mérito. Vale, então, questionar a insatisfação quanto a eles, o que foram apontados por alguns participantes, conforme fragmentos anteriormente apresentados. O S1, por exemplo, questiona o fato de todos os profissionais da escola receberem a premiação quando, segundo o mesmo, o trabalho é desenvolvido pelo professor. Neste caso, a crítica é diretamente dirigida aos profissionais premiados, a quem de fato recebe premiação. Para este sujeito, é injusto o recebimento por outros profissionais que não seja o próprio professor que, segundo o mesmo, está à frente do trabalho mais difícil e intenso.

Cabe, então, argumentar qual o papel dos outros professores que não são do segundo período da educação infantil, dos diretores e demais funcionários na concepção meritocrática do Programa Valorização do Mérito, bem como que ideia de equipe ou de grupo pode ser sustentada a partir do engajamento da escola como um todo no processo de alcance das habilidades necessárias pelos estudantes.

Já o S4 sugere que os critérios sejam de uma forma mais direta, objetiva, para facilitar a compreensão. A fala do S19, por sua vez, concorda com o sujeito anteriormente citado, declarando que os critérios as vezes são confusos e sem clareza, o que gera, nestes casos, uma surpresa quando os resultados são revelados. Já a ideia expressa pela do sujeito S6 critica o critério de premiação por não levar em conta as realidades presentes na escola e em sala de aula, destacando, por exemplo, a quantidade de estudantes matriculados, enquanto que o sujeito S7 faz a ressalva referente à possibilidade de os critérios serem revistos.

Diante das discussões em torno dos critérios de premiação do Programa Valorização do Mérito, ratifica-se a ideia das políticas de valorização meritocrática de utilizarem critérios objetivos com respaldo em fundamentação weberiana que prioriza elementos de caráter técnico, excluindo a subjetividade, situando a valorização dos níveis de escolaridade como paradigma da sociedade (HELAL, 2008).

Entretanto, perceber que há, nos discursos manifestos pelos participantes, um certo grau de insatisfação com os critérios adotados pelo Programa Valorização do Mérito, pode sugerir uma necessidade de comunicação entre os próprios professores do segundo período da educação

infantil e os gestores da SEMEC para que este desconforto não interfira no andamento das ações pedagógicas e nem nos resultados do próprio Programa.

6.2.3 O Programa Valorização do Mérito e o processo de alfabetização

O Programa Valorização do Mérito apresenta resultados em gráficos que demonstram a evolução dos estudantes baseados em critérios de leitura e escrita ao longo dos anos de seu funcionamento, conforme gráficos 1 e 2. Os critérios também já apresentados demonstram a intenção de o estudante escrever palavras e até frases. Neste sentido, surgiu a necessidade de se investigar quais as contribuições do Programa Valorização do Mérito para a alfabetização dos estudantes do segundo período da SEMEC.

Faz-se necessário, ao abordar a temática da alfabetização, serem realizadas algumas considerações gerais em torno de ideias para uma compreensão correlacionada ao processo de avaliação do Programa Valorização do Mérito.

As práticas de alfabetização precisam atender às reais necessidades dos educandos inter-relacionando a leitura e a escrita. Esse papel é desafiador considerando que a sociedade exige, para o acesso a diversos bens e serviços, o uso dos códigos linguísticos que são, portanto, condição essencial para alcance da cidadania. Assim sendo, como alfabetizado, o ser humano poderá se utilizar de conhecimentos mais sistematizados, dando sequência à uma formação científica, cultural e crítica.

O papel do professor, neste contexto, é de provocar o estudante para que ele se sinta estimulado, curioso, e possa, a partir daí, ter condições mais objetivas e criativas para transformação da sua realidade social (BUENO, 2008). A sociedade, diante deste cenário, mostra-se cada vez mais exigente, exigindo que o professor e o próprio sistema de educação infantil busquem condições mais satisfatórias frente às demandas cada vez maiores do mercado, do capitalismo e da sociedade como um todo.

Neste contexto, Batista (2006, p. 16), qualifica a alfabetização como a capacidade para decifrar sinais na leitura e para decifrar sons próprios da língua na escrita, gerando, assim, linguagem gráfica. Já em se tratando de letramento, Val (2006, p. 19) o caracteriza como

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua

escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Esse processo inicial da alfabetização, marcado pelas primeiras aproximações dos códigos linguísticos pelas crianças, sugere que a vivência da educação infantil da SEMEC também faça parte deste contexto apresentado. Também é na escola que estas manifestações se desenvolvem, cercadas por elementos formais, subjetividades, intencionalidades e desafios.

Corroborando a ideia anteriormente apresentada, a alfabetização é

[...] é considerada um processo permanente que se estenderia por toda vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, pois atribui um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição das competências de alfabetizar (SOARES, 2011, p. 15).

Em vista disso, a alfabetização se relaciona de maneira contextual com o próprio meio social, não deve acontecer, portanto, desconexa da realidade na qual o estudante está inserido.

Feitas estas considerações sobre alfabetização e partindo para uma análise das falas dos participantes, é notória a ideia da melhoria da alfabetização graças ao Programa Valorização do Mérito, o que se expressa na maioria das mensagens, formando, assim, nosso primeiro campo de sentido relacionado ao eixo 3, conforme podemos ilustrar os fragmentos a seguir, manifestos pelos professores.

O resultado, realmente, depois da implantação do prêmio em muitas escolas, é satisfatório. Crianças saem lendo, escrevendo. Assim... teve o lado positivo para beneficiar o aluno, de certa forma, que antes o professor não estava nem aí para questão do aprendizado, ia lá, cumpria sua carga horaria, fazia tudo de qualquer jeito e agora não, existe aquele cuidado de ensinar porque ele vai ser avaliado no final, então melhorou em relação a isso, melhorou. Quando os alunos saem do infantil, eles saem realmente alfabetizados, saem além do que a SEMEC espera, do que a secretaria espera. [...] (S1).

Tem melhorado bastante, acho que a questão da implantação, até por que os professores se sentem mais valorizados com esse auxílio, com essa valorização, eu acho que melhorou bastante (S5).

[...] Quando a gente começou em 2014, lembro que uma escola, uma única escola só com 100% do prêmio. Hoje, em 2018, a gente teve 11 escolas. Então, quer dizer que são escolas que conseguiram alfabetizar todos os seus alunos independentemente da quantidade de alunos por escola. Então, assim, o índice aumentou bastante hoje. Nós temos na rede em todas as escolas mais de 80% dos alunos alfabetizados, ou seja, mais de 80% dos alunos lendo e escrevendo,

mas isso eu estou falando do que a gente conhece, na forma que eles apresentam são 67% a 70%. Mas a gente tem uma meta de 70% [...] (S7).

Acho que melhorou, os professores, a escola como um todo se empenhou mais. Ok, vamos mostrar nossa escola, vamos aparecer, vamos ganhar prêmio e isso fez com que a escola, como todo, se mobilizasse não tanto pelo dinheiro, mas o dinheiro foi um incentivo para que conseguíssemos resultados melhores e inclusive as crianças realmente aprendessem mais [...] (S9).

Falando da realidade do CMEI onde eu trabalho, eles saem bem, então eles saem lendo, eles podem pegar qualquer livro e ler e isso eu fico muito feliz de ver. Só que, quando eu entrei, foi antes desse prêmio, eu já fazia meu trabalho, mas eu fico muito feliz e não era contemplado para todos, todos não saíam lendo e agora a maioria sai lendo e é muito gratificante ver eles pegarem qualquer coisa, um jornal, uma revista, um conto, o que eles mais gostam, uma revista em quadrinho e ler e compreender (S10).

Apesar de toda essa polêmica do prêmio, eu percebi que houve um avanço, não sei se é por que quando se fala em premiação, muitos professores já pensam diferente e também a questão do status que a escola tem, se seus alunos estão indo bem ou não. Então, pelo o que eu percebi durante o tempo, houve um avanço sim nessa questão da aprendizagem dos alunos, escolas que tinham um rendimento que tinha poucos alunos que conseguiam ser alfabetizados no segundo período, depois dessa premiação, foi se conseguindo isso (S15).

A fala do S1 admite que o rendimento relativo ao processo de alfabetização melhorou, além de destacar que o resultado está acima do que a própria SEMEC espera. Acrescenta, ainda, que o professor, atualmente, se preocupa mais com o aprendizado dos estudantes porque sabe que será avaliado.

Já os professores identificados como S7, S10 e S15, apontam diretamente avanços no processo de alfabetização, demonstrando que perceberam na prática melhoria dos indicadores, fazendo relação entre momento anterior à implantação do Programa Valorização do Mérito e pós funcionamento.

As mensagens expressas pelos professores, relativas ao eixo 3, assumem, conforme já destacado, uma posição de afirmação da contribuição do Programa Valorização do Mérito para o processo de alfabetização dos estudantes, demonstrando, assim, uma ratificação da evolução dos níveis de leitura e escrita apresentados pelas estatísticas do referido Programa.

6.2.4 O Programa Valorização do Mérito e a motivação

O Eixo 4 trata de expor as manifestações dos participantes relacionadas à motivação gerada a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito. Nas mensagens presentes

em fragmentos das falas dos professores, define-se de forma bem delimitada a presença de dois campos de sentido. O primeiro, está relacionado a uma ideia positiva do Programa no que se refere à motivação, quando é expresso um sentimento de contribuição do Programa Valorização do Mérito na influência motivacional para sua prática em sala de aula.

Já em outro campo de sentido, por sua vez, não se trata de uma negação da ideia anterior, mas da compreensão de dois lados existentes na relação do Programa com a motivação: o positivo e o negativo. Para estes participantes, o Programa ora contribui positivamente, ora negativamente, dependendo de cada sujeito envolvido.

Diante destas primeiras considerações, pode-se revelar alguns destes trechos que reafirmam esta análise, iniciando pelo primeiro campo de sentido, que trata da representação positiva do Programa Valorização do Mérito para a motivação do professor.

Positivamente, no termo do professor, assim... querer sempre melhorar, fazer o melhor a cada ano que começa. Se a escola ganhou 60%, no ano que vem vai querer 80%, vai querer 100%. Então ele vai estar o tempo todo buscando estratégias para melhorar, para fazer o aluno dele avançar, aprender. Então, é isso, impactou dessa forma (S1).

[...] com certeza ajudou sim no desempenho do professor, aquele compromisso maior, até por que ele é cobrado no final do ano, sendo que agora, nesse ano mesmo, não está sendo mais só aquela questão do final do ano, mas durante todo ano, acredito sim que ajudou, no fazer do professor, por conta desse incentivo da premiação (S3).

Positivo, porque assim... veja bem, eu como profissional, eu tenho que ter em mente se eu me esforçar, planejar, refletir na minha prática, com certeza meus alunos, eles vão aprender e a premiação vai ser consequência desse trabalho. Então de uma maneira positiva pelo menos para mim, por que eu percebi que eu poderia avançar muito mais e que meus alunos estariam preparados assim para receber esse avanço e também seguir uma maneira de ampliar bastante o que ele já conhece para o aprendizado deles (S14).

Acho que gera um impacto positivo, apesar de discordar que a pessoa tem que trabalhar pelo salário. Pelo compromisso com a alfabetização e não só pelo prêmio, mas gera um impacto positivo (S17).

