

FORMAÇÃO DOCENTE, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: CUIDADOS E DESAFIOS

Adriana Duarte Leon

IFSul

adriana.adrileon@gmail.com

Cristhianny Bento Barreiro

IFSul

crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br

Jair Jonko Araújo

IFSul

jair.jonko@gmail.com

1

RESUMO

A partir da consolidação do capitalismo na sociedade contemporânea, a Educação passou a ser considerada um bem comum e um direito de todos. Diferentes modelos vêm sendo adotados nesta perspectiva, sendo no Brasil, o Estado responsável por prover e organizar o sistema educacional, responsabilizando-se por avaliar e gerenciar as políticas de educação. Este artigo apresenta um estudo acerca dos conceitos de formação docente e valorização docente no âmbito do Plano Nacional de Educação - PNE, buscando ampliar a concepção de que a formação de professores é responsável pela baixa ou alta qualidade de educação de um país. Inicia-se apresentando a organização da educação no Brasil, os conceitos de formação docente e de valorização docente, apresentado, em sequência, uma análise do atual Plano Nacional de Educação acerca da formação de professores. Observa-se a necessidade de sustentar outros elementos, juntamente com a formação, tais como condições de trabalho, carreira adequada, remuneração e estrutura. Sem considerar que os problemas educacionais podem ser solucionados pela valorização docente unicamente, argumenta-se que os problemas detectados na educação fazem parte de condições mais amplas que envolvem a sociedade como um todo, concluindo que a formação não deve ser vista isoladamente, mas considerada minimamente com os fatores elencados.

Palavras chaves: Legislação. Formação docente. Valorização.

INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e com a ascensão das políticas gerencialistas, os sistemas educacionais são comparados, medidos, o que vem tendo reflexo na forma como percebemos os diferentes sistemas educacionais. O texto apresenta, a partir da realidade educacional brasileira, os embates que vêm ocorrendo e concepções que estão em disputa no campo da formação de professores.

O Brasil tem recebido avaliações negativas pelos organismos internacionais, fato este que tem produzido discursos de falta de qualidade de sua educação. A partir desta “constatação”, surgem explicações sobre suas causas, a maioria delas têm sido atribuídas, especialmente nos discursos mais midiáticos, à baixa qualidade dos professores. Assim, muitas políticas públicas têm sido efetivadas no sentido de ampliar a formação do professor, creditando-se a isso, de forma isolada, a esperança de uma educação melhor.

Este artigo objetiva, no âmbito da educação brasileira, discutir a formação de professores, argumentando em favor do conceito de valorização docente, conceito que vêm sendo produzido e defendido pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Este conceito sustenta que não apenas a formação deve ser considerada, mas a remuneração, às condições de trabalho, estrutura e carreira, entre outros.

O artigo está dividido em uma breve apresentação do sistema educacional brasileiro, seguido de uma discussão sobre formação de professores. Logo após, apresenta-se o conceito de valorização docente, e o Plano Nacional de Educação, visto pela ótica destes dois conceitos.

1. O Sistema Educacional Brasileiro e o Plano Nacional de Educação

O sistema educacional brasileiro instala-se, historicamente, com um conflito, ainda não resolvido, entre centralização, descentralização e desresponsabilização. As responsabilidades de formulação e implementação da política educacional são distribuídas, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, entre a União, as unidades federativas (26 estados e o distrito federal) e os 5570 Municípios, os quais devem trabalhar em regime de colaboração

Desta forma, pode-se entender que o país contaria com aproximadamente 5600 sistemas de ensino diferentes, dos quais fazem parte, além dos órgãos de gestão de cada sistema, todas as instituições públicas e privadas do âmbito de cada sistema de ensino.

O Título IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394/96) estabelece a organização da educacional nacional, definindo as incumbências da União no artigo 9º, dos Estados no artigo 10, dos municípios no artigo 11 e dos estabelecimentos de ensino no artigo 12. O artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, estabelece que lhes cabe, entre outras coisas elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. O artigo 14, ao tratar da gestão democrática do ensino público, garante como princípios, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, com Base na CF, “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (LDBEN, Art. 8º, §1º). Entre as incumbências da União, previstos no Art. 9º, destaca-se:

- estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; e
- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Define ainda a existência do Conselho Nacional de Educação, em caráter permanente na estrutura educacional, com funções normativas e de supervisão.

