

Plano nacional de  
educação, formação e  
valorização de  
professores na escola  
básica: contradições e  
impactos

National education plan, teacher's  
education and valorization in  
primary school: contradictions and  
impacts

***Romilda Teodora Ens***

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR  
romilda.ens@gmail.com

***Marciele Stiegler Ribas***

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR  
marci.stiegler.ribas@gmail.com

***Sueli Pereira Donato***

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR  
marci.stiegler.ribas@gmail.com

***José Luis Oliveira***

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR  
joseluisctba@yahoo.com.br

## Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre as contradições e os impactos do PNE (2014-2024) para a formação e valorização dos professores, no contexto neoliberal, no qual a performatividade, a meritocracia, a exclusão e os índices avaliativos predominam, traçando discursos cunhados pelo sentido da responsabilização dos professores. Este estudo documental, teórico-crítico, foi realizado a partir da análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias (BRASIL, 2014), concernentes à formação e valorização dos profissionais da educação. Para isso, ao situá-las no cenário educacional brasileiro, em suas formas de regulação e vinculação política podemos observar que, numa política de formação que atende aos organismos multilaterais, constatam-se metas traduzidas em números, que nos parecem aleatórios, cujas concretizações no contexto brasileiro atual sem o atendimento da meta 20 que trata do financiamento da educação serão inviabilizadas, como alerta Saviani (2014). Permanece o desafio contínuo da necessidade de políticas efetivas que se traduzam em sólida formação, plano de carreira, valorização e condição de trabalho aos professores para que, desse modo, seja atenuada a condição histórica de precarização da formação e desvalorização das condições de trabalho e carreira docente.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Valorização de Professores. Educação Básica. PNE (2014-2024).

## Abstract

The present article shows a reflection on the contradictions and the impact of the PNE (2014-2024) for the training and development of teachers in the neoliberal context in which performativity, meritocracy, exclusion and evaluative indexes predominate, tracing minted speeches the sense of responsibility of teachers. This documentary study, theoretical and critical, was made from the analysis of the targets 15, 16, 17 and 18 of the National Education Plan and its strategies (BRASIL, 2014), concerning the training and development of education professionals. For this to situate them in the Brazilian educational scenario in their forms of regulation and political ties can be seen that a training policy that meets the multilateral organizations, realize is translated goals in numbers that seem random, whose achievements in current Brazilian context without the attendance of the target 20 which deals with education funding will be negated, as Saviani warns (2014). It remains the ongoing challenge of the need for effective policies that translate into solid training, career planning, recovery and working condition for teachers to thereby be attenuated the historical condition of precariousness training and devaluation of working conditions and teaching career.

**Keywords:** Teacher Training. Teacher appreciation. Basic education. PNE (2014-2024).

## I ntrodução

Ao refletirmos sobre a formação de professores e, conseqüente, valorização da carreira docente, deparamo-nos com um discurso ambivalente, “[...] de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhes concedeu” (IMBÉRNON, 2010a, p. 57).

Essa ambigüidade, no Brasil, também aparece nas políticas educacionais, porquanto os textos legais, muitas vezes, constituem-se em meros discursos. Ou seja, muitas prerrogativas continuamente proclamadas por essas políticas, não são concretizadas. No sentido figurado, poderíamos dizer que há um abismo entre o texto e seu contexto.

Constatamos que, desde o início dos anos de 1990, esses discursos vêm sendo impregnados por um viés economicista, fazendo com que as políticas educacionais denotem “argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência e eficácia [...]”, conforme mostram Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.428), em seus estudos. Apesar de hoje, esses discursos serem traduzidos de forma “mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança” (p. 428), como esclarecem as autoras com base na análise dos documentos do World Bank (2000).

Embora várias medidas concernentes à formação de professores apareçam com veemência nas políticas docentes brasileiras, na prática não estão consolidadas. Haja vista a exigência da formação inicial em nível superior para os docentes da educação básica, definida pela Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e os dados do censo escolar de 2012, os quais confirmam a não consolidação dessa exigência. Muitos professores que atuam na educação básica não possuem formação em nível superior: na educação infantil 36,4% dos docentes não cumprem a exigência da lei em vigor, no ensino fundamental I 25%, no ensino fundamental II 9,6% e no ensino médio 4,6% (BRASIL, MEC, INEP, 2013a).

Com efeito, é preciso ressaltar que, apesar do significativo índice de professores sem formação em nível superior atuando, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, um total de 407.865 docentes da educação básica estão matriculados em cursos de nível superior, de acordo com os dados do censo escolar de 2012 (BRASIL, 2013a).

Em contrapartida, outro índice alarmante se constata, concernente à formação de professores: de acordo com dados do MEC/INEP de 2011, para um total de 1.356.329 alunos ingressantes nos cursos de licenciaturas, apenas 238.107 são concluintes (BRASIL, MEC, INEP, 2013a). Entre outras questões, a desvalorização desses profissionais somada à baixa

remuneração da carreira docente que se tem observado ao longo da história no país, podem justificar o elevado índice de evasão.