Positivo, ele é incentivador, a gente é desafiada a estar sempre motivado, a ensinar o aluno, a mostrar para eles como eles devem aprender a ser alfabetizado, acho motivador (S22).

Pelas expressões apresentadas pelos participantes, destacadas por suas falas, o Programa Valorização do Mérito tem um peso positivo na motivação do professor. Para o S1, o professor, a partir do resultado de uma determinada etapa, irá buscar melhorias constantes para que seus indicadores se tornem mais representativos. Em outras palavras, trata-se de se superar a cada

ano de realização da avaliação dos estudantes. O S14 concorda com o professor anteriormente citado quando destaca que, a partir de um determinado resultado, percebe que pode melhorar ainda mais.

Já o S3, ressalta que a cobrança em torno dos resultados e a premiação fazem com que o professor tenha um compromisso maior e que o esforço para alcance dos resultados perpassa o ano todo com o trabalho. Esta observação, quando se relaciona com o trabalho cotidiano do professor, sugere uma mudança de postura a partir da motivação gerada que supostamente influencia na qualidade do trabalho, já que a atenção no desenvolvimento das atividades passa a ganhar destaque.

Após destacar o conteúdo do primeiro campo de sentido apresentado, vale destacar que o desempenho dos estudantes que fazem parte de processo de avaliação onde se tem bonificação atrelado aos resultados, conforme observa Pontual (2008), é maior do que em escolas que não se utilizam de compensação meritocrática. Ele sugere, então, que os resultados nas avaliações trazem um ganho real diretamente na aprendizagem dos estudantes e não uma mera capacidade de responder testes. Considerando este entendimento, o momento do teste não desmereceria o processo formativo da escola ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, já que as etapas de construção das atividades teriam sentido construtivo para a real aprendizagem dos estudantes.

Passando para o outro campo de sentido, voltado à ideia do Programa Valorização do Mérito enquanto motivador da atuação docente para uns professores e outros não, são apresentadas a seguir os fragmentos das falas que ressaltam esta condição.

Muito mesmo, inclusive a gente vê nas premiações como saem os professores frustrados e revoltados devido a esperarem, tendo uma determinada expectativa com relação a sua premiação e na verdade vim outra e eles saíram de lá extremamente frustrados e constrangidos [...] [...] Impactou positivamente, porque tudo que envolve dinheiro, deixam as pessoas um pouco mais leves (S4).

Vai depender do professor, se ele é um professor que já fazia o trabalho dele bem feito, eu acredito que vai valer como um ponto positivo, mas se é aquele professor relapso, pode ocorrer dele se estimular para poder trabalhar melhor. Mas também tem o outro lado, que ele pode se sentir pressionado a fazer um trabalho que ele não tinha o hábito de fazer e nessa parte eu acho que vai impactar negativamente porque ele vai trabalhar sob pressão. E eu acredito que seria mais fácil, também é toda uma questão de gestão, eu fico também me colocando no lugar do gestor trabalhando com uma pessoa difícil, digamos de se lidar e essa questão é bastante sensível com relação a isso. Eu acredito que, no geral, negativamente, por conta da pressão que a gente vê nas escolas, estou falando da minha realidade (S11).

Não posso responder por todos, por que tem esses dois fatores, tem casos que influenciou de forma negativa e outros com certeza estimulou, porque a pessoa vai ganhar a premiação durante o ano. Então incentivou, aumentou aquele ego que ela tem, mas uma coisa acredito: que não foi para todos (S15).

Acho que cada caso é um caso, tem gente que se motiva como eu já estou motivada, lógico que se tivesse um salário melhor, não precisaria disso, mas têm pessoas que não são motivadas, por isso, por exemplo, pessoas que entram de licença não recebem e acabou se desmotivando e vai desencadear isso na sala de aula, não vai estimular tanto, não vai ter o estímulo para dar tanto de si, para alfabetizar a criança. Primeiro é isso, bastava o professor ser valorizado e ter um salário digno e pronto (S19).

Para os participantes representados pelos fragmentos das falas anteriores, o Programa Valorização do Mérito não é unânime quando o centro da discussão é a motivação. Para eles, o mérito, vinculado por meio da premiação, pode contribuir de forma negativa ou positiva na motivação do professor relacionado aos processos de trabalho, ao desenvolvimento da prática docente nas atividades de sala de aula.

Como exemplo negativo, a fala do S4 cita o desânimo que acomete professores ao terem uma expectativa relacionada ao recebimento do prêmio e a frustração de não receber, gerando, inclusive, constrangimento. Ainda assim, para este professor, a premiação repercute positivamente na sua motivação.

Para o S11, o Programa pode motivar ou não, conforme a realidade de cada professor. Segundo este participante, quando o professor já desenvolve um bom trabalho, o prêmio irá impactar de forma positiva, entretanto, caso se trate de um professor relapso, a repercussão pode ter um resultado inverso, gerando desânimo. Ressalta ainda que pode acontecer do professor que já desenvolve um bom trabalho se sentir pressionado, ocasionando um efeito negativo. De maneira geral, a repercussão do Programa para este sujeito é negativa, considerando, logicamente, todas as variações em torno de sua fala.

Diante destas manifestações, nota-se que estimular a classificação e a competição entre professores nas escolas pode gerar uma apatia naquele professor que não consegue alcançar as premiações disponíveis ou os níveis desejados, resultando em uma busca por possíveis culpados pelo seu desempenho que se torna, supostamente, improdutivo (RAPOSO, 2006).

De que forma, pois, a SEMEC lida com esta possível situação entre os professores que não recebem premiação, com a estrutura emocional negativa que o impacto do não recebimento do prêmio pode gerar? Esta é uma reflexão válida para provocar uma discussão em torno desta pauta advinda das mensagens dos professores sobre a negatividade da não premiação para o emocional do professor, tendo em vista um possível comprometimento no trabalho.

Ainda em relação às possíveis desvantagens na motivação do professor, causada por programas de bonificação, trata-se da ideia de que as recompensas financeiras não motivam necessariamente os professores e de que este tipo de compensação pode resultar em uma concorrência no lugar de um estímulo propriamente dito na atuação do professor (MORDUCHOWICZ, 2003).

Já sobre o participante S19, nota-se uma mensagem que chama à atenção para fomentar estas discussões, que seria o fator salarial posto como baixo, o que, de certa forma, poderia tornar a valorização do mérito questionável. Para este professor, a bonificação poderia ser substituída por um salário melhor, o que poderia fazer com que o professor se motivasse mais.

6.2.5 Mudanças na atuação em sala de aula resultante do Programa Valorização do Mérito

O Eixo 5 trabalha diretamente com questões voltadas a possíveis mudanças na atuação em sala de aula ocasionada em decorrência do Programa Valorização do Mérito. Para este eixo, foram organizados dois campos de sentido, formados pela concepção em torno da mudança dos colegas e outra, direcionada à própria mudança de atuação em sala de aula.

Estes dois campos de sentido foram subdivididos em mais dois grupos, entre as mensagens positivas, relacionadas à confirmação de que o Programa Valorização do Mérito alterou a atuação em sala de aula, e as mensagens negativas, que não concordam que o referido Programa impactou na atuação em profissional.

Previamente, pode-se revelar que a maior parte dos professores admite mudanças na atuação dos colegas professores. Já em relação a alteração na própria atuação em sala de aula, há uma diminuição no número de professores que confirma esta hipótese, porém, com maioria dos casos.

Esta observação verificada na análise dos dados que compuseram o Eixo 5 demonstram uma tendência de dar mais significado às percepções de terceiros, atribuindo maior impacto relacionado a alguma situação, do que à própria representação da mesma situação ligada à própria vivência. Poder-se-ia supor que, ao direcionar um julgamento do outro, estaria um sujeito projetando algo de si? Destaca-se, ainda, que esta tendência também foi verificada na análise dos questionários, ao comparar os gráficos que tratavam da mudança na atuação em sala de aula ligados aos próprios participantes e aos colegas professores.

Feitas estas considerações preliminares, seguem fragmentos das falas dos participantes ligados ao campo de sentido da percepção de possíveis mudanças na atuação em sala de aula dos colegas professores.

Assim... em relação a colegas de outras escolas, sim, com certeza a gente, quando está na coordenação, conversamos e percebemos que os professores estão empolgados para fazer melhor, para a sua escola ser a melhor, passando dica para o outro, para que possa melhorar também e percebemos que aquela dica é com certa rivalidade, cada um querendo ser o melhor, querendo se sair melhor, ter o resultado melhor [...] [...] Mas aquela coisa da competição, a gente percebe o tempo todo a questão da competição, é muito legal que, já que a gente tem uma função, uma responsabilidade que é trabalhar com nosso aluno para ter um resultado melhor [...] (S1).

Vejo muito essa questão, tem gente que dá o sangue de uma certa forma, que se doa mesmo, que faz o trabalho mesmo assim com muito empenho, porque quer a premiação, não quer ficar mal visto, por que queira ou não esse prêmio serve para rotular a gente, entendeu? É uma realidade. Aí eles se empenham, às vezes compram material do próprio bolso, faz isso e aquilo para que tente alcançar a meta, porque não é legal que a gente não alcance a meta porque, de uma certa forma, ficamos mal vistos (S6).

Sim, tanto dos colegas, quanto da diretoria, porque todo mundo precisa se empenhar, então todo mundo teve que se mexer, procurar meios, procurar recursos, estratégias para que todos pudessem alcançar o nível exigido (S9).

Sim, percebi não só dos professores, mas de toda a gestão da escola. Vou falar da minha escola, a gente já tinha uma parceria, trabalhávamos todos juntos, aí depois que veio o programa, a diretora especificamente ficou mais preocupada, então, a gente aumentou essa parceria uns ajudando os outros mais ainda (S15).

As mensagens expressas nas falas anteriores demonstram que os professores admitem ter havido mudanças na atuação dos seus colegas a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito. Além disso, outro conteúdo se expressa e chama atenção, o fato de citarem outros funcionários que fazem parte da escola como partícipes destas modificações da prática profissional, tendo em vista a possibilidade de receber o prêmio.

Como exemplo, o S15 destaca não só o envolvimento dos professores, mas de toda gestão da escola, apontando uma preocupação mais acentuada a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito, estimulando, assim, a parceria entre estas partes.

Já os participantes S1 e S6 revelam uma preocupação no engajamento maior do trabalho para o alcance de melhores resultados. Supõe-se que este envolvimento, maior esforço, além de contribuir para o alcance de melhores resultados, afeta positivamente a qualidade do trabalho docente.

Outros participantes, entretanto, manifestaram-se de forma diferente, conforme fragmentos a seguir.

Assim, não vi isso acontecer, até agora não, permanece da mesma forma como era antes, as pessoas faziam o trabalho, os que já faziam continuam fazendo da forma que faziam, melhorando. Os outros que faziam continuam da mesma forma, não vi mudanças (S2).

Não, com relação ao prêmio, ninguém trabalha pensando nesse prêmio de valorização, a gente trabalha normal como tem que trabalhar, trabalhamos para que a criança progrida, tenha aquele objetivo que seja alfabetizada, mas tudo tranquilamente, para que não tenha aquela pressão (S12).

Aqueles que tenho contato mais próximo, acredito que não (S17).

