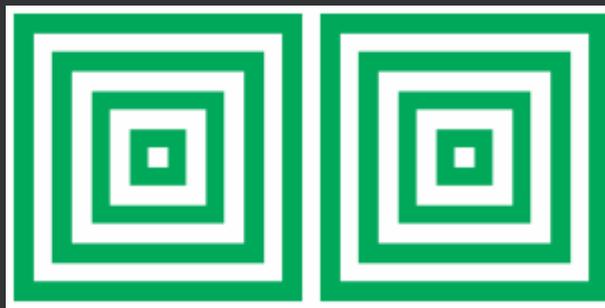


Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho



COLETÂNEA 4

Márcia Angela da S. Aguiar

João Ferreira de Oliveira

Organizadores

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO: Formação e Condições
de Trabalho



Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária
Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000
<https://www.ufpe.br>

@npae

Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Campus
Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF - CEP: 70.410-900
anpae@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

**Comitê Editorial Coletâneas e
Cadernos de Políticas e Gestão da Educação**

Márcia Angela da S. Aguiar
Luiz Fernandes Dourado
Janete Maria Lins de Azevedo
João Ferreira de Oliveira
Nelson Cardoso Amaral

Esta publicação tem a cooperação do MEC, a qual tem como objetivo produzir documentos baseados em pesquisa acadêmica para dinamizar e mediar o debate sobre temas nacionais importantes no contexto da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro bem como pelas opiniões expressas, que não são necessariamente as do MEC, nem comprometem o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do MEC a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO: Formação e Condições
de Trabalho

Organizadores

Márcia Angela da S. Aguiar

João Ferreira de Oliveira

Recife, 2016

Conselho Editorial - Anpae

Márcia Angela da S. Aguiar (Presidente do Conselho), Almerindo J. Afonso, Bernardete A. Gatti, Cândido Alberto Gomes, Carlos Alberto Torres, Carlos Roberto Jamil Cury, Célio da Cunha, Eivaldo Machado Boaventura, Fernando Reimers, Inés Aguerrondo, João Barroso, João Gualberto de Carvalho Meneses, Juan Casassus, Licínio Carlos Lima, Lisete Regina Gomes Arelaro, Luiz Fernandes Dourado, Maria Beatriz Luce, Nalu Farenzena, Regina Vinhaes Gracindo, Rinalva Cassiano Silva, Sofia Lerche Vieira, Steven J. Klees, Walter Esteves Garcia.

Diagramação

Kaliana Pinheiro

Preparação e revisão

Ignez Navarro

Sérgio Paulino Abranches

Marcelo Sabbatini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho / Márcia Angela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira (Organizadores) – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

Coletânea

196 páginas

ISBN: 978-85-60917-51-8

1.Educação. 2.Valorização dos profissionais da educação. 3.Formação dos profissionais da educação. 4. Condições de trabalho dos educadores. I. Aguiar, Márcia Angela da S. II. Oliveira, João Ferreira de, III. Série

CDD 379
CDU 371.13

CCS GRÁFICA EDITORA COM. E REP. LTDA, Camaragibe, PE.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO	11
Valorização dos profissionais da educação: a formação como foco ...	13
Contribuição para construção de Diretrizes de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação	31
Valorização profissional: um diálogo com as metas do PNE	57
Políticas curriculares para a formação de professores: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil	85
Professores da educação profissional e tecnológica: alguns aspectos de sua profissionalização e formação	121
Valorização do Magistério: relações e condições de trabalho dos docentes em foco	147
<i>Burnout</i> docente: desafios ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação	169
Sobre os Autores	195

A ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a política pública educacional. Sem o Sistema, as ações não produzem resultados capazes de assegurar o direito constitucional com qualidade e as lacunas se concretizam na iniquidade. Isso contradiz o princípio constitucional e afronta a cidadania e os direitos humanos.

Mas sabemos que buscar consensos em torno de temas estruturantes que atendam as atuais necessidades do país exige grande esforço, pois a disputa política considera diferentes rotas possíveis para chegar lá, especialmente no contexto do Federalismo brasileiro, marcado por forte pressão para fortalecer autonomias e não para criar identidade nacional.

Com este desafio foi criada a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) na estrutura do Ministério da Educação: desenvolver ações para a instituição do Sistema. Entre suas linhas de ação destacam-se aquelas voltadas à criação de espaços de participação, uma vez que a proposta de Sistema deve ser construída de forma dialogada e coletiva.