Em relação às atribuições dos Estados, destaca-se:

- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental;

- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

As secretarias estaduais de educação contam como órgãos consultivos, normativos e/ou deliberativos, tal como o Ministério da Educação, com Conselhos Estaduais de Educação.

Aos Municípios cabe, entre outras coisas:

- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental.

E finalmente define como incumbência dos estabelecimentos de ensino:

- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Como se pode observar, o sistema educacional brasileiro é constituído a partir da operação conjunta de várias redes de ensino que devem funcionar de forma articulada: a LDBEN possui diretrizes que determinam parâmetros mínimos que estruturam e organizam a educação nacional. Entretanto, ela tem também como princípios a liberdade e a autonomia das redes de ensino na condução da sua política educacional, desde que inserida nas políticas e planos educacionais no âmbito da União, para os subsistemas estaduais, e no âmbito da União e dos Estados, para os subsistemas municipais. Assim cada ente do sistema obriga-se a assumir as suas responsabilidades educacionais, articulando-as à legislação e à política educacional definidas em âmbito global e adaptando-as, às peculiaridades, necessidades e opções regionais, conforme previsto na legislação.

Um grande desafio, entretanto, ainda é a construção de um sistema nacional de educação, que, segundo Saviani (2010, p.384) trata-se de

[...] um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. Não se trata, portanto, de entender o Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o do Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.565 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si.

5

A CF prevê, no Art. 214, que deverá ser estabelecido em Lei Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal e com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração. Este plano deverá definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias a fim de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB.

O atual PNE, 2014-2024, foi aprovado pela Lei Federal 13.005, em julho de 2014 e apresenta 20 metas, cada qual com diversas estratégias para cumprimento da meta, totalizando 254 estratégias. Até sua aprovação foram 6 anos de debates: inicialmente ocorreram conferências municipais, estaduais e uma conferência nacional a qual sistematizou um conjunto de demandas da sociedade civil organizada. Deste documento o Ministério da Educação recortou um conjunto de metas e estratégias que foi enviado em 2011 ao Congresso Nacional, onde ficou em discussão até sua aprovação.

A seguir, apresenta-se a concepção de formação docente que vêm sendo construída na comunidade científica brasileira e que irá sustentar as discussões aqui apresentadas.

2. Formação docente

Na educação brasileira, os problemas educacionais frequentemente são atribuídos à formação de professores. No que se refere a formação docente algumas das dificuldades apontadas se estendem ao próprio campo da formação de professores. O reconhecimento de tal situação fez com que fosse empreendido um esforço por definição deste campo em um seminário de autoavaliação pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) da ANPEd no ano de 2006, em que foi definido que “[...] o campo são os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.” (MIZUKAMI, 2006, p.1).

Percebe-se que muitos trabalhos submetidos para avaliação da área não tratam da formação de professores, por isso o esforço em definir qual o objeto de investigação do mesmo. Além disso, há problemas de qualidade que são oriundos de uma certa dificuldade com a relação entre a universidade e a escola básica:

Julgo que nós reincidimos ou continuamos, a pretexto da intocabilidade do conhecimento do professor, nós os investigadores - agora vou propor em extremos - não queremos tocar, é muito sagrado, porque é prático, está lá no terreno do seu conhecimento e nós aqui temos o nosso... mas devíamos nos comunicar. (ROLDÃO, 2006, p.1).

Após análises, o seminário apontou como problemas:

- falta de clareza da base da pesquisa, entendida como construção fundamentada e rigorosa de conhecimento sobre uma realidade que se pretende compreender, com clareza do problema de pesquisa, ou seja, o que se pretende questionar, analisar, esclarecer, fundamentar face ao campo. Qual é a questão geradora da pesquisa e, a partir dela, qual a via metodológica para criar conhecimento sobre ela, e qual é esse conhecimento esperado?
- confusão entre problemas da prática vivida (que podem ser pontos de partida, mas não são por si problemas de pesquisa) e o problema epistemológico, isto é, que precisamos saber, que perguntamos a essa realidade ou problema prático para obter sustentação mais sólida para agir?
- sobreposição entre pesquisa, intervenção e ação. Intervenção e ação podem integrar-se no objeto ou no percurso da pesquisa, mas esta requer o questionamento e a produção sustentada de conhecimento sobre essa ação.
- necessidade de interpretar os achados, teorizando os elementos, os dados, numa lógica analítica e aberta a novo questionamento. (ANDRÉ et al., 2011).