Como se observa nos fragmentos das falas descritos acima, os participantes demonstram que a atuação dos seus colegas professores não apresentaram mudança. Desta forma, foi apresentado um campo de sentido voltado à percepção que os participantes têm dos colegas professores, subdividindo-o em dois centros opostos, conforme a natureza dos conteúdos das mensagens. Nota-se, com isso, nos três fragmentos apresentados, que não há mudança na atuação dos colegas a partir do Programa Valorização do Mérito, destacando que não perceberam modificações na atuação dos colegas professores.

A seguir, será apresentado o campo de sentido ligado à própria percepção dos participantes em torno de sua atuação em sala de aula, subdividindo-o em dois centros opostos, um que trata de uma visão positiva e outro que não considera mudança na prática a partir do Programa Valorização do Mérito.

Inicialmente, serão apresentados fragmentos relacionados à concepção que atesta para a modificação da atuação docente por efeito do Programa Valorização do Mérito.

[...] Então, para mim, ela impactou pouco porque eu me sinto um pouco mais cobrada por isso, devido a gente fazer parte de uma escola que já tem o histórico de ser premiada, o professor, ele se sente mais cobrado, até por ele mesmo, não pela equipe exatamente, mas por ele demonstrar o trabalho dele sempre naquele mesmo nível ou então melhor. Mas eu já tenho o costume de trabalhar com meus alunos nessa mesma linha de pensamento (S4).

Sim, depois do programa, eles te dão uma série de exigências. Então você começa a repensar as suas estratégias, a sua didática. Você começa a avaliar melhor, começa a ver o que que está dando certo, o que não está, o que eu posso melhorar. Você começa a conversar com outros professores de outras escolas buscando meios de você mesmo melhorar seu ensino na sala de aula (S9).

Mudou... assim... por que eles tão cobrando mais. Então eu tenho e já me cobro, tenho uma pedagoga, tem a diretora superintendente que está lá na classe duas vezes no mês, então ela cobra, ela quer ver. Então tem que mudar. Quem disse que não mudou, mudou sim (S10).

Sim, teve mudança, mas não só uma mudança por conta da implantação, por que nos é imposto uma série de atividades e sequência didática para que a gente possa cumprir na sala de aula, como também na questão da experiência. A mudança sempre acontece com o professor, essas novas metodologias que nos é passada para que a gente possa aplicar junto com a nossa experiência, com certeza muda (S20).

Como já observado, os fragmentos atestam a influência do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor do segundo período da educação infantil da SEMEC. Nas mensagens extraídas, nota-se que há relações da mudança da prática com as cobranças e exigências, tanto do Programa em si quanto de outros profissionais.

Tomando-se como exemplo o fragmento de fala do S9, observa-se que as exigências relativas ao Programa Valorização do Mérito motivam uma reflexão em torno da didática do professor, o que contribui para um repensar das estratégias e uma auto avaliação.

Este detalhe revela que os próprios critérios para alcance da premiação, que estão inseridos no conteúdo do Programa, materializam-se na prática em torno das exigências para que os estudantes obtenham bons resultados. A atuação docente em sala de aula, com base nesta observação destacada, não está desvinculada do contexto educativo e sistemático, advém, assim, desta inter-relação processual caracterizada pela concepção individual de cada professor e pelas exigências presentes em critérios, atores e programas adotados.

Com forma de corroborar a influência do Programa Valorização do Mérito na atuação do professor em sala de aula, serão sintetizados, a seguir, elementos que fundamentam esta tese com base nos sentidos manifestos pelas falas dos participantes. A materialização destes elementos representa um ponto crucial relacionado ao objetivo deste estudo voltado aos efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula dos professores da educação infantil da SEMEC. Seguem os elementos adiante:

- Maior empolgação;
- Trabalho com mais empenho;
- Busca de novos meios, recursos, estratégias e metodologias;
- Comprometimento com a aprendizagem dos alunos;
- Maior parceria com os colegas e a gestão da escola;
- Reflexão sobre a prática;
- Compartilhamento das práticas com seus pares e de outras escolas;

➤ Maior experiência.

Sendo assim, evidencia-se que a atuação do professor é caracterizada por um contexto educacional que se coaduna com o projeto pedagógico de determinada instituição em uma busca pela identidade, pela forma de gestão e organização das práticas educativas com a relação histórica e social presentes. Neste sentido, compartilham-se objetivos e as próprias ações (SALLES; FARIA, 2012).

Confirmando a ideia anteriormente apresentada, nenhuma instituição existe em um “vácuo”. A objetividade da administração não tira de cena a submissão da cultura na qual está inserida, onde estão emaranhados elementos como valores, princípios e tradições de uma determinada sociedade (BARBOSA, 2003). Esta construção que se dá culturalmente está envolvida em uma organização que provocará, na vida real, a expressão da centralidade da própria instituição.

Este rendimento, por sua vez, em se tratando de escola, pode ser relacionado ao trabalho do professor. Acrescenta-se, neste contexto, os avanços nos níveis de leitura e escrita após a implantação do Programa Valorização do Mérito, conforme Gráficos 1 e 2.

Com isso, a euforia gerada em consequência da possibilidade de recebimento do prêmio pode suscitar uma necessidade de reflexão para professores, gestores e outros atores educacionais, tendo em vista criar ou ampliar um debate frente a possíveis danos no desenvolvimento do próprio Programa Valorização do Mérito.

Feita esta análise em torno das mensagens interpretadas como positivas, relacionadas à modificação da atuação em razão do Programa Valorização do Mérito, serão tratados, adiante, posicionamentos que retratam uma negação, ou seja, não concordância de que o referido Programa alterou a própria prática dos participantes. Os fragmentos adiante seguem este direcionamento.

[...] Então, assim... assumi a turma e fiz meu trabalho como sempre fiz, como eu já vinha fazendo muito tempo. Como eu já trabalhava com educação infantil na prefeitura, não havia esse tipo de coisa lá, então minha classe continua a mesma, fazendo meu trabalho da mesma forma. É tão tal que, quando saiu o resultado do SAETE, foi surpresa para a escola também a gente ter ganhado e tudo [...] (S1).

Não, eu trabalho pelo resultado das crianças, a minha satisfação é ver o meu aluno lendo e isso independente de eu estar no segundo período ou no primeiro no maternal [...] [...] Então... assim... para mim, a questão do prêmio não mudou, porque eu acho que a educação infantil ou qualquer função que você esteja exercendo dentro de uma empresa ou dentro de uma escola ou qualquer lugar que você esteja, existe a questão da responsabilidade. E se eu me propus

a algo, eu tenho que fazer isso independente de prêmio ou não. Então, na minha função ela não mudou não [...] (S7).

Não, continuo a trabalhar da mesma maneira. Assim... vem melhorando com o tempo, porque, com o trabalho, a gente vai aperfeiçoando o modo de trabalhar, acho que melhorou por conta disso (S17).

Não. Desde quando eu entre no CMEI, faço meu trabalho buscando melhorar a minha prática em sala de aula independente do prêmio (S18).

Os conteúdos presentes nas mensagens extraídas destes fragmentos de fala dos participantes apontam para a falta de mudança na atuação em sala de aula por efeito da meritocracia, conforme Programa Valorização do Mérito. O S1 afirma que faz o mesmo trabalho há um certo tempo e que se sentiu surpresa ao receber o prêmio. Já o S7 ressalta a satisfação em relação ao desenvolvimento dos estudantes e a responsabilidade envolvida no desenvolvimento do trabalho, independente do prêmio. Os S17 e S18 revelam mudanças em suas atuações, mas que não são consequência do Programa Valorização do Mérito e sim devido a necessidades de melhoria e aperfeiçoamentos da própria docência.

6.2.6 Relação com os eixos brincar, cuidar e educar a partir da criação do Programa

Inicialmente, serão retomadas e reafirmadas algumas ideias relativas aos conceitos dos termos brincar, cuidar e educar, ainda que de forma sucinta, já que isto já foi apresentado de forma mais detalhada neste trabalho. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), as palavras educar e cuidar apresentam significados importantes para este nível de ensino, devendo, portanto, caminhar juntas, considerando, neste percurso, as complexidades e individualidades de cada criança.

Desta forma, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2001) aponta que o ato de educar torna imprescindível a criação de espaços para brincadeiras e cuidados que objetivem um melhor desenvolvimento da aprendizagem e que isto esteja relacionado ao perfil de cada criança.

Feitas estas observações preliminares, cabe ressaltar a importância de construção deste Eixo que possui relação direta com a própria prática do professor, já que, ao materializar a sua forma de trabalho, o professor estará lidando com procedimento, instrumentos, metodologias e concepções de educação que fazem referência, de alguma forma, com a tríade brincar, cuidar e educar. Com os conteúdos gerados relativos às mensagens presentes nos fragmentos das falas dos participantes sobre estes termos, poderíamos ter mais informações para fundamentarmos

mais a análise de possíveis mudanças na atuação docente a partir do Programa Valorização do Mérito.

Neste sentido, o Eixo 6 será analisado com base em dois campos de sentido, o primeiro, voltado à concepção que atesta mudança na relação entre os termos brincar, cuidar e educar a partir da implantação do Programa Valorização do Mérito e outro, relacionado à negação desta mudança. Adiante, seguem fragmentos relacionados ao primeiro campo de sentido.

Assim... mudou, porque eu procurei juntar mais elementos que me forneçam melhores formas de trabalhar, já fui buscando sempre mais formas de trabalhar. Já consegui esse meu objetivo que é entregar meus alunos alfabéticos. A gente usa o brincar para ensinar, para aprender (S3).

É... mais ou menos, eu não sou uma profissional que tem facilidade de trabalhar com ludicidade, eu gosto de trabalhar naquela forma tradicional. Eu sou uma professora tradicional, mas devido às mudanças que a gente tem no nosso sistema, tanto para o lado da leitura, tanto para o lado da escrita, como também para o lado do brincar. Agora essa nova base curricular, ela fala muito na questão da criança e do brincar, a gente termina sendo obrigada a trabalhar todos os eixos (S4).

Sim, porque a própria secretaria pede que mude, só que nós ainda fazemos, mas mudou. Nós tínhamos mais um tempo destinado para o brincar, nós levávamos todas as crianças para o pátio e lá a gente ia destinar atividades para cada nível, fazíamos uma vez por semana. Isso diminuiu, aí era só um período que nós levávamos, diminuiu o tempo destinado a esses eixos (S10).

Por conta da carga e da demanda que a gente tem que cumprir, ela mudou, mas eu não mudei de lado, eu procuro com relação ao cuidar, o educar não, mas com relação ao brincar, deu uma diminuída (S20).

Ficou mais difícil, porque assim... o objetivo é alfabetizar, a gente percebe um pouco, apesar das sequências que a gente tem que são muito ricas na questão da aprendizagem lúdica, mas como a gente tem aquele foco, a brincadeira fica assim um pouco mais de lado. A gente quer introduzir, mas na realidade as crianças inserem mais do lúdico do que o próprio professor, então a gente leva muito a sério, então estou nesse impasse de fazer ainda essa correlação, porque a gente leva muito a sério essa questão da leitura, da escrita, que às vezes, acaba abandonando um pouquinho o lúdico (S22).

Os fragmentos expostos anteriormente apontam uma característica de destaque para se buscar uma relação entre a forma como os professores vêm lidando com os termos brincar, cuidar e educar na sua prática. Trata-se do comprometimento do brincar em detrimento do educar e do cuidar, reduzindo o tempo que ele leva nas atividades cotidianas. Os participantes S4, S10, S20 e S22 anunciaram esta modificação que incide diretamente na brincadeira na educação infantil.