Com a Universidade Federal de Pernambuco e com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) mobilizamos educadores reconhecidos nos temas do planejamento, do financiamento, da valorização dos profissionais da educação, das relações federativas e dos sistemas de ensino, para colocar à disposição uma grande variedade de instrumentos para o diálogo nacional. São diferentes opiniões e visões a respeito de temas estruturantes do Sistema, organizados em forma de **coletâneas acadêmicas**, que atualizam o debate e estimulam o aprofundamento das questões mais desafiadoras e **cadernos temáticos**,

que introduzem e contextualizam temas importantes da política educacional contemporânea, centrais para o desenho do Sistema.

Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais. As coletâneas e cadernos temáticos aqui apresentados, que não expressam necessariamente as opiniões e posições do MEC não são, portanto, pontos de chegada; são instrumentos a serem considerados ao longo do caminho na agenda instituinte. E é assim que desejamos vê-los apropriados: como mais uma forma de estimular contribuições para a construção de uma proposta coletiva de Sistema, a ser articulado pelo Plano Nacional de Educação.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Binho Marques
Secretário da Sase

APRESENTAÇÃO

Em 2011, pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação de diferentes instituições foram convidados pela direção da recém-instituída Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) do Ministério da Educação (MEC) para dialogar com a sua equipe técnica a respeito de temáticas relacionadas à gestão e à qualidade da educação no país, objeto de instigantes debates impulsionados pela Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida em 2010, e pela proximidade da definição e proposição do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Nessa perspectiva, foram realizados pela Sase/MEC seminários internos que trataram da agenda da nova Secretaria e que contaram com a participação dos referidos pesquisadores, dentre outros convidados. Essa experiência de caráter pedagógico evoluiu e se mostrou viável e oportuno o estabelecimento de um termo de cooperação entre a Sase/MEC e a UFPE, com o apoio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que propiciou a continuidade dessa discussão e a sistematização de documentos atinentes aos referidos temas com o propósito de contribuir com a equipe técnica em seus momentos de interlocução com os sistemas de ensino.

Com a participação de pesquisadores de várias universidades, foram organizados, pela UFPE, com a colaboração da Anpae, um conjunto de coletâneas e cadernos temáticos, além de materiais de subsídio que orientaram os trabalhos relativos ao planejamento articulado, congregando resultados de estudos e pesquisas sobre os seguintes temas: relações federativas e Sistema Nacional de Educação, planos de educação, qualidade social da educação básica, política nacional de formação e

valorização dos profissionais da educação, regime de colaboração, gestão democrática da educação e financiamento da educação. Essas temáticas foram discutidas no âmbito da colaboração estabelecida entre os pesquisadores /UFPE e a Sase.

As coletâneas e cadernos temáticos produzidos nesse processo desenharam, portanto, um mosaico dos temas que têm mobilizado educadores e a sociedade no debate sobre a educação brasileira nesse momento de construção de um Sistema Nacional de Educação e implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, instrumentos que buscam garantir a efetivação de uma educação pública de qualidade para todos.

Para realizar tal intento foi inestimável a participação de colegas pesquisadores que dispuseram de tempo e tiveram interesse em socializar com os educadores da educação básica os resultados de estudos no campo. A estes colegas nossos agradecimentos.

Os temas tratados nas coletâneas e cadernos temáticos, certamente, suscitarão novas questões que serão debatidas pelos educadores comprometidos com o aperfeiçoamento permanente da educação nacional e com a qualidade social da educação nesse momento ímpar da sociedade brasileira em que se implementa o Plano Nacional de Educação.

Boa leitura!

Márcia Angela da S. Aguiar
Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Sancionado, sem vetos, pela Presidenta Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação - PNE - 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014), tendo por base uma concepção sistêmica da educação, abrange 20 metas e um conjunto de estratégias, dentre as quais destacam-se, dada a sua importância como âncora indispensável ao alcance de outras metas, aquelas definidas para a formação dos professores. São metas que dizem respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como às suas condições materiais de trabalho e de remuneração.

Na presente Coletânea, tais metas são abordadas por reconhecidos pesquisadores e estudiosos da área, instigados por questões candentes postas pela Sase/MEC que, no momento atual, contribui com o debate e a construção do Sistema Nacional de Educação - SNE a partir de uma viva interlocução com os sistemas de ensino. Trata-se de um esforço relevante dada a complexidade do fazer educacional em um país federativo, marcado por profundas e variadas assimetrias, que exige a colaboração de todos para o alcance das metas do PNE.