Conforme argumentação de Ens *et al* (2014), diante do quadro da educação brasileira, no qual encontramos – de um lado, uma demanda significativa para a educação básica e, de outro, a baixa atratividade da carreira docente – muitas políticas educacionais têm surgido na tentativa de alterar essa condição. No bojo dessas políticas, neste estudo nos ateremos ao novo Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), o qual apresenta dentre suas 20 metas, quatro direcionadas à formação e valorização dos profissionais da educação: metas 15 a 18 (BRASIL, 2014).

O novo PNE para a educação brasileira, “resultado de imposição constitucional reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...] emerge como o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”, como afirma Saviani (2014, p. 6), que completa na mesma página: “é, pois, de fundamental importância compreender seu significado, alcance e limites no atual contexto brasileiro [...]”.

Neste artigo analisamos as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) concernentes à formação e valorização dos profissionais da educação, enfocando as estratégias anunciadas pelo PNE. As reflexões voltam-se para responder aos questionamentos: “Quais as condições para que as metas 15, 16, 17 e 18 sejam concretizadas e, ainda, se cumpridas, estas poderiam atenuar a condição histórica de precarização da formação e de desvalorização da carreira docente?”

Para a análise documental teórico-crítica do PNE (2014-2024), num primeiro momento realizamos um estudo bibliográfico sobre a formação de professores e valorização dos profissionais da educação. Posteriormente, analisamos nas metas do PNE (2014-2024) as relacionadas à formação e valorização dos professores. Por último, apresentamos considerações acerca da temática.

## **Políticas de valorização e formação docente em debate: intenções e tensões**

Ao analisarmos criticamente o cenário atual que envolve a valorização e formação docente, é fundamental destacar que as políticas educacionais brasileiras encontram-se orientadas pelos princípios do neoliberalismo do qual o Brasil é signatário desde a década de 1990, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Década na qual no contexto internacional registra-se a ascensão de Governos neoliberais orientados pelo Consenso de Washington, que resultou na efetivação de reformas educacionais (FILGUEIRAS, 2006; SANTOS, MESQUIDA, 2007; VIEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2009).

A educação, no contexto neoliberal, deixa de ser um serviço exclusivo do Estado sendo submetida aos mecanismos de mercado traduzidos em diferentes reformas educacionais, as quais de acordo com Lopes (2004, p. 110)

[...] são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Conforme indicação de Ferreira (2009, p. 255) “as reformas empreendidas na década de 1990 tentaram redimensionar o Estado”, ou seja, “ revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas somente como catalizador e facilitador”. Neste contexto, ressalta a autora, fatores importantes, como “a crise estrutural do *Welfare State*, as inovações tecnológicas, o fortalecimento do setor financeiro internacional” propiciaram o aumento do espaço “para uma maior participação do setor privado em segmentos anteriormente considerados de exclusiva atuação do Estado [como é o caso da educação]”.

Um bom exemplo dessas mudanças é discutido por Feldfeber (2009, p. 163), quando esta aborda a questão dos processos de internacionalização da educação e os tratados de livre comércio (TLC). Segundo a autora, internacionalmente “a instituição que regula a aplicação das normas vinculadas ao livre-comércio é a Organização Mundial do Comércio (OMC), que começou a funcionar em 1995”, e instaurou mudanças significativas porque, ao contrário dos acordos internacionais firmados anteriormente, “os acordos da OMC são de cumprimento obrigatório para os países membros”.

Como essa autora bem lembra, os tratados de livre comércio não se constituem em algo inédito, já que datam do pós-guerra, a novidade é que após o início de funcionamento da OMC, nesses novos tratados “regula-se não só o comércio de bens, mas também o comércio de serviços, entre os quais estão incluídas a educação, a propriedade intelectual e as normas relativas ao investimento estrangeiro [... de modo que se pode] “dizer que, mais do que tratados de livre comércio, eles são tratados de livre mercado” (FELDFEBER, 2009, p. 162).

Segundo afirmam Duarte e Costa (2011, p. 243) “em 1995, foi assinado no âmbito da Organização Mundial do Comércio – OMC, o Acordo Geral de Comércio de Serviços – AGCS/GATS”, que no caso da educação “apresenta como setores passíveis de abertura os serviços de educação primária, secundária e terciária”.

Conforme indicam as autoras, o AGCS/GATS reconhece quatro modos diferentes pelos quais estes serviços podem ser prestados. O primeiro a da “*prestação transfronteira*, aquela efetuada do território de um membro para o território de qualquer outro membro”, por exemplo, no

caso da educação “observa-se a educação a distância”. O segundo modo refere-se aos *serviços de consumo no exterior*, os quais envolvem “a prestação de serviços dentro do território de um país membro para o consumidor (pessoas ou empresas) de serviço de qualquer outro membro”. Temos como exemplo deste modo de prestação de serviço “a mobilidade estudantil, como a graduação no exterior, a pós-graduação, etc” (DUARTE; COSTA, 2011, p. 244 – grifos das autoras).