Diante do conteúdo analisado por meio dos fragmentos das falas dos participantes, alguns questionamentos tornam-se necessários que sejam feitos neste momento. De que forma se deu este comprometimento do brincar na condução das atividades dos professores? Tal redução tornou o trabalho lúdico insuficiente ou, ainda assim, foi utilizado em uma proporção adequada? De que forma esta redução afeta positiva ou negativamente na aprendizagem? Tais indagações podem servir para que o debate em torno da atuação do professor e da repercussão disso na aprendizagem seja ampliado, tomando-se como referência temporal a implantação do Programa Valorização do Mérito.

Continuando o trabalho com o Eixo 6, será apresentado o campo de sentido baseado nas concepções de que a tríade brincar, cuidar e educar não tiveram alteração na atuação dos professores a partir do Programa Valorização do Mérito, conforme fragmentos das falas dos participantes demonstrados a seguir.

Não mudou, o brincar na escola eu continuo a dizer que ele é minha ferramenta para eu alcançar meus objetivos porque o meu brincar é o brincar direcionado, é o brincar com objetivos. Tudo é cuidar, aí com esse cuidar, a gente vai educando ele porque nem sempre os pais, eu até digo, deveria ter curso para ser pai e ser mãe, porque nem sempre quando nasce uma criança, nasce uma mãe e isso está sempre entrelaçado, o brincar, o educar e o cuidar (S6).

Eu não mudei, mas me sinto em parte sufocada, porque eu quero atingir aquilo que me cobram, mas eu não quero tirar o direito do meu aluno brincar, aprender brincando sem se estressar. Então, às vezes, a gente é tão cobrado, às vezes, a gente está tão sufocado que a gente acaba não passando isso para nossas crianças, infelizmente (S8).

A mesma, não foco só na alfabetização, procuro trabalhar como um todo os eixos (S18).

As mensagens presentes nos fragmentos descritos anteriormente demonstram que os professores não mudaram a relação entre os termos brincar, cuidar e educar na sua atuação. Entretanto, na fala de S8 percebe-se um desconforto novamente relacionado à ação de brincar, por efeito, segundo o mesmo, da sobrecarga de exigências.

O S6, por sua vez, afirma que utiliza a brincadeira como uma ferramenta para alcançar os objetivos. Neste contexto, ressalta-se que o brincar não se constitui em uma atividade isolada, sem significado, pois tem uma relação universal que está presente em várias sociedades, manifestado por produções culturais, adquirindo especificidades e variações, conforme a natureza de cada grupo envolvido (LIMA, 1991).

Desta forma, o ato de brincar, a valorização do aspecto lúdico no desenvolvimento das atividades, é um meio de garantir a singularidade da infância, propiciando melhores condições para o desenvolvimento da criança. Por meio da manifestação do brincar, das mensagens expressas, as crianças são levadas a terem um pensamento mais independente. A brincadeira, pois, [...] “favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNEI, 2001, p.27).

6.2.7 Utilização dos resultados do Programa para avaliação

Os dados gerados pelas avaliações do Programa Valorização do Mérito são disponibilizados pelo SAETHE, que é responsável pela formulação e aplicação. Qualquer professor da Rede Municipal de Educação de Teresina, diretores, pedagogos e gestores podem acessar os resultados, distribuídos por escola, turma e aluno. O endereço eletrônico do Sistema disponibiliza tais informações.

Esta fonte de informações valiosa que retrata os resultados do Programa, conforme critérios expressos, é de grande importância, pois cada vez mais os gestores dos sistemas educacionais utilizam resultados das avaliações em larga escala para subsidiar suas decisões. Desde a década de 1990, momento em que as avaliações em larga escala ganham destaque, estas avaliações são utilizadas como forma de melhorar a qualidade na educação e cobrar pela responsabilidade dos atores educacionais. A partir do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ganham notoriedade esses sistemas de avaliação e os estados e municípios passaram adotar seus próprios sistemas (MACHADO, 2012).

A avaliação da qualidade da educação tornou-se um desafio para os gestores para que garantissem bons desempenhos de aprendizagem utilizando os meios necessários para alcance de objetivos. Em suma, trata-se do dever do Estado, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), garantir padrões mínimos de qualidade de ensino (Art. 4º). A mesma lei direciona aos professores o zelo pela aprendizagem dos alunos (Art. 13). Desta forma, cabe ao gestor e ao professor o desafio de trabalhar em prol da qualidade do ensino destinado aos seus educandos.

Sendo assim, refletir sobre o próprio trabalho utilizando os resultados de testes aplicados com base no Programa Valorização do Mérito pode ser uma ferramenta a ser utilizada para ampliar as discussões em torno da qualidade da educação infantil no município de Teresina, bem como para avaliar a própria atuação do professor. Logicamente, neste processo de

avaliação da sua prática, devam ser considerados todos os fatores que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o trabalho, assim como as críticas em torno do Programa.

Neste cenário ganha relevância o Eixo 7 de análise das entrevistas desta pesquisa, pois coloca em evidência uma discussão centrada na possível utilização dos resultados do Programa Valorização do Mérito por parte dos professores, como forma de repensar a sua atuação, bem como desenvolver sua prática. Assim, este Eixo apresenta dois campos de sentido: o primeiro, voltado para pronunciamentos que atestam o uso dos resultados do Programa como forma de avaliação, já o segundo, estruturado em torno de negações a esta condição. Adiante, são apresentados fragmentos relacionados ao primeiro campo de sentido.

Eu utilizo sempre, porque todos os anos a gente recebe. Depois que é feita as avaliações, eles mandam para as escolas a porcentagem que aquele professor conseguiu, como foi que ficaram as crianças, qual é o nível que eles chamam de proficiência, aquela coisa toda, e a gente vai avaliando quem a gente acha que iria ter um bom resultado e não teve, o que foi que aconteceu [...] (S4).

Totalmente, porque também observo a avaliação individual, até por que eu gosto de observar onde aquela criança se saiu melhor, onde ela não saiu bem e, a partir dessa reflexão, eu vejo o que posso mudar na minha prática de aula (S8).

Sim, a gente vê essa relação dos resultados para que a gente veja onde pecou, onde erramos, onde podemos melhorar, então a gente usa esse resultado para isso (S12).

Sim, tem reuniões na escola e, a partir do resultado, é liberado para a gente poder visualizar. A gente tem uma reunião na escola e é trabalhado essas questões para gente resolver e entender melhor e consequente no ano seguinte a gente melhorar algumas situações e estratégias (S21).

Estes fragmentos revelam o uso, por parte dos professores, dos resultados disponibilizados pelo SAETHE para a melhoria da sua atuação em sala de aula. Cabe ser feito um questionamento para reflexão em torno da avaliação dos resultados disponibilizados pelo SAETHE que esta pesquisa não teve a profundidade de responder, conforme seus objetivos e natureza, mas que pode suscitar reflexões pertinentes. Há, por parte da gestão ou dos diretores, alguma estratégia formalizada para incentivar a discussão dos resultados ou avaliação por parte dos professores?

Dando continuidade à análise do Eixo 7, adiante são apresentados os fragmentos das falas dos participantes que demonstram alguma objeção em relação ao uso dos resultados disponibilizados pelo SAETHE. Destaca-se que as mensagens, neste campo de sentido, não são formadas apenas por negação quanto ao uso dos resultados, mas também quanto à alguma

queixa. Ou seja, este campo de sentido retrata queixas e negações quanto ao seu uso, conforme expressas os fragmentos adiante.

A gente sempre usa, porque no ano que o SAETHE cai, no outro ano a gente não quer baixar mais. Ele é usado como medidor para a gente estar tentando melhorar o trabalho da gente, embora os critérios sejam sempre assim, a gente não sabe ao certo quais são os critérios, porque eles explicam, mas explicam de uma forma geral. Mas os critérios reais a gente não tem acesso, sai o resultado e pronto. A minha diretora veio fazer um curso para tentar entender como era a avaliação, mas o final tem uma fórmula que ninguém consegue (S6).

Eu utilizo o resultado das avaliações que eu faço constantemente durante as aulas. Agora do SAETHE, a nível de escola, eu verifico, mas assim... a gente fica em dúvida sobre esses resultados, porque, para mim, eles não condizem com a realidade de muitas escolas (S17).

Não utilizo, uso o meu próprio desempenho em sala de aula, o meu trabalho, procuro sempre estar fazendo auto análises do que eu posso estar melhorando e continuo indo com meus alunos (S18).

Há que se indagar, diante dos conteúdos que surgem nestas mensagens, o porquê da resistência de alguns professores de utilizarem os resultados do Programa Valorização do Mérito para fins de aprimoramento da própria prática, considerando a importância de aproveitar os dados já existentes. Outro ponto fundamental a ser destacado diante destas mensagens é o questionamento de alguns professores sobre a não compreensão dos resultados, o que sugere, talvez, a necessidade de um maior esclarecimento por parte dos gestores para que os professores possam ter mais clareza.

Estas indagações são pertinentes para tornar o processo de funcionamento do Programa Valorização do Mérito mais interativo com os professores e também pela real importância de se considerar os resultados para fins de avaliação já que, para Nadelstern (2007), os resultados dos testes insatisfatórios é um sinal de que o professor pode estar cometendo alguma falha, entretanto, caso haja evolução nas notas, é uma indicação do talento ao lecionar. Logicamente, há de se considerar todas as variáveis que possam comprometer este processo de avaliação.

Neste sentido, conforme defende Abramowicz (1998), a avaliação do desempenho do professor em seu exercício profissional só deverá ser utilizada em caso de vinculação a um projeto educativo mais abrangente que esteja distante do controle e que gere a autonomia do professor e a sua reflexão para melhorar a sua prática.

6.2.8 Avaliação geral sobre políticas remuneratórias

Já foi dado certo tratamento às discussões em torno dos programas de retribuição meritocrática neste estudo, verificou-se que há divergências em relação ao posicionamento teórico e prático diante da aceitação destas políticas. Logicamente, cada política se situa dentro de um determinado contexto, apresentado características diversas e participantes envolvidos no processo com perfis profissionais peculiares.

Na realidade do Eixo 8, as expressões advindas no interior dos conteúdos presentes nas falas dos participantes revelam propriedades divergentes entre si, pelos sentidos diversos que são ancorados. Tendo em vista este discernimento, serão apresentados dois campos de sentido: o primeiro, voltado a mensagens que aprovam o Programa Valorização do Mérito sem apresentar críticas ou sugestões, já o segundo, composto por conteúdos que apresentam manifestação com alguma negatividade em torno do Programa. Adiante, são apresentados fragmentos relacionados ao primeiro campo de sentido.

Eu acho interessante, porque é uma motivação positiva, quem quer ganhar mais um pouco. Quem não quer ter um acréscimo no seu salário? Todos nós queremos e se é um método, uma meta da escola da gente ampliar, sempre estar ampliando, estar sempre crescendo, desenvolvendo as habilidades dos alunos, por que não? Não é uma questão de focar no prêmio. Eu sempre trabalho na ideia do 100% da turma aprender, porque, se eles aprenderem, 100% da turma, conseqüentemente, eu vou ter uma boa pontuação, a escola vai ter mais o foco principal e o aprendizado da criança para que ela chegue no ensino fundamental, ela possa ter adquirido as habilidades e possa deslanchar nesse outro nível de ensino (S18).