Os problemas aqui apontados, não são exclusivos da formação e advém, de alguma maneira, de vários âmbitos: da dificuldade na construção da autoria na educação como um todo, do clamor pela transformação imediata pela pesquisa, pelo temor a uma rigidez metodológica que associe o que se faz ao positivismo.

Se por um lado temos pesquisadores com experiência que dominam o campo e conseguem compreender epistemológica e metodologicamente o que fazem, por outro é possível observar que há muitos que carecem de formação. Muitos cursos de pós-graduação vêm formando os alunos exclusivamente no seu método, dentro de um grupo de pesquisa, com disciplinas ali circunscritas, o que impede que tenham conhecimento mais amplo dos princípios da educação.

Retornando ao campo, destaca-se o trabalho do professor Júlio Diniz-Pereira (2014, p.102-105) que, com base em diversos autores e trabalhos, sistematizou o campo e as pesquisas sobre formação de professores, dividindo em quatro períodos:

- anos 70: treinamento do técnico em educação - instrumentalização técnica
- anos 80: formação do educador – caráter político da prática pedagógica e compromisso do educador com as classes populares
- anos 90: formação do professor-pesquisador - valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes
- a partir dos 2000: adjetivação dos professores – construção das identidades múltiplas docentes

ANOS 70	Treinamento do técnico em educação - instrumentalização técnica
ANOS 80	Formação do educador – caráter político da prática pedagógica e compromisso do educador com as classes populares
ANOS 90	Formação do professor-pesquisador - valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes
A PARTIR DOS 2000	Adjetivação dos professores – construção das identidades múltiplas docentes

O cuidado que se deve ter é o de não depositar a totalidade das expectativas sociais com relação à qualidade da educação unicamente na formação do professor. No contexto

brasileiro, tem havido um movimento de depositar os resultados conquistados pela educação, positivos ou negativos, com exclusividade na figura e formação do professor. Isto se torna especialmente perigoso, uma vez que há uma visão reducionista, que pode levar em um primeiro momento a investimentos nos cursos de formação inicial e continuada, mas em um segundo momento, a culpabilização pelo não atingimento de metas supostamente desejadas.

Obviamente que a formação de bons profissionais é a condição *si ne qua non* para qualquer área, porém há desafios, os quais podem ser agrupados, de forma simplificada, em duas categorias: estruturais e de conhecimento. Esta afirmação abriga três pontos a serem desenvolvidos: o que são bons profissionais, em nosso caso bons professores? Quais os desafios estruturais e quais os desafios de conhecimento destes profissionais?

Apesar do país ter consolidado cursos de licenciatura há muitas décadas, apesar de existirem aproximadamente duzentos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, sem contar aqui a área de Ensino, ainda assim, por vezes, tem-se uma visão bastante redutora do que é ser bom professor em determinada área de conhecimento.

Recentemente tem havido um esforço governamental para formar os professores da educação básica em nível de pós-graduação *stricto sensu*, através de programas de mestrados profissionais em rede. A maioria destes programas tem como princípio a defesa de qualificação da educação básica, no entanto, reduzem a qualidade da educação ao aprendizado de conteúdos específico, como se aprender mais de matemática, por exemplo, pudesse ser capaz de, isoladamente. Muitos destes programas estão abrigados pelas suas áreas específicas não realizando discussões de maior profundidade teórica sobre educação ou ensino.

Já se tem avançado na compreensão sobre os saberes profissionais dos professores, entendendo que se tratam de um conjugado de saberes pedagógicos, de conteúdos específicos, culturais e experienciais (TARDIF, 2013; GAUTHIER et al., 1998; NÓVOA, 1991; PIMENTA, 2005). Trabalhar para a formação qualificada de professores deveria se centrar em todos estes eixos.