Os artigos que compõem esta Coletânea problematizam aspectos da realidade educacional brasileira em torno da agenda política: a política de formação continuada dos profissionais da educação, a valorização profissional e a saúde do trabalhador da educação. No tocante à política de formação continuada, a ênfase é dada na análise das ações institucionais, da política de formação continuada, aos arranjos institucionais e mecanismos de colaboração, no contexto das relações federativas. Quando o foco é a política de valorização, os artigos problematizam as condições e relações de trabalho dos profissionais da educação e discutem os principais desafios para implementação de medidas sustentáveis

de valorização da prática. Neste contexto, o tema saúde do trabalhador é também objeto de discussão, problematizando-se os danos à saúde, suas causas e consequências e, sobretudo, quais os caminhos para prevenção e mitigação dos problemas de saúde ocupacional e as responsabilidades entre os entes federativos. Os textos escritos compõem um painel que bem representa os desafios a serem enfrentados no campo da educação, particularmente na implementação do PNE e na formulação e desenvolvimento dos planos estaduais, distrital e municipais de educação que tenham como fim a garantia do direito de cidadania.

Márcia Angela da S. Aguiar
João Ferreira de Oliveira

VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: a formação como foco

Leda Scheibe
UFSC/UNOESC

1. Introdução

O termo “valorização” dos profissionais tem sido recorrente nos textos que tratam das políticas educacionais para a educação básica. Refere-se comumente às questões de carreira, salário, condições de trabalho e formação. Trata-se, pois, de um conceito em disputa no cenário educacional, que envolve não só a luta dos trabalhadores da educação em busca de sua valorização, como os diversos interesses da sociedade civil e política do País.

Focalizo neste capítulo um dos aspectos relativos à valorização dos profissionais da educação, que é o da sua *formação, tanto inicial como continuada*. Parto do pressuposto de que a formação é elemento fundamental para a valorização desejada bem como para a sua profissionalização, entendendo esta como um processo por meio do qual os trabalhadores da educação melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia (NÓVOA, 1992).

O nível de formação inicial dos professores aumentou consideravelmente no final da última década e início da atual. Segundo configuração possibilitada pelo Censo Escolar de 2012, a elevação deste nível de formação dos professores atuantes na educação básica foi de cerca de 10%: em 2007, 68,4% dos então 1.882.961 professores da educação básica tinham formação superior; no ano de 2012, esse percentual subiu para 78,1% dos 2.095.013 professores então atuantes. Tal eleva-

ção ocorreu sobretudo entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e os da educação infantil, portanto, em cursos de Pedagogia. Não obstante, porém, a sinalização positiva apontada relativa à formação inicial dos professores, há muito que avançar no sentido da formação inicial e continuada destes profissionais para que todos tenham efetivamente não apenas uma formação inicial de nível superior mas também possibilidades de uma formação continuada de qualidade.

Em que pesem estes dados indicados sobre a formação, importantes para a valorização do trabalho docente, há outros elementos de contexto precisam ser explicitados para a compreensão do cenário nacional da situação dos docentes. Este é extremamente diferenciado e fragmentado. Há professores vinculados às redes federais, estaduais e municipais de educação, públicas, particulares e mesmo patronais (Sistema S); temos professores concursados e não concursados; urbanos e rurais; titulados e sem titulação. Os planos de carreira são distintos ou inexistentes, salários e jornadas são diferenciados, entre outras situações. Ainda, baixos salários e condições de trabalho quase sempre deficitárias, o que coloca um contrassenso em relação à forte pressão para a melhoria do desempenho dos alunos visando à obtenção de melhores resultados nos exames nacionais e internacionais praticados pelos estudantes (OLIVEIRA, 2011).

Neste texto me limitarei à análise de algumas questões que atravessam a discussão da temática. Inicialmente é focalizado o forte impacto do contexto da globalização que de alguma forma está presente nas definições de formação. Num segundo momento, a discussão aborda elementos sobre a qualidade da educação, um marco conceitual importante para pensar a qualificação docente. A construção do profissionalismo docente constitui-se igualmente num item significativo para a formação ao destacar especialmente o papel da autonomia na constituição profissional do professor, seu significado e suas proposições. As políticas

de formação de professores e suas contradições também são discutidas a partir do contexto que foi sendo apresentado. Assume papel relevante neste momento a consolidação da avaliação de resultados nas políticas educacionais em curso no País, sob forte influência das agências internacionais. Como o trabalho docente é altamente sintonizado às avaliações, nacionais e internacionais, há uma pressão constante para que a formação do profissional da educação tenha como orientação aquilo que é proposto e requerido pelo processo de globalização em curso. O texto finaliza com algumas considerações a respeito daquilo que Nóvoa (2009) denomina “o futuro presente”: o momento atual vincula-se a necessidades e imperativos do momento, mas não deve perder de vista a construção de um futuro desejado. São questões complexas e provocativas, por não suporem uniformidade. Mas representam referências importantes para uma reflexão crítica sobre as políticas de formação docente em presença no País.