É bom, por que através disso a gente ver o nosso trabalho (S16)

No início, a gente fica sempre com o pé atrás, mais eu entendi pela questão das escolas ficarem competindo e buscando estratégias para elevar mais o nível das crianças. Então, por esse lado, eu vejo muita positividade deles ficarem buscando estratégias para elevar o resultado da criança, porque antes não havia tanta publicação, a questão do projeto de leitura de botar a criança para ler, para escrever não era tão valorizado, tinha muito do brincar, do cuidar, e agora a gente ver que tem muito a questão do aprender, botar para ler e está sendo muito significativo (S21).

A fala do primeiro sujeito relacionado, S18, indica o prêmio como algo positivo, embora ressalte que não trabalha focado no prêmio, mas na aprendizagem dos estudantes da melhor forma possível. Acrescenta, ainda, que um melhor preparo na educação infantil gera um melhor desempenho no ensino fundamental.

O S16 sugere que, por meio do Programa Valorização do Mérito, o próprio professor percebe o desenvolvimento de sua atuação, ou seja, trata-se da possibilidade de utilização do mesmo para avaliação do seu trabalho, conforme já apresentado no Eixo 7 deste trabalho.

O último sujeito desta sequência destaca como ponto positivo do Programa a busca pela melhoria de resultados dos estudantes. Acrescenta que foi favorecido, também, o incentivo à leitura e escrita, conforme discussões desenvolvidas no Eixo 6 desta pesquisa.

Neste contexto, pode-se dizer que o bônus possibilita um controle maior dos indicadores, uma progressiva melhoria dos processos, melhor gerenciamento dos custos, definição mais precisa das metas individuais e coletivas, criando, desta forma, um maior comprometimento dos funcionários e melhores desempenhos (PONTES, 2011).

Sobre a melhoria de desempenho, Pontual (2008) destaca que o rendimento dos estudantes em escolas que lançaram mão de algum tipo de bônus foi relativamente mais satisfatório do que em outras que ficaram de fora deste tipo de política, o que sugere que os resultados apontam ganhos reais na aprendizagem dos mesmos e não apenas uma mera potencialidade ao responder testes (PONTUAL, 2008). Os índices evolutivos em termos de escrita e leitura apresentados pelo Programa Valorização do Mérito corroboram esta ideia, conforme dados já apresentados neste estudo.

Partindo para o segundo campo de sentido, onde se situam mensagens que apresentam um sentido corretivo da Política, listamos os fragmentos descritos a seguir.

[...] como profissional, o que eu tenho para te dizer, eu adoro isso, isso é muito bom, quem é que não gosta de ter um valor a mais no seu salário todo fim do mês. Mas, como mãe, já me questionei, eu não tenho certeza se as mães dos alunos, elas têm compreensão disso, se elas sabem que o professor e os demais da escola recebem algo pela aquela aprendizagem ou se elas são leigas no assunto. Mas como mãe, eu acho que o professor, ele já devia ser valorizado, independente do que o aluno aprenda ou não, o fato do professor estar ali, dele se doar, dele não poder adoecer, dele ter que lidar com o número muito grande de crianças dentro de uma sala muitas vezes pequena, desconfortável, sem a menor estrutura, ele já deveria ser valorizado, independente do aluno aprender ou não [...] (S4).

Eu acho injusto porque eu não posso avaliar um trabalho de um professor que trabalha numa escola modelo, tem todo um preparo, tem toda aquela estrutura física, espaço ideal, um sonho, e avaliar um professor da zona rural que trabalha com a realidade diferenciada, totalmente diferenciada, desde às crianças, desde os critérios físicos da escola que são uma barreira enorme. E eu não acho justo, assim... eu faço tudo que é possível dentro das minhas condições para que eu esteja, por que se tem e se existe, não é dizendo que eu não quero ele, que eu não vou, vou ser até hipócrita não querer dinheiro, quando se bonifica meu trabalho, de uma certa forma, sinto-me até valorizado

no sentido que o trabalho está sendo reconhecido, mas os critérios que não consideram justo (S6).

Minha visão a respeito disso eu gostaria que fosse mais assim... democrático, que fosse expandido para todos, queria a valorização de todos. Agora existe um impasse nisso aí, a gente sabe que o ser humano é movido a estímulos também. Bom seria se todos os professores tivessem essa consciência de que não precisam da premiação para ele atuar no campo de trabalho dele, que a função dele é ensinar, mais de uma certa forma eu vejo como um estímulo e gostaria que fosse estendido a todas as escolas de uma forma democrática, ou seja, pelo crescimento, pelo apoio que todos participassem dessa premiação (S22).

Este campo de sentido se centra nas ressalvas em torno do Programa Valorização do Mérito sem, contudo, apresentando significados que denotem uma certa negatividade em torno do mesmo. A primeira observação, apresentada pelo S4, é de que os professores já deveriam ser recompensados independentemente de alcançar os resultados exigidos por motivo do esforço que eles já se submetem na condução de um trabalho difícil, destacando a situação de lotação de salas e estrutura de sala de aula.

O S6 também destaca as diferenças de estrutura física como um fator que influencia no alcance dos resultados, tornando o Programa questionável já que este critério não é considerado. Lembrando que o Eixo 2 desta pesquisa abordou diretamente questões voltadas aos critérios do programa.

Já as mensagens oriundas da fala do S22 demonstram o desejo de que a premiação fosse estendida para todos os professores, que todos fossem valorizados, ressaltando que gostaria que todos eles tivessem a consciência de que o trabalho deve ser desenvolvido independentemente de premiação.

Partindo para uma análise em torno dos questionamentos levantados pelos participantes, poder-se-ia sugerir que o Programa Valorização do Mérito precisaria ser avaliado formalmente, tendo como base também a participação dos próprios professores neste processo para que haja uma evolução da sua metodologia, bem como maior satisfação do público docente.

Sobre as críticas, pode-se, ainda, considerar a afirmação de Pontes (2011) que destaca que, quando se coloca em questão a remuneração variável, os objetivos necessitam de transparência e acessibilidade às pessoas envolvidas, havendo uma adaptação à cultura da organização e às suas necessidades. Neste contexto, as críticas feitas pelos participantes devem estar inseridas de maneira formalizada em um processo de avaliação, em uma interlocução deles com os demais envolvidos no desenvolvimento do Programa Valorização do Mérito.

Ratificando este entendimento, destaca-se que se faz necessário que a meritocracia possibilite a igualdade de condições frente às demandas exigidas e desafios estabelecidos. Desta forma, todos os envolvidos estariam em condições justas de participação em um determinado programa. A clareza na definição de objetivos, evitando privilégios, torna o processo meritocrático também democrático (BARBOSA, 2003).

Helal (2008) também assume este posicionamento ao declarar que os preceitos meritocráticos presentes em sua ideologia defendem a avaliação de desempenho como instrumento principal de julgamento de capacidades profissionais sem, no entanto, legitimar as condições sociais diversas que podem fazer com que os participantes tenham condições desiguais de oportunidade.

Complementando esta discussão, Ravitch (2011) faz um alerta, apontando o risco possível de se valorizar apenas o que os testes podem mensurar. Enfatiza, ainda, que os ganhos oriundos somente de incentivos não são representativos, o que não geraria uma segurança de melhoria educacional.

Sobre o papel mais específico dos professores neste processo, um estudo realizado em Minas Gerais tomado como exemplo, destaca que os professores não são os únicos responsáveis pela busca de bons resultados e melhoria dos indicadores, mas somente uma parte responsável por esta missão (AUGUSTO, 2010). Cabe, então, situar os demais envolvidos no processo que diz respeito ao Programa Valorização do Mérito, gestores, pedagogos e demais participantes que podem contribuir, direta ou indiretamente, na construção de uma melhor aprendizagem para os estudantes e uma consequente melhoria dos resultados. Vale lembrar que o referido Programa, apesar de considerar diretamente a avaliação dos estudantes do segundo período da educação infantil, premia os demais profissionais de cada escola, o que pode sugerir que este mecanismo vai ao encontro destas ideias recém suscitadas.

Em decorrência disso, a responsabilização individual, por consequência dos insucessos diante dos programas meritocráticos, pode ser levada adiante pela não consideração às causas de origem social e histórica que estão inseridas neste processo (BARBOSA, 2003). Logo, faz-se necessária uma retomada de uma reflexão mais ampla em torno de possíveis condições de cunho sócio histórico que interagem na condução do trabalho dos participantes na busca por melhores resultados e por um trabalho de melhor qualidade que podem impactar de maneira negativa neste processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizou uma discussão em torno de temas como a educação infantil e a meritocracia, focando na realidade do Programa Valorização do Mérito e na atuação dos professores a partir do seu funcionamento. Seu objetivo geral centrou-se em analisar esta prática, mais precisamente os efeitos do Programa na atuação dos professores.

Para isso, abordou a educação infantil no Brasil, considerando-a como resultado de múltiplas influências sociais, políticas, históricas etc. Ela se constitui da forma como se apresenta atualmente após passar por um longo caminho turbulento de desenvolvimento, com trajetos contraditórios.

Fez-se necessário realizar um resgate histórico da educação infantil, abordar a relação entre cuidar, educar e brincar, refletir sobre o papel da alfabetização diante de concepções dicotômicas, situar o papel dos municípios na responsabilização sobre esta etapa de ensino e relacionar as medidas políticas implementadas neste processo.

De maneira geral, inicialmente, alguns apontamentos teóricos, sucintos e conclusivos sobre a educação infantil podem ser revelados a partir da literatura utilizada. Ela surgiu, no Brasil, com caráter assistencialista, bem diferente da realidade que caracterizou a situação europeia, para atendimento às classes menos favorecidas e evitar o abandono dos filhos pelas suas mães. Já sobre os jardins de infância, já apresentam preocupações de cunho pedagógico, porém, voltados estritamente às classes economicamente mais favorecidas. Neste sentido, fortalece a distinção de creche e pré-escola enaltecendo a discriminação existente entre classes menos favorecidas e mais abastadas.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, consolidava-se um contexto inovador em que tiveram participação os movimentos sociais pela luta a favor da democratização do ensino público, por creches e pelo rompimento com a visão assistencialista.

Tal Constituição abriu caminho para que outras medidas por parte do Estado pudessem ser efetivadas, como é o caso:

- Do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reafirmou como direito às crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creche e pré-escola (1990);
- Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que tornou a educação infantil parte do sistema nacional de ensino, tendo como finalidade;
- Do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto basicamente por uma coleção de 3 volumes que pretende desenvolver o ensino nesta

etapa, implementar práticas educativas para torná-lo de melhor qualidade, ampliando o exercício da cidadania (BRASIL, 1998);

- Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que foi de grande importância e serviu para “orientar as instituições de educação infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999);
- Da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, onde algumas metas e estratégias foram definidas para a educação infantil no contexto da educação nacional (BRASIL, 2014);
- Dentre outras.

Ademais, é relevante situar o papel dos municípios na descentralização da responsabilização em torno da educação infantil, a partir de 1988, quando a educação infantil passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino com a promulgação da Constituição Federal (1988), reforçado pela LDB (1996), que direcionou a responsabilidade ao sistema municipal, o que pode dar mais atenção e a possibilidade de corrigir distorções, além de aprimorar os modelos de gestão.