A terceira modalidade, reconhecida para prestação de serviços, abrange as *presenças comerciais*. Esta abrange os “serviços prestados por um membro da organização por intermédio da presença comercial no território de qualquer outro membro”, como é o caso da “mobilidade da instituição, campus filial, campus extensão, etc” (p. 244). E finalmente, a quarta modalidade de prestação de serviços reconhecida pela OMC, refere-se à “*presença de pessoas físicas*, oferecida pelo prestador de serviços de um membro por intermédio de presença de pessoa natural desse membro no território de qualquer outro membro” (grifos das autoras). Nessa modalidade, tem-se como exemplo no setor de serviços educacionais “a presença de professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior” (p. 245).

Todas essas mudanças, conforme esclarece Feldfeber (2009, p. 162), estariam “ligadas a um esforço profundo de adequação das escolas às novas exigências da economia capitalista”, de modo que, neste cenário educativo atual,

caracterizado [...] pela inclusão da educação como serviço comercializável no contexto da OMC e dos TLC [... o aparelho escolar está sendo chamado] a servir mais e melhor a competição econômica, e de três maneiras: formando mais adequadamente o trabalhador, educando e estimulando o consumidor, e finalmente ele mesmo se abrindo à conquista dos mercados.

Nessa direção, ressalta a autora que organismos regionais e internacionais, entre eles o Banco Mundial, “desempenharam um papel central na orientação de políticas de reforma mediante a assistência técnica e financeira”, de modo que, nas últimas décadas, as políticas de reforma educativas, atendendo aos postulados do Consenso de Washington “foram baseadas na abertura da economia, na privatização de empresas públicas, na desregulamentação dos mercados, na descentralização, na privatização e na desregulamentação dos serviços sociais”. Seu alerta se dá no sentido que tais reformas, além de impulsionarem a formação de mercados educativos “geraram um campo propício para avançar nos processos de mercantilização da educação, processos que foram estimulados por forças externas muito mais poderosas que as das próprias políticas educativas” (FELDFEBER, 2009, p. 161).

Após a assinatura do AGCS/GATS, com o Estado membro ratificando essas exigências, começou a exigí-las de sua população. No caso do Brasil, isso ocorreu segundo Duarte e Costa

(2011, p. 247-248) “por meio do Decreto Legislativo nº 30 de 15 de dezembro de 1994” o qual foi promulgado e vigente, “com status de lei infraconstitucional”. Apoiadas em Dias<sup>1</sup> (2004) e Siqueira (2004), as autoras afirmam que tal ratificação tem como consequência “a necessária apresentação de seus compromissos quanto à forma, ao prazo e à modalidade de abertura do setor de serviços educacionais aos prestadores estrangeiros” (p.248).

Corroborando com Feldfeber (2009), Ferreira (2009, p. 255) lembra que o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-2003) “deslocou o tradicional modelo brasileiro de desenvolvimento capitaneado pelo Estado para um novo, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental”. Face a este cenário, a autora denuncia que o governo desse estadista, com o discurso de preparar o país para o século XXI, na verdade “se enquadrou no marco da globalização, em acordo com as orientações coordenadas pelos organismos multilaterais”, os quais “buscavam conjugar as ações dos grandes grupos econômicos entre si, a fim de controlar o desenvolvimento do capital dentro de uma estrutura não mais rigorosamente organizada ou jurídica, como é a figura do Estado” (p. 256).

Conforme enfatizado por essa autora, a maioria dos estudos sobre aquele período, evidencia que as reformas educacionais empreendidas pelo governo FHC, estariam caracterizadas “por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização”. Deste modo, em face dessas políticas descentralizadoras, a educação básica e o ensino superior “passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas no país” (FERREIRA, 2009, p. 257).

Aspecto esse que não apresentou alteração, nos governos Lula e Dilma (2003 até os dias atuais), mas sim uma ampliação dos diferentes instrumentos de regulação que definem a educação no Brasil por meio de constantes reformas.

Como é possível perceber, o alcance e a complexidade da agenda das reformas educacionais são surpreendentes, de modo que seria impossível esgotá-las todas aqui, entretanto, há outro aspecto chave, talvez não tão objetivo como os até aqui abordados, mas que indubitavelmente está imbricado nesse processo das reformas educacionais.

Referimo-nos aqui, com base em Ball (2002) às “subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança”. Pois, conforme argumenta o autor, as políticas da reforma da educação “não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformar’ professores e para mudar o significado de ser professor”, ou seja, “a formação e a atualização das capacidades e atributos do Ser professor”, ao

afirmar que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos – a nossa ‘*identidade social*’” (p. 4-5, grifos do autor).

Esse autor consigna como “epidemia política”, a reforma da educação vem se alastrando pelo mundo, ou seja, uma “torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, que está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diferentes”. Entretanto, mesmo que aparentemente, “os elementos chave do ‘pacote’ da reforma da educação [...] são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade”, o interesse desse autor é tentar “*deixar para trás* a fachada objetiva da reforma para examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança” (BALL, 2002, p. 4, grifos do autor).