2. A “cultura universal da educação” e a internacionalização das políticas educacionais

A formação de professores adquiriu nos últimos anos significativo espaço nas políticas educacionais do país. As definições que marcam tais políticas configuram, no entanto, por um lado, um processo extremamente contraditório, fruto das disputas entre as diversas forças sociais em presença; por outro, um desafio proveniente da necessidade de articulação constante dos saberes provenientes do âmbito científico da área (CURY, 2001). Mas hoje, sobretudo, há que referenciar o forte impacto do contexto da globalização presente em tais definições. A globalização é um fenômeno que não se reduz à dimensão econômica, abrange cada vez mais o campo político e cultural da nação. Ao interferir na concepção do papel do Estado, nas novas configurações dos Estados nacionais,

interfere também nos movimentos sociais, nas mentalidades, das subjetividades e dos imaginários coletivos (CANDAU, 2013). Como consequência, temos cada vez mais a ampliação das tensões entre políticas globais e contextos locais.

A construção de parâmetros globais para os sistemas educacionais ganha força significativa. E contempla, particularmente, como definidores das suas políticas, aspectos que favorecem a produtividade, a inserção na sociedade da informação, o consumo, o mercado e a perspectiva da escola, cada vez mais, como formadora do capital humano. O papel do professor neste processo adquire um peso muito especial: por um lado, é apontado como o grande culpado das vicissitudes educacionais existentes; por outro, é erigido como o seu “salvador”, desde que bem formado e bem intencionado. Tal contexto faz com que os sistemas de educação sejam considerados como uma das principais alavancas da economia baseada no conhecimento.

Segundo Pacheco (2013, p. 46), podemos falar hoje de uma “cultura educacional mundial comum” e de uma “cultura universal de educação”. Em concordância com esta posição, Charlot (2007) informa que é a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a grande articuladora de uma agenda globalmente estruturada nesta direção. Esta tendência, no entanto, iniludível na expressão de Candau (2013), nos coloca a perspectiva de nos situar diante dela de muitas maneiras. Ao invés de abraçar a perspectiva hegemônica, a autora aponta para a possibilidade de encarar o contexto atual também como uma oportunidade para pensar outra perspectiva na qual a escola pode ser chamada como um espaço para construir uma contra hegemonia, capaz de favorecer a emergência de um outro modelo de sociedade, com base num outro comprometimento.

Diz a autora:

Esse contexto(é) iniludível. No entanto, é possível situar-se diante dele de muitas maneiras. Uma supõe abraçar a perspectiva hegemônica ... Outra encara o contexto atual como uma oportunidade para se pensar....outra perspectiva para a educação, em que a escola é chamada a ser reinventada como espaço de construção/ socialização de saberes, atitudes, sentimentos e práticas, articuladas a outros espaços educativos orientados a favorecer processos de autonomia e emancipação no âmbito pessoal, comunitário e coletivo, assim como emergência de outros modelos de sociedade e escolas comprometidos com as múltiplas vozes e propostas que emergem da sociedade civil em toda sua riqueza e pluralidade (CANDAUI, 2013, p. 10).

3. A qualidade da educação: marcos conceituais para pensar a formação

Outra questão que atravessa a discussão da temática em foco neste texto e que representa uma referência importante para uma reflexão sobre as políticas de formação docente em presença no País diz respeito à qualidade da educação. Esta expressão tem explicitado tanto um aparente consenso como admite diversas interpretações, marcos conceituais e políticos relacionados com diferentes visões de mundo, de sociedade e de cidadania. Não admira, pois, a necessidade crescente de acrescentar um adjetivo à palavra qualidade, seja qualidade total, qualidade humana, qualidade social, qualidade corporativa, entre outras expressões, que indicam modos de entender as diversas perspectivas que estão na sua base.

Pela força da hegemonia que representa hoje o processo de globalização já referido, a concepção de qualidade que foi adquirindo cada vez maior força nas políticas educacionais e de formação docente é a que pressu-

põe formação de sujeitos empreendedores e, cada vez mais, consumidores. Afirma-se, para isto, a centralidade do conhecimento científico e o domínio das tecnologias de informação e comunicação. Diz respeito a um trabalho pedagógico que se direciona especialmente a uma política de resultados, na qual outros aspectos que permeiam o exercício da profissão docente, do ensino e das escolas são apenas subsumidos. Segundo Voss e Garcia (2014), a qualidade na educação nessa perspectiva, perde seu caráter de relação social, e reduz-se cada vez mais a uma média estatística com base nos resultados de aprendizagem medidos através de provas. Os professores inserem-se num processo o qual atribui a eles a responsabilidade por elevar a qualidade da educação por meio da intervenção nos desempenhos e nos resultados do ensino. Segundo Ball (2002), o profissional docente é encorajado a refletir sobre si mesmo como indivíduo que faz cálculos, que age movido pelos indicadores e índices que representam sua produtividade profissional.