Neste contexto, o Programa Valorização do Mérito foi implantado em Teresina – PI, em 2014 e, conforme dados divulgados pelo SAETHE, vem apresentando bons resultados nos índices de leitura e escrita das crianças que fazem parte da educação infantil.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa reforçou a importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças e o futuro mais promissor de uma nação, bem como a permanente sujeição dela às mudanças políticas e estruturais, que podem se fortalecer ou sofrerem retrocessos, considerando a dinamicidade própria da sociedade.

No que tange à meritocracia, esta pesquisa concluiu que o termo apresenta um conceito cercado por complexidades, não só do ponto de vista dicionarizado, mas também conceitual. Ela vem sendo empregada para se relacionar a situações de desempenho, justiça social, competência, produtividade, dentre outros. Do ponto de vista ideológico, ela se configura como um conjunto de valores que se apresenta para rejeitar privilégios hereditários e situar a posição dos indivíduos conforme suas capacidades individuais.

A partir da década de 1990, ocorre maior a preocupação com a distribuição de recursos para tornar o Estado mais eficiente, competitivo e menos burocrático. As reformas educacionais, neste contexto, passaram a exigir mais dos professores. Para afirmar esta

conjuntura, a meritocracia se destaca por considerar como critério básico de organização social o desempenho dos indivíduos, considerando, para isso, talentos e habilidades, inserindo, assim, a dimensão afirmativa da meritocracia.

As formas como essas exigências por melhores resultados e como os programas de valorização meritocrática se deram na prática não são objeto de consenso. A efetivação das avaliações de desempenho tornou-se um verdadeiro desafio e coloca em discussão a promessa meritocrática de combater as desigualdades, já que, em muitos dos casos, vem contribuindo para reafirmá-la (BARBOSA, 2003).

No caso específico de Teresina - PI, surge o Programa Valorização do Mérito (2014) que não foge a esta realidade no que diz respeito aos questionamentos feitos ao seu funcionamento e às indagações realizadas. Sobre ele, mais adiante será reservado espaço maior de reflexões finais.

A meritocracia vem somando, assim, críticas negativas de um lado e posicionamentos favoráveis, de outro. Tomando como base alguns autores estudados, existe a defesa da meritocracia em atenção aos seguintes argumentos:

- A avaliação de desempenho dos professores pode se estabelecer como um instrumento favorável à qualidade nas instituições de ensino;
- Estímulo à motivação e ao bem-estar na medida em que há melhoria na remuneração;
- Servir como um diagnóstico na medida em que os resultados vão sendo apresentados;
- O fato de ser mais justo recompensar os professores que apresentam maior rendimento;
- Melhoria no desempenho dos estudantes com dados estatísticos superiores de alunos que fazem parte de Programas meritocráticos;
- Maior apoio público na associação entre gastos com escolas e o desempenho dos alunos.

Na condição contrária, diversos argumentos serão apresentados adiante, também com base em autores estudados, sobre as políticas de valorização meritocrática, especialmente quando se trata de questões ligadas à educação:

- É discutível profissionais ganharem a mais por desenvolver atividades que são próprias dos seus cargos;
- Comprometimento do conteúdo a ser estudado, excesso de foco nos testes;
- Estímulo à competição e concorrência entre alunos, professores e demais funcionários;

- Sentimento de fracasso por parte de profissionais que não receberam premiação;
- Ganhos financeiros com pouca representatividade educacional;
- Falta de valorização na própria carreira docente, considerando que os salários são baixos.

Esta pesquisa, diante deste contexto, reafirma a meritocracia enquanto conceito complexo e cercado de contradições. Torna-se importante, diante desta situação, analisar cada programa de incentivo meritocrático, suas particularidades, os envolvidos, os critérios, as condições presentes e outras externas, pois cada um se constitui especificamente em um contexto que interagem as múltiplas influências sociais, pedagógicas e políticas.

Passando, então, para considerações finais advindas das análises dos dados oriundos dos questionários e das entrevistas, serão apresentados pontos de destaque sucintos que representam elementos importantes para se estruturar o conjunto de encaminhamentos gerados por todo o trabalho de pesquisa realizado para que, da forma mais didática, este processo possa ficar mais claro. Adiante, são apresentados estes pontos relacionados aos questionários.

- Quando o assunto é alfabetização das crianças, relacionada aos colegas professores, a maioria acredita que o Programa Valorização do Mérito contribui para este processo (85% contra 15%). Já quando a pergunta se volta à própria prática do respondente, a diferença diminui, porém se mantém significativa (68,3% contra 31,7%);
- A maior parte dos professores acredita em modificação da atuação em sala de aula em decorrência do Programa Valorização do Mérito. Em relação à modificação da atuação em sala de aula, em se tratando do que os participantes falam dos colegas professores, apenas 6,7% dizem não ter havido modificações, enquanto 93,3% são obtidos somando os demais indicadores que citam pouca ou bastante mudança. Já quando a pergunta é direcionada para a própria atuação em sala de aula, 33,3% afirmam não terem modificado a atuação, enquanto que 70% são obtidos ao serem somados indicadores que tratam de pouca e bastante modificação;
- A maioria dos professores aceita que os resultados do Programa Valorização do Mérito possam ser usados para avaliar a sua prática, ainda que em parte. Apenas 20% diz que não pode;
- Sobre a relação do prêmio com a motivação, a maioria dos professores admite que a possibilidade de recebê-lo motiva a atuação profissional;

- De maneira geral, os professores concordam com o Programa Valorização do Mérito, ainda que em parte, sendo 13,3% apenas que declararam não concordar;
- De acordo com uma correlação estatística realizada, os professores que receberam premiação mais de uma vez mudaram mais a atuação em sala de aula.

Voltando-se para considerações finais relativas aos dados produzidos pelas entrevistas, conforme já ressaltada a sua necessidade para se ter mais propriedade e profundidade de conteúdo que poderia se manifestar por meio das falas dos participantes, adiante estão, de forma resumida, alguns pontos destacados para fomentar este debate.

- Há, de maneira expressiva, um campo de sentido ligado à rejeição dos critérios do Programa Valorização do Mérito;
- Sobre a alfabetização, há um campo de sentido marcante que evidencia a concepção dos professores em torno da ideia de que o Programa Valorização do Mérito contribui com o processo de alfabetização;
- No que diz respeito à motivação gerada pela expectativa de recebimento da premiação, surge um campo de sentido que se declara a favor desta concepção e outro, que apresenta pontos positivos e negativos em torno da questão;
- Quanto à mudança na sua atuação por efeito da premiação, emergiram dois campos de sentido bem delimitados, um que se apresenta favorável a ideia de que a atuação foi modificada e outro, que nega esta condição;
- Já em torno da utilização dos resultados do Programa como forma de avaliar a sua prática, dois campos de sentido delimitados aparecem, um centrado na ideia de que utiliza e outro, admitindo não fazer uso para este fim;
- No que tange uma avaliação geral sobre o Programa Valorização do Mérito, surgem dois campos de sentido, o primeiro, voltado a mensagens que aprovam o Programa Valorização do Mérito sem apresentar críticas ou sugestões, já o segundo, composto por conteúdos que apresentam manifestação com alguma negatividade em torno do Programa.

Estes resumos em torno de pontos relevantes de interesse para se buscar considerações finais diante de questões voltados à esta pesquisa, contribuíram para sintetizar e extrair, de

forma mais condensada, algumas informações relevantes e necessárias para reflexões deste estudo. A partir disto, pode-se apresentar alguns pontos complementares.

De maneira geral, o Programa Valorização do Mérito contribui para modificar a atuação dos professores em sala de aula. Isto pode ser endossado pelas falas de parte dos participantes nas entrevistas em que são destacados alguns pontos centrais, resumidos a partir das mesmas:

- Maior empolgação;
- Trabalho com mais empenho;
- Busca de novos meios, recursos, estratégias e metodologias;
- Comprometimento com a aprendizagem dos alunos;
- Maior parceria com os colegas e a gestão da escola;
- Reflexão sobre a prática;
- Compartilhamento das práticas com seus pares e de outras escolas;
- Maior experiência.

Ademais, os dados evolutivos em escrita e leitura das crianças podem também ser um indicativo desta modificação, conforme apresentados nesta pesquisa no item 4.4, Quadros 2 e 3.

Os critérios do Programa Valorização do Mérito precisam ser melhor dialogados, esclarecidos aos professores para que não haja dúvidas ou questionamentos quanto à sua funcionalidade. Questões relacionadas às diferenças entre turmas e condições de estrutura precisam estar envolvidas nesta discussão.

A motivação gerada pela expectativa de premiação para uma melhor atuação em sala de aula tem servido para desenvolver o trabalho docente, mas apresenta ressalvas. Admite-se o fator salarial da premiação como propulsor, mas também como gerador de consequências negativas.

Estes apontamentos se situam como parte de um contexto educacional e local abrangendo a realidade da educação infantil em Teresina – PI no tocante ao Programa Valorização do Mérito. Ainda que este estudo tenha focado especificamente neste ambiente, a realidade das políticas de valorização meritocrática já se situam em diversos outros espaços brasileiros e níveis escolares. Isto admite a possibilidade de o trabalho ser utilizado para

correlações com outros estudos, ressaltando, é claro, as particularidades de cada um, e o potencial produtivo das análises advindas.

Tomando-se como referência o objetivo geral deste estudo, que tratou de analisar os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC, o esforço para dar conta deste desafio gerou reflexões que fundamentaram ideias e articulações teóricas capazes de instigar outros estudos para aprofundamento de conteúdos relativos à políticas de valorização meritocrática e à educação infantil, bem como fomentar trabalhos que busquem resolver algumas questões suscitadas ao longo do presente texto.

Evidencia-se, entretanto, os desafios para a educação infantil impostos pela situação econômica, social e política pelos quais passam as populações, exigindo, neste âmbito, estratégias que possam legitimar a educação para crianças como parte de uma necessidade mais ampla para superação desta crise. Credita-se a ela uma parcela de solução para se pensar em uma sociedade mais desenvolvida.

Desta forma, este trabalho se constitui como uma pesquisa que pretende se situar como parte deste desafio, lançando-se como uma possibilidade de contribuição para o desenvolvimento do Programa Valorização do Mérito enquanto política pública voltada à educação infantil que representa um segmento populacional essencial para as pretensões do Estado no que tange o desenvolvimento do país. Entretanto, pela complexidade da temática e limitações quanto aos objetivos deste estudo, diversos questionamentos que foram surgindo ficaram como possibilidade para futuras discussões, produções científicas e aproveitamento para novas pesquisas.