Nesse sentido, ele denuncia que a reforma da educação, além dos aspectos mercadológicos, também se trata “dos poderes que vieram abater-se sobre a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras”. Nesse âmbito, o autor pondera que “os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade”, ou seja, passaram a viver “uma experiência baseada em cálculos”, ao ponto que se tornam verdadeiros “*sujeitos empresarias*, que vivem suas vidas como uma empresa do seu ‘EU’”. Concluindo, o autor assevera que “a defesa e o uso cada vez maiores do *pagamento de acordo com o desempenho* [...] são um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivemos uma vida de cálculo” (BALL, 2002, p. 6, grifos do autor).

Nesse cenário de correlações de forças e de disputas, presentes na política de formação de professores, as reformas educacionais brasileiras, desde a década de 1990 vêm apontando para “[...]um empreendimento visando à elevação da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas”, com a finalidade “[...] de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência, e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo” (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

Com relação à valorização docente, cabe ressaltar que:

a utilização do termo *profissional da educação* foi incorporada nas políticas educacionais e os seus mais recentes dispositivos reportam-se, em especial, à qualificação do professor, à formação inicial, à formação continuada e à melhoria da condição docente, que sem dúvida soa as questões mais prementes na educação básica (ENS; EYNG; GISI, 2010, p. 49-50, grifos das autoras).

Sobre a formação inicial do professor, conforme explica Morgado (2011, p. 802), esta é “entendida como uma etapa precedente à entrada da profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa”, contraditoriamente, verifica-se, segundo esse autor, uma deficiência “[...] na

preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente” (p. 802).

Sobre esse aspecto, Ens, Donato e Ribas (2015) revelam apoiadas em pesquisa<sup>2</sup>, na qual discutem a profissionalidade e as políticas de formação inicial nas representações sociais de professores iniciantes, que as deficiências na formação desses profissionais acabam desencadeando uma culpabilização. Esses docentes iniciantes, segundo as autoras “sentem-se culpabilizados pela má formação recebida, tendo como consequência a não aprendizagem dos alunos sem um olhar mais atento para o alargamento de suas funções no interior da escola [...]” (p. 163). Por conseguinte, “formam-se, numa proposta articulada ao capital, iniciam a vida profissional em um campo conflituoso, em que a realidade é diferente e têm que resolver os desafios da prática profissional” (p. 163).

Associa-se a essa insuficiência na formação inicial uma parcela significativa que demanda, por exigência legal, receber tal formação, o que implica, por sua vez, no comprometimento da qualidade na educação básica. Esse quadro pode ser observado a partir dos dados do censo escolar de 2012 (INEP, 2013a), o qual aponta um número considerável de professores que atuam na educação básica sem formação superior e com formação superior não compatível (TABELA 1).

**Tabela 1** - Percentual dos professores que atuam na educação básica com/sem formação em nível superior e com formação adequada às disciplinas que lecionam.

Nível de atuação dos professores	Com formação superior (%)	Sem formação superior (%)	Com formação compatível às disciplinas que lecionam (%)
Educação Infantil	63,6	36,4	42,2
Anos iniciais do Ens. Fundamental	75,0	25,0	52,4
Anos finais do Ens. Fundamental	90,4	9,6	46,2
Ensino Médio	95,4	4,6	55,7

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do censo escolar de 2012 (BRASIL, MEC, INEP, 2013a).

Esses dados demonstram que, apesar do avanço na formação em nível superior proposta pela LDB nº 9493/1996, ainda existe uma significativa parcela de professores sem formação em nível superior, como determina a Lei nº 12.796/ 2013 que altera o artigo 62 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2013b), índice que se enfraquece, ao olharmos para a necessidade de formação adequada às disciplinas em que lecionam. Gatti e Barreto (2009, p. 56) fazem um alerta quanto à oferta de cursos para a formação de professores pós LDB qualificando-as como “[...] uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries

iniciais do ensino fundamental e da educação infantil [...]. As autoras denunciavam existir, ainda “um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior” (p. 56), uma vez que muitos apenas frequentaram o ensino médio e outros frequentaram o ensino superior sem a devida compatibilidade com as disciplinas que lecionam.

Além do que, segundo Morgado (2005, p. 113), “formar educadores/professores, hoje em dia, implica a observação de critérios de qualidade que nem todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir”. Pois, um dos grandes problemas, como alerta o autor, é que a “[...] mercadorização da formação de educadores/professores acentua ainda mais a noção de que a educação é cada vez mais considerada um produto que se rege pela lei da oferta e da procura” (p.113). Aspecto esse que confirma a concepção neoliberal de educação, em que são formados consumidores em vez de cidadãos, expressão do conceito de qualidade total, que obviamente evidencia o critério mercadológico da qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009).