A compreensão da qualidade na educação que toma o papel da educação como direito humano e como processo que poderá colaborar na transformação estrutural da sociedade (SCHEIBE; AGUIAR, 1999) entende a necessidade de afirmar, sobretudo, uma visão histórica dos conteúdos escolares, valorizar as diferenças culturais, promover o domínio crítico das novas tecnologias da comunicação e da informação, democratizar a gestão escolar, formar para uma cidadania ativa e participativa entre outras características.

Afirmar a educação como direito humano, por entender que esta não pode ser reduzida a um produto que se negocia com a lógica do mercado, nos leva também à defesa do papel do Estado na democratização da educação; a se opor às formas diretas e indiretas de privatização da escola pública; a lutar pela valorização da profissão docente e por sua profissionalização com base numa formação que vem sendo delineada há déca-

das pelo movimento dos educadores, liderado pela Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Este movimento formulou indicações para uma Base Comum Nacional em seus diversos documentos, que reafirma a necessidade de contemplar nos cursos de formação e nas políticas destinadas a melhoria da qualidade docente:

- a. uma sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos pedagógicos necessários;
- b. ampla formação cultural dos professores;
- c. atividade docente como foco formativo;
- d. contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e. a pesquisa como princípio formativo;
- f. domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g. análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h. inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero, de etnia e de direitos humanos nos programas de formação;
- i. trabalho coletivo interdisciplinar;
- j. vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k. desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;

- I. conhecimento das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e das modalidades da educação básica (SCHEIBE, 2001).

4. A construção do profissionalismo docente

Multiplicam-se hoje no campo educacional os sistemas de avaliação de resultados tanto no plano nacional como internacional; rankings entre escolas; reorganizações de currículos por competências; expectativas de aprendizagem; produção de materiais pedagógicos; premiações; bônus; processos de gestão sofisticados; alcance de metas; maximização dos desempenhos dos atores educacionais, entre outros aspectos que constituem uma progressiva naturalização daquilo que tem sido denominado por Ball (2004, 2005) e outros autores de “cultura da *performatividade*”.

Na contramão do clima que resulta da difusão da cultura da performatividade no cenário educacional, Moreira (2013) propõe o fortalecimento do que denomina de “profissionalismo docente”, e que pode ser entendido como o desenvolvimento, nos docentes, da possibilidade de atuarem de forma “autônoma, competente e criativa” (p. 70). Na proposição da qualidade da educação que estamos defendendo neste texto, e que toma o papel da educação como direito humano e como processo de transformação social na busca de uma sociedade mais justa e democrática, nos cabe perguntar como tal proposição se expressa no campo da profissionalidade docente, particularmente no que diz respeito aos processos formativos.

Em Saviani (2011), encontramos indicações para o enfrentamento deste desafio, que se contrapõem tanto à fragmentação e dispersão de iniciativas hoje ainda muito presentes na formação inicial e continuada dos professores; à descontinuidade das políticas educacionais; ao burocratismo da organização e do funcionamento dos cursos; à separação entre as

instituições formativas e o funcionamento das escolas; às várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico; e às jornadas de trabalho precárias e com baixos salários. O autor considera necessária uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *locus* privilegiado defendendo uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração. Propugna a transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Para tanto propõe uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando particularmente dois aspectos: i) tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores. Ainda contra as formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entende que sua solução demanda uma formulação teórica, capaz de superar oposições excludentes, articulando teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos.

Se essas são indicações significativas para a formação dos profissionais da educação, não menos importantes para o profissionalismo docente que defendemos são as medidas correlatas à formação que dizem respeito à carreira e às condições de trabalho, contemplando, sobretudo: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para dedicar-se à preparação das aulas, ao atendimento de estudos aos alunos, à participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e, ainda, atendimento à comunidade; e salários dignos que valorizarão socialmente

a profissão docente e também atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (SCHEIBE, 2012).

5. As políticas de formação de professores e suas contradições

O contexto geral no qual se implementam as políticas de formação de professores no Brasil hoje está vinculado, portanto, aos ajustes políticos, econômicos e educacionais que ocorrem na maior parte dos países periféricos do capitalismo global desde a década de 1990. A Constituição Federal de 1988 é significativa nesse processo, pois por meio dela firmou-se a descentralização como princípio federativo: o município passou a ser reconhecido como um ente federativo, o que implica em novas formas de articulação deste com as esferas do poder público (VIEIRA, 2010). Tal mudança se traduz hoje na expectativa de um regime de colaboração no campo educacional, entre os diversos sistemas de ensino.