Supondo superados os desafios relativos à formação, os problemas da educação estariam resolvidos? Encontram-se aqui os desafios políticos-estruturais, dentre os quais se destacam: 1) remuneração adequada, com tempo para que o professor possa planejar, preparar e avaliar seu trabalho; 2) escolas com infraestrutura em boas condições, o que

quer dizer com salas de aulas limpas, pintadas, com mobiliário em bom estado, com biblioteca, com laboratórios de ciências, salas de artes, informática, instalações para educação física, pracinha, refeitório com refeições adequadas, disponibilidade de materiais, folhas, impressões, dentre outros que se poderia anunciar aqui; 3) apoio pedagógico e administrativo, com profissionais da educação que sustentem o trabalho pedagógico, desde merendeira, secretário, nutricionista, pedagogo, psicólogo, assistente social, etc; 4) gestão democrática que envolva todos na construção de soluções para as comunidades, constituindo sentimentos de pertença e compromisso. Certamente existem outros elementos políticos-estruturais, mas foram enumerados aqui alguns que emergem da experiência docente que temos vivenciado nos mais de vinte anos atuando junto a educação básica no Brasil.

E é atrelar à discussão da formação, alguns fatores que influenciam diretamente no trabalho docente, que o conceito de valorização docente, apresentado a seguir, pretende realizar.

3. Valorização docente

O termo valorização docente vêm sofrendo esvaziamento ou banalização de seu sentido. Tem sido reduzido a frase “os professores são importantes”, “os professores estão na base de todas as profissões”, permitindo que se discuta de maneira intuitiva e midiática para que serve um professor. Todos acreditam que conseguem dizer o que um professor faz, como ele faz, e reduzimos a atividade docente a um querer fazer. Somos bombardeados por números tais como quinquagésimo oitavo no ranking da OCDE¹, ou pontuação de 396 no teste PISA², que cobram socialmente o desempenho do professor.

Conforme tem sido citado recorrentemente neste texto, as avaliações aplicadas no sistema educacional brasileiro têm sido utilizadas como indicador positivo ou negativo da prática docente. Tais avaliações desconsideram o contexto da aprendizagem e reforçam concepções causais que responsabilizam os professores e as escolas pela não aprendizagem dos alunos.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

² Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

A crítica à formação dos professores está presente na história da escola brasileira desde o século passado: as diversas reformas estabelecidas no campo educacional explicitam a preocupação com o exercício da docência e estão sempre em busca de um fazer docente eficiente. A responsabilização do professor pelo não aprendizado discente é um discurso que vem ganhando espaço com os resultados dos sistemas de avaliação nacional em grande escala em implantação no Brasil, de perspectiva comportamentalista, que testam os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao final de um determinado período escolar.

Dubet (2008, p.42) ao tratar dos modelos de gestão escolar baseados na meritocracia observa que os professores são incorporados neste processo como “agentes de seleção social através dos julgamentos escolares”, nesta lógica o professor classifica o aluno e é classificado pelo resultado do mesmo, sobretudo porque essa forma de perceber a realidade escolar pressupõe a seleção e a classificação.

Considerar que a deficiência da escola pública brasileira está na prática docente é uma visão reducionista do contexto educacional que têm como consequência a desvalorização da profissão e um falseamento da realidade educacional do país.

A partir de uma perspectiva profissional, valorizar o professor significa acreditar que ele tem condições de a partir de alguns parâmetros decidir o que ensinar, como ensinar, desenvolver materiais que articulem o conhecimento com o contexto. “O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (NÓVOA, 1991, p. 29). Esta ideia precisa ser abraçada, não como uma bandeira corporativa, mas como uma meta pela qual precisamos trabalhar.

O conceito de valorização, presente na LDBEN, tem sido reduzido ao elemento da formação: é necessário disputar o conceito em suas diversas dimensões, popularizando e exemplificando a necessidade de luta pelos elementos que o compõem. Neste contexto é fundamental pensar a valorização articulando uma ampla política de formação que propicie o empoderamento sobre o fazer docente e a melhoria nas condições de trabalho, carreira e salários.