No âmago dessa discussão, convém destacar oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e, em seu exercício de trabalho, assinalados por Gatti (2009, p. 97):

- 1) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; 2) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; 3) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; 4) a escolha de conteúdos curriculares; 5) a formação dos formadores; 6) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; 7) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; 8) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Cenário esse, que nos revela de um lado uma formação essencialmente mercadológica pautada nos valores neoliberais e em políticas educacionais atreladas aos mecanismos internacionais que enfatizam a meritocracia e a performatividade para ser professor, resultando em professores mal formados e, de uma profissão que sofre pressão da sociedade ao serem continuamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos para que obtenham melhores resultados nos exames nacionais e internacionais.

Entretanto, é preciso estar atento ao alerta de Gatti (2011, p.303-304) em “não reputar apenas ao professor e sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino”. A autora complementa, explicando que muitos fatores convergem para isso “como as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura nacional, regional e local [...] a formação e atuação dos gestores [...] e a condição do professorado” (p. 304).

Posição essa, também confirmada por Alves e André (2014, p. 358) que apoiados em Roldão<sup>3</sup> (2005) explicam “A sociedade, de certo modo, reconhece no professor a condição de executar a bom termo a função a ele confiada, o que justifica a concessão a esse profissional do mandato social de responsável pelo ensino e, numa definição mais ampla, pela educação”. É possível, constatar por parte dos professores uma queixa sobre a desvalorização social do trabalho docente, a qual é reconhecida em pesquisas como “A atratividade da carreira docente”, coordenada por Gatti (2010) que aponta ser esta profissão preterida frente às outras. No entanto, como esclarecem Alves e André (2014, p. 358) com base em Roldão (2005), “[...] os professores são ao mesmo tempo reconhecidos como imprescindíveis ao desenvolvimento social, político e econômico e tratados em segundo plano em suas condições de trabalho, remuneração e participação política nas transações sociais”.

Esse quadro é corroborado por Carissimi e Trojam (2011, p. 68) em pesquisa realizada fazendo uso dos dados de estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE/Talis<sup>4</sup> (2009) sobre a valorização do professor. Esses autores destacam que os professores da América Latina “recebem, em média, três vezes menos que os professores de países pertencentes à OCDE”. Situando-se entre “os profissionais de menor salário em relação a outras profissões”.

Consideramos que há um silenciamento nas políticas educacionais brasileiras em relação à valorização do profissional docente e às atuais condições no qual este está sendo formado, porque persiste a necessidade, como explicam Souza e Villas Bôas (2012, p. 780), das políticas considerarem aspectos tais como as do “sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma e o processo de produção e de sua profissionalização”, uma vez que o slogan “profissionalizar o professor” remete à ideia de um trabalho que ainda não atingiu o *status* de profissão (ENS; GISI; EYNG, 2010, p. 46).

Face ao exposto, entendendo que o processo de valorização do professor perpassa sua formação, o processo de profissionalização, as condições de trabalho e melhores salários, concordamos com a argumentação de Imbernón (2010b, p. 103) quanto a que “[...] os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercuta na qualidade do ensino”. Para isso, é necessário que as instituições formadoras propiciem condições para uma formação inicial comprometida com a qualificação de profissionais da Educação na qual se evidencie a dimensão transformadora relacionada à profissionalidade e profissionalização, se sabendo, entretanto que para efetivar esse quadro, é preciso como diz Gatti (2011, p. 304), “virar a mesa”, com políticas corajosas [...] mudar instituídos e currículos da

formação inicial, investir na carreira e salários dos professores [...]”. Com base nessa perspectiva, analisaremos as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), concernentes à formação e valorização dos professores.

## A formação e valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja tramitação teve início em 2010, deveria substituir o Plano Nacional de Educação anterior com vigência até 2010. Assim, o novo PNE deveria, *a priori*, vigorar a partir de 2011, todavia o seu processo de aprovação foi extremamente lento. A síntese de sua tramitação pode ser visualizada no quadro 1.

**Quadro 1** - Tramitação do Plano Nacional de Educação (2010/2014)

Dezembro de 2010	Enviado ao Congresso Nacional- como Projeto de Lei nº. 8035/2010.
6 de abril	Constituída comissão composta por 50 deputados.
28 de março de 2011	Comissão especial (parecer sobre o projeto).
13 de junho de 2012	O deputado Ângelo Vanhoni (relator do projeto), apresentou o projeto substitutivo do novo PNE, o qual foi aprovado em 13 de junho de 2012.
26 de junho de 2012	Nova versão do projeto, tendo parecer reformulado. Sendo aprovado na Câmara dos Deputados o projeto foi para o Senado.
25 de setembro de 2013	O projeto foi aprovado pela Comissão de Assuntos Econômicos e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. Como o Senado introduziu alterações, o projeto retornou à Câmara.
25 de junho de 2014	Sancionado sem vetos pela presidente Dilma Rousseff.
Lançado em 2013  Observatório do PNE ( <a href="http://www.observatoriodopne.org.br">www.observatoriodopne.org.br</a> )	Plataforma online com o objetivo de monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas e respectivas estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), divulgando análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão propostas e implementadas durante vigência desse Plano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Saviani (2014, p. 91-94) e ampliado em relação ao Observatório PNE pelos autores.