A nova ordem passou a requerer novas legislações educacionais que vieram a compor as denominadas reformas da década de 1990. Uma série de novas atribuições foram delegadas às escolas para constituí-las como unidades executoras com conselhos escolares para gerir seus recursos próprios. Foram definidos parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino; um complexo sistema nacional de avaliação para aferir resultados escolares foi sendo construído; mudanças nas formas de organização do trabalho escolar entre outras medidas. A rotina dos professores foi sendo alterada por novas funções e responsabilidades impostas pelas mudanças instaladas.

O movimento da globalização consolidou um papel cada vez mais atuante das agências internacionais nas políticas educacionais dos países

periféricos. Tal ação, embora não sendo nova no Brasil, tornou-se mais forte a partir da década de 1990, expressando-se particularmente pela indução de ideias geradas no seu interior e pelos financiamentos, acordos de cooperação técnica e recomendações. A participação da União no campo da educação básica deu-se em boa parte por indução dessas ideias e por uma participação mais efetiva na formação dos profissionais para este nível de escolarização, numa construção imersa num movimento cheio de contradições e dualidades.

A avaliação, um dos carros chefe das políticas educacionais dos últimos anos, assume finalidade para além do necessário diagnóstico da situação educacional, tornando-se também classificatória, visando incentivar a competição e a melhoria do desempenho por meio de incentivos financeiros. A centralização das competências nas diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis e as modalidades de ensino indica forte relação com o desenvolvimento de capacidades necessárias a um trabalhador polivalente e flexível, ocasionando maior individualização e responsabilização de cada um quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. A gestão escolar tendencialmente assume princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como: eficiência, produtividade e controle do trabalho, adotando um perfil de escola/empresa, enquanto a descentralização do financiamento foi se colocando amplamente como mecanismo de regulação dos sistemas de ensino e da produção do trabalho escolar.

Todos estes indicadores trouxeram para o trabalho dos professores determinados reflexos que por sua vez também se refletem na sua formação. Recrudesce a sua responsabilização pelo desempenho de seus alunos, ao mesmo tempo em que as suas atividades pedagógicas sofrem maior controle e regulação: seu desempenho é constantemente associado à certificação de competências e muitas vezes a incentivos ou punição financeira.

Desde a aprovação da LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação escolar básica e a formação de seus professores foram se constituindo objeto de muita polêmica e de diferentes alterações e regulamentações, evidenciando o campo de disputa política entre indicadores mercadológicos visados pela consolidação do processo de globalização e suas consequências para a redefinição da organização do Estado e o desenvolvimento de mudanças educacionais visando um projeto referenciado a uma proposta de sociedade com maior autonomia nas decisões dos seus rumos em direção a um mundo mais justo.

O Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) com o qual o MEC instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, representa um instrumento importante para a construção do projeto referenciado a uma proposta de sociedade com maior autonomia nas decisões dos seus rumos em direção a um mundo mais justo. Reforçou, entre outros aspectos, a responsabilidade da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e instituiu os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, que atualmente são responsáveis pela execução do Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, programa emergencial para professores em exercício sem formação de nível superior ou fora da área de sua atuação.

Não se avançou, todavia, na questão do regime de colaboração entre os entes federados, até agora não suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento dos objetos propostos para dar melhor consequência a determinadas medidas já em andamento e à proposição de novas políticas necessárias para suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. É este um

grande desafio proposto agora para a implementação do PNE/2014-2024, Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que tem esta questão como uma das suas metas: a construção da articulação e colaboração necessárias à consolidação de ações que estão projetadas no novo Plano Nacional de Educação.

As atuais políticas educacionais em curso no País e particularmente aquelas que dizem respeito ao trabalho docente estão sendo sintonizadas, por um lado, com as mudanças requeridas pelo processo de globalização em curso; vinculam-se, no entanto, também a medidas postas pela elevação, não só da escolaridade de todos os brasileiros - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), complementar à LDBEN/1996, assim como a de todos os professores. Na formação da força de trabalho requerida pelos movimentos dos trabalhadores em curso, mas também pelos setores empresariais, encontramos uma dinâmica que contrapõe à lógica de reprodução da competição própria do mercado, determinados avanços no sentido de uma formação integrada entre o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, tal como explicitado nas atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. São apontamentos importantes que necessitam de continuidade, pois ainda débeis frente às necessidades de mudança para uma efetiva democratização não só da educação mas, também, da sociedade.