Em se tratando especificamente do Programa Valorização do Mérito, afirma-se a sua relevância significativa para a comunidade de Teresina – PI, pois vem, com isso, prestando um serviço importante na medida em que beneficia milhares de crianças e profissionais da Rede Municipal de Ensino. Entretanto, como qualquer política de Estado, precisa estar continuamente se reestruturando e passando por avaliações e correções periódicas para que possa ter adesão maior de todos que dele fazem parte e possa servir, de fato, como forma de redução da desigualdade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Paulo Roberto. O pré-escolar e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 9, p. 8-26, 1984.
- ABRÚCIO, Luiz Fernando. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.
- AGUIAR, O. R. B. P. A. **Educação infantil e trabalho pedagógico**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval pol públ Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, 2015.
- ANGOTTI, Maristela. Os desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. *In*: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009, p. .
- AQUINO, Lúcia. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. *In*: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: ULBRA, 2001. p. .
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A infância no Brasil: o atendimento da criança de 0 a 6 anos da décadas de 30 aos dias atuais. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 12, p. 148-165, 2005.
- AUGUSTO, Maria Helena. Recompensa ou punição: a regulação educativa em MG e a cobrança de resultados. *In*: VII Seminário Internacional Red Estrado, 2010, Lima. **Anais [...]**. Lima: UCH - CLACSO, 2010.
- BARBOSA, Lúcia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- BARBOSA, Lúcia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Rev Serv Público**, Brasília, ano 47, v. 120, n. 3, p. 59-102, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2.. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. .
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BAUER, Adriana. **Misuses of student results in assessment systems: educational evaluation as managerial tool**. Dezembro de 2009, p. 1-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280984292_Misuses_of_student_results_in_assessment_systems_educational_evaluation_as_managerial_tool/download. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 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 dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2016. **Base Nacional Comum Mec**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC-SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/CGEI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer aprovado em 17 de dezembro de 1998. Despacho do Ministro em 22 de março de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana, M. L., SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Padrões de desempenho**. 2014. Juiz de Fora, MG: CAEd, 2014. Disponível em: <http://www.saethe.caedufjf.net/matriz-dereferencia>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016**. Juiz de Fora, MG: CAEd, 2016. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2011, v. 41, n.142, p. 20-54. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

CASSETTARI, Nathalia. **Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

CASTRO, Sylvania Uchôa de. **A Política de Remuneração dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Referência. Brasília, DF: MEC, 2010a.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

COSTA, Denise Souza. A universalização da educação básica no estado constitucional. *In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, 04, 05, 06 e 07 nov. 2009. Anais [...]*. São Paulo: CONPEDI, 2009.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Rev Bras Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-201, 2006

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, n. 50/51, p. 19-33, 1992.

DORNELLES, Leni Vieira Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis (Org.). Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-109.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: GENTILI, Pablo Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005. p- 67-99.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 37-49.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de recursos humanos – PRH: Conceitos, ferramentas e procedimentos**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educ Pesq.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação

Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, E. M. R. **Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

HELAL, Diogo Henrique. **A Dinâmica da Estratificação Social no Setor Público Brasileiro: meritocracia ou reprodução social**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Doutorado em Ciências Humanas Sociologia e Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HIPÓLITO, Jose Antonio Monteiro. **Administração Salarial**. São Paulo: Atlas, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus. 1999. p. 81-100.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

JESUS, Saul Neves de. A avaliação dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *In*: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. .

KOHN, Alfie. Por que os planos de incentivo não funcionam. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 12-19, 1995.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro, 2000. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. .

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Educando a Infância Brasileira. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Educação Infantil- segmento que deve ser valorizado**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Difusão de Ideias, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditações, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev Bras Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
LIMA, Antonio Bosco. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil. *In*: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. .

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MACHADO, Carla Silva. Boas práticas na gestão de resultados. *In*: MELO, Manuel Fernando Palácios da *et al.* (Org.). **Casos de gestão**: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora: FADEPE, 2012. p. .

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – UFG. Mesa Redonda: Governos “pós-neoliberais” na América Latina e Educação. **Rev Interação.**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 2-6, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreiras, Incentivos e Estruturas salariais docentes**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MUNDSTOCK, Elsa *et al.* **Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13.0**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Matemática, 2006. Série B: Trabalho de Apoio Didático.

NADELSTERN, Eric. Ensinar a competir. À frente de uma reforma radical nas escolas de Nova York, o professor diz que, quanto mais meritocracia, melhor fica o ensino. **VEJA**, ed.

2035, 21 nov. 2007. Entrevistadora Monica Weinberg. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=186869>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, Campinas: Cedes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A e ROSAR, M.F.F. **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.125-143.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. vol. 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Cadernos MARE da Reforma do Estado, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Administração de cargos e salários: carreiras e remuneração**. 15. ed. São Paulo: LTr, 2011.

PONTUAL, Teresa Cozeti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. Fundação Lemann, 2008. Disponível em: <http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/2010/upload/arquivos/pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPOSO, Edna Maria dos Santos. **O processo avaliativo institucional de Desempenho do Sistema Público Municipal de Teresina-PI (2001-2005): entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry e cols. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, A.; Esteves, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cader Pesq.**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

SALES, Luís Carlos. Qualidade na educação e a gestão escolar. *In*: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: Edua, 2011. p. .

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et. al.* **Metodología de La investigación**. México: McGrawHill, 2006.

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Senac, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In*: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006. p. .

SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís (Org.). **Políticas Educacionais Conceitos e debates**. Curitiba: Editora Appris, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. Organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 217 p.: il.

STEMMER, Márcia Goulart. **A Educação Infantil e a alfabetização**. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. São Paulo: Alínea. 2007. p. .

TERESINA (PI). Lei nº. 2972 de 17 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Teresina, PI, **Câmara Municipal de Teresina**, 17 jan. 2001.

TERESINA (PI). Lei nº. 4.499 de 22 de dezembro de 2014. Institui o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, PI, **Câmara Municipal de Teresina**, 22 dez. 2014.

TERESINA (PI). Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria nº 666/2015/GAB/SEMEC. Estabelece diretrizes para as matrículas escolares no âmbito das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Teresina para o ano

letivo de 2015. Teresina, PI, **Diário Oficial do Município de Teresina (DOM-THE)**, 4 nov. 2016.

TERESINA (PI). Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Teresina, PI: UPJ Produções, 2015.

TERESINA (PI). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina-PI: SEMEC, 2008.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. 23ª Reunião Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro setembro de 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Rev Elect Invest Docencia**, Espanha, n. 3, p. 73-92, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, Luciene Cerdas. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros políticos e pedagógicos de sua implementação. **Rev on line Polít Gest Educ**, São Paulo, n. 6, p. 1-19, 2009.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, 2010.

VIZIOLI, Miguel. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOOD JUNIOR, Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. **Remuneração estratégica: a nova vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 2004.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: José Ferreira da Silva Junior
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento tem o objetivo de coletar informações sobre o Programa de Valorização do Mérito instituído por meio da Lei 4.668/2014 que prevê premiação a profissionais de Escolas da Rede Municipal de Teresina, conforme resultado de testes aplicados a estudantes do segundo período da Educação Infantil. Sua participação é de fundamental importância para contribuir com a construção da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí intitulada de “O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC”. Ressaltamos que será resguardado o sigilo da sua identidade, por isso pedimos que responda com o máximo de sinceridade possível.

Observações:

1. Você deverá informar apenas a matrícula, telefone e a escola onde está lotado.
2. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.
1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil da SEMEC?
 - a) () até dois anos.
 - b) () entre dois e cinco anos.
 - c) () entre cinco e dez anos.
 - d) () mais de 10 anos.
2. Você já recebeu premiação do Programa Valorização do Mérito referente à atuação na Educação Infantil?

a) sim, uma única vez.

b) sim, mais de uma vez.

c) não, nunca recebi.

3. O Programa Valorização do Mérito contribui para que seus colegas Professores melhorem a alfabetização dos estudantes?

a) sim.

b) não.

4. E para você, o Programa Valorização do Mérito contribui para melhorar a alfabetização dos seus estudantes?

a) sim.

b) não.

5. O Programa de Valorização do Mérito modificou a atuação dos (as) seus (suas) colegas professores (as) na sala de aula da Educação Infantil?

a) sim, pouco.

b) sim, bastante.

b) não.

6. E a sua atuação em sala de aula foi modificada por conta do Programa Valorização do Mérito?

a) sim, pouco.

b) sim, bastante.

b) não.

7. Você acha que os resultados do Programa Valorização do Mérito podem ser usados para avaliar a atuação do (a) Professor (a) em sala de aula?

a) sim.

b) não.

c) em parte.

8. A possibilidade de receber o prêmio motiva a sua atuação em sala de aula?

a) sim.

b) não.

c) em parte.

9. Qual sua opinião geral sobre o funcionamento do Programa Valorização do Mérito na Educação?

a) concordo.

b) concordo em parte.

c) não concordo.

10. Na sua opinião, o Programa Alfa e Beto contribui para que as turmas alcancem a premiação do Programa Valorização do Mérito?

a) sim.

b) não.

c) em parte.

APÊNDICE II**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE DOUTORADO E EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: José Ferreira da Silva Junior
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

ENTREVISTA – PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Este instrumento tem o objetivo de coletar informações sobre o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil instituído por meio da Lei 4.668/2014 que prevê premiação a profissionais de Escolas da Rede Municipal de Teresina, conforme resultado de testes aplicados a estudantes do segundo período da Educação Infantil. Sua participação é de fundamental importância para contribuir com a construção da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí intitulada de “Os efeitos do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC”. Ressaltamos que será resguardado o sigilo da sua identidade, por isso pedimos que responda com o máximo de sinceridade possível.

-
1. Você acha que o Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil foi instituído por qual (is) objetivo (s)?
 2. O que você acha dos critérios de premiação utilizados pelo Programa Valorização do Mérito?
 3. Você teria alguma sugestão de mudança nos critérios do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil?
 4. Como você avalia o processo de alfabetização dos alunos após a implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil?

5. O prêmio, disponibilizado após avaliação do SAETHE, impactou positiva ou negativamente na motivação do Professor?
6. Você percebeu mudanças na atuação de colegas Professores em sala de aula após a implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil?
7. E em relação à sua atuação em sala de aula, houve mudança? Quais?
8. Seus colegas Professores mudaram a forma de trabalhar com os eixos brincar, cuidar e educar após a implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil?
9. E você, mudou a forma de lidar com esses eixos após a implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil?
10. Você utiliza os resultados do SAETHE para melhorar sua atuação em sala de aula?
11. Qual sua opinião sobre as políticas de valorização salarial que utilizam o desempenho dos alunos como parâmetro para definir bonificações e prêmios para os professores?

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE DOUTORADO E EDUCAÇÃO
DOUTORANDO: José Ferreira da Silva Junior
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título do projeto: O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC.

Pesquisador responsável: Luís Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/PPGED

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3231-2894/9982-1499

Pesquisador participante: José Ferreira da Silva Junior

Telefones para contato: (86) 3215-5642/98811-3064

Prezado (a) professor (a), _____ você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Sua adesão é de caráter voluntário, o que lhe concede a liberdade de aceitar ou não. Para melhor orientar sua tomada de decisão apresentamos a seguir algumas informações sobre a proposta de investigação. Mas, se os elementos contidos neste termo não forem suficientes para lhe esclarecer e lhe fazer sentir-se seguro (a) para decidir, deverá solicitar dos referidos pesquisadores as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

A pesquisa de que trata este convite intitula-se – **O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC**; e tem

como objetivo geral analisar o impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC. A referida pesquisa realizar-se-á com a participação de 60 professores (as) da Rede Municipal de Educação Infantil de Teresina que atuam desde antes da implantação do Programa Valorização do Mérito. Como instrumentos de coleta, far-se-á uso de entrevistas semiestruturadas e de questionários.

Assim, sua participação na pesquisa dar-se-á através da concessão de uma entrevista individual, sobre a questão em estudo, que será previamente agendada e orientada por um roteiro pré-elaborado (Conforme anexo). A referida entrevista será gravada para posterior transcrição/digitação a fim de referendar o que fora relatado, considerando a necessidade de análise e interpretação por parte do pesquisador.