Entre as 10 Diretrizes do PNE, estabelecidas no artigo 2.º, uma delas está diretamente relacionada à valorização dos professores: “IX- valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014). A quarta diretriz que aponta para a “melhoria da qualidade da educação”, está, mesmo que de forma indireta, associada à formação de professores, pois conforme argumentam Gatti e Barreto (2009, p. 12), a melhoria da qualidade da educação básica passa necessariamente, entre outros aspectos, pela “[...] formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais”.

O novo PNE, com vigência até 2024, contém 20 metas, cada qual acompanhada de suas respectivas estratégias que somam o montante de 254 estratégias. Atendo-nos a análise das metas direcionadas à formação e valorização dos professores (QUADRO 2).

**Quadro 2** - Metas direcionadas à formação e valorização dos profissionais da educação – PNE (2014-2024).

<b>Meta 15</b>	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, assegurando 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.
<b>Meta 16</b>	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.
<b>Meta 17</b>	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.
<b>Meta 18</b>	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 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.

Fonte: Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014).

A meta 15 prevê que os professores da educação básica possuam formação em nível superior no prazo de um ano de vigência do PNE, ou seja, até julho de 2015. Consideramos, tal meta um pouco ousada, haja vista que, conforme demonstramos na tabela 1, há uma significativa parcela de professores sem essa formação. Entretanto, fazendo um diagnóstico do PNE anterior, o qual estabelecia que “[...] no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas” (BRASIL, 2001), segundo os dados do Censo Escolar de 2012, essa meta foi atingida, pelo menos, em relação ao percentual de professores com esse nível de formação, atingindo em 2011 um percentual superior ao previsto no plano (74,0%). Porém, não basta ser formado em curso superior é fundamental que esse curso seja compatível à disciplina que o que sempre ocorre (Tabela 1).

Além do que, a questão da “qualificação” dessas instituições e de seus professores compromete, conseqüentemente a qualidade da formação dos futuros professores. Tendo em vista que, conforme denunciam Ens e Gisi (2011, p. 31) convivemos com metas que aceleram essa formação, ou seja, “a criação de outros espaços de formação como são os centros universitários, as faculdades e os institutos isolados na modalidade presencial, ou a distância, na tentativa de suprir [a falta de] certificação no ensino superior”. No entanto, esses espaços,

geralmente, não atendem às necessidades de formação do professor, “que requer um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, o que essas instituições de ensino superior nem sempre podem propiciar” (p. 31).

A meta 15 vem acompanhada de 13 estratégias para o seu alcance. Prevê o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais que já atuam na educação básica, além da ampliação de programas de iniciação à docência e de formação continuada. Algo extremamente necessário e, ainda não consolidado no panorama educacional brasileiro, qual seja a formação específica nas áreas de atuação dos professores, estratégia 15.9 da meta 15. Aspectos esses constatados no censo escolar 2012, expressos na Tabela 1 formulada a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2013a), bem como em pesquisas que denunciam a falta de formação específica dos docentes para atuar em outras modalidades de ensino, como por exemplo, na educação de jovens e adultos (EJA). Na pesquisa realizada por Ribas (2013), em um município do estado do Paraná, de um total de 79 professores, 65 deles afirmaram não ter recebido uma formação específica para atuar na EJA. A efetivação dessa estratégia seria uma medida urgente para alterar a precarização da educação básica, fomentando assim a sua tão almejada qualidade.

Em relação à meta 16, a qual estabelece a elevação do nível de formação em pós-graduação de 50% dos professores da educação básica, inferimos que, para o seu cumprimento até 2024, será necessário um esforço e planejamento dos entes federados, bem como uma parceria entre a educação básica e a educação superior, tanto para o alcance da demanda, como também, para a oferta desses cursos nas instituições públicas de educação superior. Essa articulação entre educação básica e ensino superior está contemplada na primeira das seis estratégias concernentes à respectiva meta.

Atualmente, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014), apenas 31,1% dos professores da educação básica possuem formação em nível de pós-graduação, conforme o Observatório do PNE – meta 16 (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, consideramos que a penúltima estratégia referente à meta 16, poderá promover/fomentar a expansão de professores com esse grau de formação, uma vez que, nela se prevê a ampliação da oferta de bolsas de estudo para os docentes que atuam na educação básica.

Todavia, mais do que simplesmente aumentar o número de professores com esse grau de formação, seria necessário ofertar a esses professores uma formação continuada que de fato viesse ao encontro de suas reais necessidades formativas. Conforme demonstra a pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009, p. 221), as principais reivindicações dos professores sobre os cursos de formação continuada se repetem, duas dentre as mais recorrentes são: “a formação

continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar”.

Em outra pesquisa, Gatti, Barreto e André (2011) verificaram que os cursos em formação continuada promovidos aos professores das redes estaduais e municipais somados aos oferecidos pelo governo federal não articulam suas ações às necessidades dos sistemas educacionais não se descartando assim “a ‘corrida’ aos cursos por parte dos docentes em busca incessante por titulação para assegurar melhores postos de trabalho, sem que haja evidências de que ela resulte em melhoria das práticas escolares” (p. 249, grifos das autoras). Ou seja, melhoria na carreira docente a qual muitas das vezes se reverte em melhor salário.