6. A formação de Professores: o futuro presente

Não obstante serem inúmeros os problemas que precisam ser superados no interior de uma sociedade desigual como a nossa e que exigem, quando se fala em educação escolar, não apenas dar condições de igualdade a todos os alunos, mas também dar mais àqueles que têm

menos condições no seu ponto de partida, o futuro depende “da nossa capacidade de pensar e agir” (NÓVOA, 2009, p. 91). Determinadas condições estão dadas pelas políticas públicas educacionais geradas particularmente nas últimas duas décadas, inseridas em legislações e determinadas ações, que podem significar uma mudança para melhor no futuro, embora sejam muitos os futuros possíveis. O importante é organizar o presente de forma tal que ele permita atuar sobre o futuro que estamos querendo para o nosso povo.

A legislação nacional já determina a necessidade de garantir piso salarial nacional para os profissionais da educação, tais como a Lei do Piso Salarial - Lei nº 11.738, de 11 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (CNE/CEB nº 3/2009), constituídas com a finalidade de valorizar o campo profissional, ainda que em patamares incipientes. Instituiu também a obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes entre outras proposições a serem implementadas. No entanto, como a Constituição Federal reafirmou, paralelamente, a condição do País como uma República Federativa, e o reconhecimento - inclusive dos municípios - como entes federativos, o princípio da descentralização e com isto, o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da escolarização básica passam a depender cada vez mais da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração, não suficientemente estabelecido e regulamentado no País.

Outras legislações normativas como as que criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef, Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996), posteriormente transformado em Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério - Lei nº

11.494/2007 (BRASIL, 2007) também merecem ser ressaltadas. Este fundo estabelece a perspectiva de *per capita* mínimo para cada etapa da Educação Básica, e oferece a toda Educação Básica, da creche ao ensino médio, o beneficiamento de recursos federais, compromisso da União com este nível de escolarização que se estenderá até 2020.

As leis apontadas dão papel e força ao executivo federal que dita normas para a redefinição de responsabilidades no que diz respeito à oferta do ensino, controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares. Assim, foram instituídas, em 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior - Resolução CNE/CP nº 1, 2002 (BRASIL, 2002) atualmente substituídas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Por meio do Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, responsável pela coordenação de inúmeros projetos de formação em andamento, com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem. Ainda, a Meta 15 do PNE 2014- 2024 visa que seja garantida, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “política nacional de formação dos profissionais da educação, 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” (BRASIL, 2015).

A reestruturação da participação da União na valorização e formação dos profissionais docentes requer, porém, a efetiva implementação do PNE, no qual consta como meta a ser atingida, entre outras, que sinalizam melhorias para a formação dos professores, a criação de um Sistema Nacional de Educação - SNE, reivindicação que foi enfatizada pelo movimento organizado dos educadores, e pelas conferências nacionais realizadas nos últimos anos. Com a sua implementação poderemos sonhar com um efetivo Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Referências

BALL, Stephen. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, Universidade do Minho, v.15, n. 02, 2002. p. 3-23.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, 2004. p. 1.105 – 1.126.

BALL, Stephen. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.126, set./dez. 2005. p. 539-564.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias–força e perspectivas de futuro. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP, Papyrus, 2013. p. 07- 20.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**, v.4, 2007, P. 129-136

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 69-96.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP**, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011

PACHECO, José Augusto. Políticas de Formação de educadores e professores em Portugal. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 45-68.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

SCHEIBE, Leda. A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. *In: Anped - Sessão Especial 2001*, Pedagogia e sua multidimensionalidade: Diferentes olhares, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/LedaScheibe2001.htm>>

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação docente para a escola básica. *In: MAUÉS, O. et al. O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 175- 190.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., 1999. P. 220-239

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (orgs.). Formação de professores*. Políticas e debates. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.39, n. 2, p. 391-412, 2014.

Contribuição para construção de Diretrizes de uma Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

Helena Costa Lopes de Freitas

1. Introdução

Inúmeros são os dilemas ainda presentes no campo da formação e valorização profissional dos quadros do magistério. Há ausência de consenso entre os diferentes setores e segmentos educacionais, em temas como diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério; a construção de um estatuto do magistério nacional; a defesa do financiamento público exclusivamente para IES públicas; defesa da formação na modalidade presencial para a formação superior inicial dos professores; a construção de marcos regulatórios de um sistema nacional de educação e a consequente estruturação de (sub) sistemas de avaliação, financiamento, gestão, currículo, formação e valorização profissional.

O exame das possibilidades de construção de um sistema (ou subsistema como pretendem alguns) nacional de *formação e valorização dos profissionais da educação* exige que identifiquemos, no campo da formação, as necessidades formativas atuais, as contradições e as perspectivas de definição de políticas e ações para seu enfrentamento.