A valorização do profissional da educação escolar é um dos princípios anunciados para educação brasileira e se consolida de forma diferenciada nos diversos estados do país, buscando estabelecer padrão mínimo que minimize as disparidades salariais

presentes no Brasil. É inegável que a valorização social do professor está também atrelada a sua condição salarial. No Brasil, é comum encontrarmos professores que trabalham em várias escolas e atuam nos três turnos a fim de aumentar sua renda e garantir minimamente sua subsistência. Considerando-se esta realidade compreende-se a baixa procura pelos cursos de licenciaturas, bem como o baixo estímulo dos jovens para ingressarem no magistério.

A implementação de um piso mínimo para remuneração dos professores brasileiros adquiriu materialidade pela lei nº 11.738, de 16/07/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mas até o momento não se efetivou de forma prática em muitas unidades federativas e municípios sob alegação de baixa arrecadação. Ainda sobre o piso, cabe destacar que o valor estabelecido está abaixo do que seria uma remuneração satisfatória para o trabalhador da educação. No entanto já é um avanço no campo conceitual, pois reconhece a necessidade de estabelecer um

A desvalorização salarial, atrelada à desvalorização social da profissão docente, tem construído no imaginário popular a ideia de uma profissão passageira, em que o profissional não se compromete com o fazer pedagógico, pois não pretende continuar nela. Eis aí, um grande desafio, já anunciado anteriormente: é fundamental resgatar e reconhecer o potencial reflexivo, crítico e autônomo do professor.

De alguma maneira, as bases curriculares nacionais que vêm sendo construídas, os pacotes educacionais prontos e cada vez com menor espaço de autonomia, traduzem e produzem a falta de confiança, de reconhecimento na capacidade do professor de ensinar. Não se trata de afirmar que a escola não tenha problemas, mas de reconhecer que nunca antes a escola chegou para tantos. Entende-se que o processo de universalizar o acesso deva passar neste momento a universalizar a aprendizagem. Mas será que a diminuição do espaço de atuação, de investigação, de criação conferido ao professor será capaz de qualificar a educação?

No intuito de exemplificar o que se tem dito cita-se uma campanha muito oportuna que vem sendo realizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Brasil e denomina-se “Aqui já tem currículo”, com objetivo de divulgar os diversos currículos já presentes nas escolas brasileiras, em contraposição a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que foi apresentada pelo

governo no corrente ano. Na campanha “Aqui já tem currículo” há espaço para que os professores visibilizem suas práticas, atitude que vem sendo adotada por vários países que avançam qualitativamente em educação, como a Coréia, o Chile, dentre outros. Potencializar espaços que incentivem e valorizem a autoria ao professor, provocando a teorização, a construção de soluções, a cooperação entre os professores, estas ações são parte do que se pode chamar valorização docente.

No contexto da educação brasileiro, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2014, incorpora estas discussões, traduzindo-as em metas que serão vistas a seguir.

12

4. O trabalho dos professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024

O PNE 2014-2024, no que tange ao trabalho docente, busca garantir condições de formação, de remuneração mínimas e do que se pode esperar da educação. A seguir destacam-se as metas que tratam do tema:

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

Esta meta compromete-se a garantir condições para que todos os professores sejam formados na educação superior, acolhendo o entendimento do campo que este é o nível de ensino que permite minimamente o enfrentamento dos problemas da educação contemporânea. Apesar disto, recentemente a LDBEN foi flexibilizada permitindo o acesso de professores formados em nível médio para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

É importante aprofundar esta contradição porque se de um lado entende-se que a formação inicial é importante, e isto aparece claramente nesta meta, por outro, a mensagem implícita na mudança da LDBEN é que a formação em nível superior é importante para a qualidade da educação nacional, mas que um professor apenas com ensino médio também consegue ensinar 20, 25 crianças a ler, escrever, fazer operações matemática, o conhecimento das ciências, etc. Isto objetivamente se traduz em desvalorização da profissão docente e como exemplo, cita-se que um professor nesta

condição de trabalho, tem a remuneração de pouco mais de 400 reais³ para atuar por 20 horas com uma turma de primeiro ao quinto ano na cidade de Pelotas/RS/Brasil.

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

A meta 16 segue perfeitamente articulada a meta 15, na compreensão de que os problemas da educação são cada vez mais complexos, exigindo maior condição do professor de pesquisa, de criação, para o enfrentamento e transformação da realidade social. Assim, a formação de pós-graduação passa a não ser vista como uma formação para a academia, esotérica, para iluminados, mas uma formação que se articula com os problemas sociais e que recebe o crédito de auxiliar o professor em sua formação continuada.