A meta 17 está relacionada à valorização dos professores, conforme enfatiza Aguiar (2011, p. 277), quando alude que essa meta “[...] tem subjacente o desafio de fazer justiça aos profissionais do magistério”, uma vez que, propõe a equiparação do seu rendimento com os demais profissionais com escolaridade equivalente. Em resumo, as quatro estratégias para o alcance dessa meta, fazem referência ao piso salarial dos professores, a última propõe a ampliação da assistência financeira por parte da União aos entes federados.

Considerando que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE (2012), o rendimento médio dos professores da educação básica se comparado ao rendimento médio dos demais profissionais com o mesmo nível de formação, equivale a 57,3%, para o alcance dessa meta, será necessária uma significativa ampliação do financiamento destinado à educação. Com efeito, essa ampliação pode ser questionada, tendo em vista que, na meta 20, o valor do Produto interno bruto- PIB<sup>5</sup> designado à educação para a qual ficou estipulado 7% até 2019 com progressão de 10% até o final da vigência do plano. Não há como reduzir as disparidades nos pisos salariais dos professores, os quais variam muito de uma região para a outra, sem que haja um investimento efetivo para este fim, como informa o Observatório do PNE – meta 17 (BRASIL, 2016b).

Analisando a meta 18, constata-se que esta se articula à meta anterior, uma vez que, para elevar o salário dos professores faz-se necessário, conforme prevê a referida meta, a implementação de um plano de carreira tomando como referência o piso nacional da categoria. Novamente voltamos à dificuldade em articular as leis estabelecidas pelas diferentes instâncias, federal, estaduais e municipais. Enquanto que, a União estabelece determinada lei, como por exemplo, a do piso salarial nacional, verifica-se certa morosidade para a sua colocação em prática por parte dos estados e municípios. Aspecto esse, também analisado por Aguiar (2011, p. 277) ao tratar das metas 17 e 18, ao advertir/nos lembrar “que a previsão de instituição do piso

salarial e planos de carreira no ano de 2001 somente se concretizou em 2009 quando o piso, neste ano de 2011, atinge o valor de R\$ 1.024 para 40 horas de trabalho”, esclarecendo: “que nem todos os estados e municípios implementaram o piso, como também os planos de carreira que deveriam ser instituídos até 2009”, pois muitos não obtiveram, ainda, a aprovação das Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais.

Para o cumprimento da meta 18, o plano apresenta oito estratégias, dentre elas, destacamos a estratégia 7: “priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os(as) profissionais da educação”. Nesse sentido, concordamos com Aguiar e Scheibe (2010, p. 80), quanto a ser necessária “*uma efetiva política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação*” (Grifos das autoras). Sem dúvida, tal medida, seria um facilitador para a conquista do que Saviani (2014) denomina de Sistema Nacional de Educação, esclarecendo que “não é o plano que deriva o sistema, ao contrário, é sobre este que o plano se apoia” (p. 104).

Destacamos, portanto que o cumprimento das metas do PNE (2014), na situação da educação no contexto brasileiro, bem como a colocação em prática dessas metas, principalmente das relativas à formação e valorização dos professores, como as demais, sem a efetivação da última meta, a de nº 20, que trata de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014) ficam vulneráveis por não se ter uma definição clara de onde virão esses recursos. Visualiza-se, infelizmente, que a execução dessas metas será prorrogada, uma vez que há urgência no aumento de recursos destinados à educação e, hoje, estes estão escassos pelo corte de verbas em todos os setores e, especialmente, na educação.

Além da questão financeira, é preciso considerar, no que se refere à valorização do professor, que o PNE dá ênfase à formação continuada. Constata-se que, apesar das metas 15 e 16 tratarem especificamente da formação do professor, várias de outras estratégias fazem referência à formação continuada, como por exemplo: alfabetização, ensino médio etc.

Sobre a meta 16, Hipólito (2015) denuncia indícios de “intencionalidade pragmática” por essa voltar-se às áreas “mais técnicas”, valorizando as práticas e certificando experiências, aspectos que segundo o autor estão definidos pelo Decreto nº 8.752/2016, artigo 2º, inciso IX (BRASIL, 2016). Alerta, também para o gerencialismo que propõe para a formação do professor, principalmente, após o documento “Pátria Educadora”. Nesse documento fica evidente “[...] a articulação entre avaliação – sistema nacional de avaliação, currículo nacional e formação

docente, [...]”, complementando, afirma o autor “Processos gerenciais, desse tipo têm sido catastróficos para o trabalho docente” (HYPÓLITO, 2015, p.258).