Vale salientar que todas as informações prestadas pelos participantes da investigação terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações.

O período para coleta de dados compreenderá 01/02/2019 a 30/03/2019. Contudo, caso aceite participar da pesquisa, poderá, em qualquer momento, solicitar os esclarecimentos que julgar necessário. Fica assegurado ainda, que sua participação não implicará em custos ou despesas financeiras, assim como seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

SOBRE OS RISCOS DA PESQUISA. A presente pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para os participantes, entretanto, caso as questões da entrevista acarretem algum desconforto ao entrevistado o mesmo não precisará continuar respondendo o questionário podendo desistir da pesquisa a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG _____,
CPF _____, professor (a) da Rede Municipal de Educação Infantil de Teresina, concordo em participar do estudo – **O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC.** Fui suficientemente informado pelo pesquisador JOSÉ FERREIRA DA SILVA JÚNIOR acerca da minha participação no processo e por isso decidi em participar nesse estudo. Estou ciente dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem adotados, das garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como que a minha participação é isenta de qualquer ônus financeiro e ainda, que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) professor (a)

Pesquisador responsável

Pesquisador

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa. Bairro: Ininga. CEP: 64.049-550. Telefone: (86) 3237-2332. Fax: (86)3237-2332. E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br UF: PI Município: TERESINA.

ANEXO B**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENT. DE CIÊNC. DA EDUC. PROF. MARIANO DA S. NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC

Pesquisador responsável: Prof.º Dr. Luís Carlos Sales

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação - PPGEd

Telefone para contato: (86) 3231- 2894 / 9 9982 - 1499

Local da coleta de dados: A coleta será realizada no Centro de Formação Odilon Nunes entre os professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Teresina.



Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados com base em questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com 60 e 25 professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Teresina, respectivamente, no Centro de Formação Odilon Nunes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí – UFPI por um período de 12 meses sob a responsabilidade do Sr. Prof.º Dr. Luís Carlos Sales. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 14 de março de 2018.

Luís Carlos Sales

ANEXO C

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

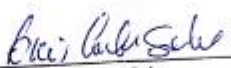
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CNPJ: 06.517.387/0001-34
 Campus Universitário "Muniz Patrício Pereira" - Barra Trinta -
 CEP: 64.049-55 Teresina - Piauí - Brasil

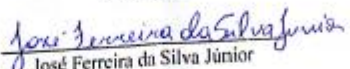
96

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Secretário, Sr. Kleber Montezuma Fagundes dos Santos.

Vimos, por meio deste, solicitar a realização de uma pesquisa junto aos (às) Professores (as) de Educação Infantil, vinculados (as) à Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI, especificamente aqueles (as) que já estavam em exercício antes da implantação do Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil (2014). Sua contribuição possibilitará a construção da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, intitulada "O impacto do Programa Valorização do Mérito na atuação em sala de aula do professor da educação infantil da SEMEC", com o objetivo de analisar o impacto produzido pelo referido Programa na prática docente na Educação Infantil na rede pública de Teresina - PI. A coleta de dados dar-se-á por meio de entrevista e questionário, envolvendo, respectivamente, 30 e 60 sujeitos.


 Luis Carlos Sales
 Professor



 José Ferreira da Silva Júnior
 Doutorando

Telefone: (86) 3215-5693 - Site: www.ufpi.br - e-mail: cce.secretaria@ufpi.edu.br

ANEXO D

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação

 Prefeitura de
Teresina

Ofício nº 084/2018/GAB/SEMEC

Teresina (PI), 05 de janeiro de 2018.

Ilmo. Sr.
LUÍS CARLOS SALES
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Piauí – UFPi
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
CEP 64049-550 – Teresina-PI


ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa.

Senhor Professor,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do
Processo nº 044.19279/2017, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **O
IMPACTO DO PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA
ATUAÇÃO EM SALA DE AULA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA SEMEC**, do doutorando José Ferreira da Silva Júnior, desde que se restrinja
exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos
trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso
necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa. Ressaltamos que a
referida pesquisa só está autorizada se atender a essas condições.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um
relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue
no Gabinete.

Atenciosamente,


IRENE NUNES LUSTOSA
Secretária Executiva de Ensino – SEMEC

ANEXO E

LEI QUE INSTITUIU O PROGRAMA VALORIZAÇÃO DO MÉRITO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Lei nº 4.668 de 22 de DEZEMBRO de 20 14

Institui o "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil" no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

O Prefeito Municipal de Teresina, Estado do Piauí

Faço saber que a Câmara Municipal de Teresina aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil", no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Art. 2º O "Programa Valorização do Mérito" tem por finalidade reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, considerando as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º Período da Educação Infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita.

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, são considerados profissionais do magistério: diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício da docência.

Art. 3º Para efeito desta Lei, todas as Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Teresina, que atendem alunos do 2º Período da Educação Infantil, estarão inscritas, automaticamente, no "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil na Educação Infantil".

Parágrafo único. As Escolas Municipais que possuem turmas de 2º Período da Educação Infantil participarão da Avaliação Externa de Desempenho, contudo seus resultados só serão computados para efeito de premiação, se não possuírem IDEB nas duas últimas edições.

Art. 4º O "Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil" levará em conta o desenvolvimento e o progresso dos alunos na Educação Infantil, entretanto, para efeito de avaliação, serão aferidos os conhecimentos adquiridos ao longo desta etapa da Educação Básica, no que diz respeito à leitura e à escrita.

§ 1º A aferição dos conhecimentos, de que trata o artigo anterior, será feita por meio de Avaliação Externa de Desempenho, composta por teste escrito que avaliará descritores de leitura e escrita, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC para o 2º período da Educação Infantil.

§ 2º Participarão da Avaliação Externa de Desempenho somente os alunos matriculados nas turmas de 2º período da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]



Prefeitura Municipal de Teresina

Art. 5º Para efeito de classificação, exigir-se-á frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos das turmas do 2º Período da Educação Infantil na Avaliação Externa de Desempenho.

§ 1º Para o cálculo da frequência, em caso de valores não inteiros, será considerada apenas a parte inteira.

§ 2º Serão computados, no cálculo da frequência, apenas os alunos que constam no diário de classe de cada turma.

§ 3º A atualização dos diários de classe, junto a Gerência de Informática/SEMEC, é de inteira responsabilidade do diretor de cada Unidade de Ensino.

Art. 6º Os descritores definidos para Avaliação Externa de Desempenho foram agrupados em "Habilidades Classificadoras" e "Habilidades Definidoras da Premiação".

§ 1º As "Habilidades Classificadoras" contemplam as habilidades elementares do processo de alfabetização e constituem-se condição prévia para a classificação das Unidades de Ensino no Programa.

§ 2º Para efeito de classificação da Unidade de Ensino no Programa, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos alunos avaliados devem alcançar 100% (cem por cento) das habilidades classificatórias.

§ 3º As "Habilidades Definidoras da Premiação" serão aquelas consideradas determinantes para fins de premiação, conforme escalonamento estabelecido no art. 7º, desta Lei.

Art. 7º As "Habilidades Classificadoras" e as "Habilidades Definidoras da Premiação", bem como os descritores correspondentes, estão detalhadas no seguinte Quadro 1:

Quadro 1 – Habilidades/Descritores

HABILIDADES	DESCRITORES	DETALHAMENTO DOS DESCRITORES
Habilidades Classificadoras	L1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	Distinguir entre desenho e escrita. Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
	L2: Identificar letra inicial das palavras.	Identificar a letra inicial de palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: Fazer relação grafema-fonema na leitura de palavras simples.	Relacionar palavra formada pelo padrão Consoante/Vogal - CV à figura ou vice-versa.
	E1: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão simples.	Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal - CV.
Habilidades Definidoras da	E2: Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras	Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante - CVC.



Prefeitura Municipal de Teresina

Premiação	com padrão complexo foneticamente plausível.	Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal – CCV.
		Escrever palavras com sílaba Vogal – V.
		Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante – VC.
		Escrever palavras que contenham ditongos e/ou dígrafos.
	E3: Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas.	Escrever frases, a partir de uma imagem. Escrever frases, a partir de um ditado.

L= Leitura / E= Escrita

Art. 8º Para efeito de premiação será considerada a média dos resultados do total de turmas de 2º período na Avaliação Externa de Desempenho, em cada Unidade de Ensino, considerando as Habilidades Definidoras da Premiação (E2 e E3), conforme detalhamento a seguir:

Quadro 2 – Escalonamento das Faixas de Premiação

Faixas de Escalonamento	Porcentagem Média do Desempenho dos Alunos da Unidade de Ensino		Porcentagem do Prêmio
	E2 - Estabelecer relação grafema-fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível	E3 - Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas	
1	100%	Acima de 90%	100%
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%

§ 1º O percentual do prêmio a ser pago aos profissionais, definidos no parágrafo único, do art. 2º, desta Lei, está condicionado ao enquadramento da Unidade de Ensino na mesma faixa de escalonamento, conforme o Quadro 2.

§ 2º Caso a Unidade de Ensino esteja em faixa de escalonamento diferente, para efeito de premiação, prevalecerá o desempenho alcançado no descritor E3 (escrita de frases), em observância ao limite mínimo de 50% (cinquenta por cento) no descritor E2 (escrita de palavras com padrão complexo).

Art. 9º A premiação do “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” será no valor máximo de R\$ 9.000,00 (nove mil reais), divididos em 12 meses, para cada profissional do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Ensino, constante do parágrafo único, do art. 2º, desta Lei.

§ 1º Farão jus ao prêmio os profissionais que possuem lotação mínima de 6 (seis) meses na Unidade de Ensino e cumulativamente ter participado diretamente de, pelo menos, 90% (noventa por cento) do ano letivo de referência da Avaliação Externa de Desempenho.



Prefeitura Municipal de Teresina

§ 2º O valor de que trata o art. 9º, desta Lei, poderá ser atualizado com base no IPCA/IBGE, a critério da Administração.

§ 3º O profissional com jornada de trabalho de 20 horas semanais fará jus à metade do prêmio.

§ 4º O profissional lotado em 2 (duas) Unidades de Ensino fará jus à metade de cada premiação, considerando a sua carga horária.

§ 5º O pagamento da primeira parcela será efetuado após 60 (sessenta) dias da divulgação do resultado final.

§ 6º Todos os profissionais referidos no parágrafo único, do art. 2º, desta Lei, poderão recorrer da decisão que homologou o resultado da premiação, de que trata esta Lei, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data da premiação.

Art. 10. O resultado final do "Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil" será homologado pelo Secretário Municipal de Educação.

Art. 11. É de competência do Secretário Municipal de Educação nomear a Comissão Organizadora do "Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil".

Art. 12. As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta dos recursos orçamentários do Tesouro Municipal, Fonte 0101, destinado à Educação, na forma da legislação específica em vigência.

Art. 13. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretário Municipal de Educação.

Art. 14. O Poder Executivo Municipal regulamentará, no que couber, a presente Lei.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 22 de dezembro de 2014.


FIRMINO DA SILVEIRA SOARES FILHO
 Prefeito de Teresina

Esta Lei foi sancionada e numerada aos vinte e dois dias do mês de dezembro do ano dois mil e quatorze.


CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
 Secretário Municipal de Governo