Ao mesmo tempo, é preciso perceber que isto precisa aparecer na definição de jornada de trabalho do professor, pois especialmente os professores da educação infantil e séries iniciais que possuem sua carga-horária integralmente em sala de aula, não conseguem participar de cursos de pós-graduação, ou se o fazem, fazem com enorme sacrifício pessoal, responsabilizados individualmente pela própria formação.

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

Percebe-se claramente que os planos de carreira de estados e municípios valorizam diferentemente médicos, engenheiros, professores, promovendo remunerações distintas a profissionais com mesma escolaridade. O enfrentamento da meta 17 é fundamental para que a profissão docente obtenha reconhecimento social, atraia pessoas para realizar graduação em licenciaturas, independente do local de atuação. É possível observar, por exemplo, que nos processos de acesso à universidade, as licenciaturas têm obtido a menor média de acesso aos cursos superiores, em alguns casos com cerca de 300 pontos. Certamente a remuneração não é o único elemento desta realidade, mas é talvez, um bastante relevante.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais

³ Em torno de 100 dólares, equivalente a 40% do salário mínimo nacional do Brasil.

da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do [inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal](#).

E aqui nos deparamos com as condições materiais de estados e municípios que por falta de recursos não tem conseguido fazer uma discussão adequada ao piso e o corporativismo dos sindicatos de, por vezes, não permitirem mudanças. Necessitamos de planos de carreira que partam da graduação, afinal é isto que a LDB assegura há 20 anos, e que valorizem a experiência e a formação, incluindo aperfeiçoamentos, especializações, mestrados e doutorados. Então lutamos pela formação.

Pode-se perceber que PNE 2014-2024 acolhe elementos discutidos nas seções anterior em relação a formação e a valorização docente. Entretanto, este acolhimento não é suficiente para garantir o avanço do campo nas perspectivas apresentadas neste texto: ele ocorre em um contexto social complexo, onde as disputas por sentidos para a formação profissional e valorização docente não permitiram ainda consolidar uma hegemonia em relação a estes itens, o que tem levado ao constante embate, em especial, entre os movimentos representantes dos trabalhadores e os políticos e gestores públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superados os desafios de formação e os desafios estruturais, estariam todos os problemas relativos à educação resolvidos? E a resposta ainda é não. A educação é um campo humano, em que a cada dia, com as transformações da sociedade e das pessoas que dela participam, enfrenta novos desafios. Assim, os desafios do conhecimento estarão sempre presentes, como estão em outras áreas. A inclusão de todos nos processos de aprendizagem, uma educação crítica e cidadã, educação para um mundo justo, educação para a cidadania ambiental e planetária, educação para e com a diversidade, entre outros, são temas que exigem constante criação de novos saberes, o que aponta a necessidade de manter as escolas, universidades e centros de pesquisa como aliados no processo de construção e manutenção da educação desejada.

Encerra-se este artigo retomando então, a necessidade de se trabalhar todas as dimensões presentes na valorização do professor, o que implica formação, condições de trabalho, carreira e remuneração, como elementos indispensáveis a um primeiro nível necessário de enfrentamento da realidade.

Além disso, investir em espaços que incentivem, promovam e valorizem as vozes dos professores, através de espaços de formulações coletivas e solidárias entre professores, pesquisadores e demais profissionais parece ser um caminho para promover a formação dentro de um contexto de valorização docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 30 de maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. (2014). **O campo de pesquisa sobre formação de professores**. In: SOUZA, João Valdir; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. Formação de professores e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DUBET, François. (2008). **O que é uma escola Justa? A escola da oportunidades**. São Paulo: Cortez.

GAUTHIER, Clermont et al. (1998). **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. (2002). I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores> Acesso em: 30 de maio de 2016.

NÓVOA, António (org.). (1991). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). (2005). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (2012). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2002) II Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores> Acesso em: 30 de maio de 2016.

SAVIANI, Dermeval. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p. 380-392.

TARDIF, Maurice. (2013). **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed.
Petrópolis, RJ: Vozes.