Para esclarecer como age o gerencialismo no espaço das escolas, revisitamos Ball (2005, p.544) quando afirma ser este “uma nova forma de poder”, a qual conforme Bernstein (1996 *apud* BALL, 2005, p.544) é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”, bem como qualificada por Ball (2005, p. 544) como “uma força transformadora [... que] desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

O gerencialismo converge para outro elemento-chave da política neoliberal, a performatividade, que, segundo Ball (2005, p. 543) “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos”. Para Lyotard (*apud* BALL, 2005, p. 544), porque cada um deles “compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria”. Tais recursos do gerencialismo criam no professor, a incerteza, a insegurança, a instabilidade e atingem a “dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2005, p.550).

### **Considerações parciais... para continuar a discussão...**

Ao analisarmos as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024), destinadas à formação e valorização dos professores, considerando o contexto da escola pública, concluímos que o desafio é bastante amplo. Não obstante, para atingir essas metas será necessário um comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente, por parte dos entes federados. Políticas isoladas expressas em discursos distantes da prática contribuirão, provavelmente, para a não concretização das metas estabelecidas no Plano. O que não difere do PNE (2001-2010), o qual não alcançou os objetivos, metas e estratégias traçadas.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), ao estabelecer novas metas e estratégias com o objetivo de melhoria da educação brasileira e para que seja atenuada a condição histórica de precarização da formação e de desvalorização da carreira docente, enfrenta um obstáculo: o de maior investimento na esfera educacional, imprescindível para o alcance da meta 20. Pois, conforme argumenta Saviani (2014, p. 80-81): “Sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de *mera carta de intenções*, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (Grifos nossos).

Salientamos que permanece o desafio contínuo da necessidade de políticas efetivas que se traduzam em propostas de sólida formação, plano de carreira que representem melhoria de

salário, valorização e condição de trabalho aos professores. Aspectos que, efetivamente, ainda não fazem parte das perspectivas políticas para docentes.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernando. (Org.). *Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiás: Autêntica, 2011. p. 263-284.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. In: FERREIRA, Jacques de Lima. (Org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 355 – 378.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, PT, Universidade do Minho, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm) . Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Lei n.12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013b, p.1. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) >. Acesso em: 02 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 14 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf) >. Acesso em: 14 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da educação superior. 2012: resumo técnico*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em: 15 mar.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Observatório do PNE: meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores*. 2016a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>. Acesso em: 15 mar., 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Observatório do PNE: meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores*. 2016b. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 15 mar., 2016.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011.

DONATO, Sueli Pereira. *Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes*. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Curitiba, PR, 2013.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; COSTA, Karla Silva. Transnacionalização da Educação Superior: o Acordo Geral de Comércio e Serviços e as Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011. p. 243-274.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stiegler. Profissionalidade e políticas de formação docente nas representações sociais de professores iniciantes. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima. (Org.). *Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas*. Curitiba, PR: Appris, 2015. p. 147-170.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n.42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR.

FELDFEBER, Miriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 161-182

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FILGUEIRA, Luiz. O neoliberalismo do Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. (Org.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales CLACSO, 2006. p. 179-206.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBFP*, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 90-102, maio. 2009.

GATTI, Bernardete. A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. Atratividade da carreira docente. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Vitor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, Bernardete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (Org.). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 303 - 324.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010b.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.109-110, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. Porto, PT: Porto, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

OBSERVATÓRIO do PNE. Metas do PNE17 - Valorização do professor. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>. Acesso em: 10 jan. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-38.

RIBAS, Marciele Stiegler. *'Ser professor' na Educação de Jovens e Adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais*. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Curitiba, PR, 2013.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. *As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia S. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 771-789, set./dez. 2012.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Os direitos e a política social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Submetido em 16 mar 2016, aprovado em 15 maio 2016

## Notas

<sup>1</sup> Ao discutirem a ratificação do enfoque comercial Duarte e Costa (2011) buscam orientações para discutirem os compromissos em relação à forma como serão colocados em prática o enfoque comercial na educação brasileira e suas consequências nos estudos de DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? Porto Alegre, Brasil, 26 de abril de 2002 - Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas - IIIa. Cumbre iberoamericana de rectores de universidades estatales. Disponível em: <<http://www.cumbre.ufrgs.br/portugues.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2004; bem como em SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 26, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>. Acesso em: 22 maio 2006,

<sup>2</sup> Investigação desenvolvida no grupo de pesquisa, sendo que parte dos dados foram analisados inicialmente por Donato (2013).

<sup>3</sup> Sobre a responsabilização do professor pela melhoria das redes de ensino, Nunes e André (2011) apoiam-se nos estudos de ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances – Estudos sobre educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 143-155, jan./dez. 2005.

<sup>4</sup> *TALIS* - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) se propõe coletar dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade.

Sobre a pesquisa que trata da valorização do professor, as autoras apoiaram-se no documento da OCDE. Pesquisa Talis. *Pesquisa com Diretores de Escolas e Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano – Nota para o Brasil*. (2009). Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing\\_Talis\\_16-06-2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf) Acesso em: 30 jan. 2016.

<sup>5</sup> PIB - esse indicativo representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos em todas as regiões do Brasil.