Sem perder de vista a referência da luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

As discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação 2014-2023, recém aprovado pelo Congresso Nacional, nos (re)colocam na arena dos

embates sobre concepções de formação, educação, escola e sociedade, que em cada tempo histórico situam em campos antagônicos os interesses do capital em seu processo de desenvolvimento e de acumulação e os setores progressistas nos quais se destacam os educadores na luta por conquistas no campo da educação, da escola e da sociedade.

Neste trabalho, concentramos nossa análise nas concepções de formação e valorização profissional referenciadas nas formulações históricas dos setores progressistas e do movimento dos educadores que encontraram, na Coneb e posteriormente na I Conae, plena acolhida para seu desenvolvimento e consolidação através do PNE. O confronto entre as proposições aprovadas na I Conae e as metas e estratégias aprovadas na Lei nº 13.005 do Plano Nacional de Educação é um exercício coletivo necessário neste momento em que estados e municípios se preparam para elaborar ou revisar seus respectivos planos de educação.

Importante considerar, nesse quadro, que o campo da formação é um campo em disputa e os embates entre concepções de educação, escola e sociedade e os dilemas postos no cotidiano da escola pública e das instituições formadoras guardam pouca relação com as análises frequentes ecoadas pela mídia, de que os professores são mal formados e mal preparados para enfrentar a complexa situação do trabalho docente e pedagógico na escola pública.

Estas análises, dadas como verdadeiras, acabam por jogar sombras sobre a condição do trabalho docente hoje, na educação básica, as condições de vida dos professores e dos estudantes, assim como a forma de organização da escola, constituem-se hoje entraves ao pleno desenvolvimento dos processos de formação humana, da formação omnilateral de todos os estudantes, pelos quais lutamos há décadas.

A Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – vem firmando, historicamente, a necessidade de uma política global, nacional, de valorização e profissionalização dos educadores em nosso país, condição para uma educação básica emancipatória, que passa pelo trato prioritário que deve ser dado como política pública de estado à formação inicial e formação continuada, às condições de trabalho e à remuneração e carreira dos profissionais da educação. Os esforços que têm sido feitos de forma isolada e fragmentada em um ou outro ponto deste tripé têm se revelado insuficientes, incluindo programas de sucesso nas IES e entre os estudantes, como o Pibid.

Nesta mesa, trazemos reflexões sobre os processos em curso em nosso país, em especial os embates entre projetos em disputa que vêm caracterizando as discussões sobre formação de professores.

2. Dilemas atuais nas políticas de formação de professores

A inserção dos países no sistema de avaliação internacional – especialmente o PISA – vem tensionando internamente o aprimoramento dos sistemas próprios de avaliação, com forte impacto nas áreas da gestão e do currículo – tanto na educação básica quanto nos cursos de formação de professores. No Brasil, ganha relevância a partir de 2007 a construção de políticas públicas nos estados e municípios, com o objetivo de atingir as metas determinadas pelo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB – resultado da medição do desempenho dos estudantes nas provas do SAEB combinado com a análise de fluxo escolar.

Nesse quadro, a pressão dos organismos internacionais como UNESCO, OEI, OECD, sobre os países da América Latina e Caribe (MAUÉS, 2011; FELDFEBER, 2007) vem criando um quadro preocupante para

os educadores, pela pressão direta sobre os sistemas de ensino para o “cumprimento das Metas para Geração do Bicentenário”^[1]– até 2021 - e da EPT - Educação Para Todos - até o presente ano de 2014. Diante das necessidades históricas ainda presentes no âmbito da formação da infância e da juventude, ainda não suficientemente enfrentadas pelas políticas públicas nos diversos campos da vida social, a tendência observada é de aprofundamento das ações que visam “acelerar”, nas redes de ensino e suas escolas, o cumprimento das metas firmadas internacionalmente com os organismos multilaterais.

A formação de professores, como área estratégica para o capital por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, é o alvo principal das atuais políticas educativas principalmente no âmbito dos estados e municípios, e vem mobilizando articulações entre empresariado e o poder público para uma intervenção mais direta nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. Foi nesses campos principalmente que se deram os embates no Congresso Nacional durante a tramitação do PL 8035 do PNE desde novembro de 2010, impedindo, entre outras iniciativas, a aprovação do dispositivo que estabelecia recursos públicos destinados à educação pública e introduzindo no texto a política de estímulos a escolas e professores pelo desempenho no IDEB, como mecanismo de recompensar o mérito^[2]. A premiação por desempenho é mecanismo perverso que destrói a carreira docente, levando os estados e municípios a perpetuarem a ascensão exclusivamente por titulação ou pelo desempenho dos estudantes, redu-

[1] http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf

[2] Cf. Meta 7.36. *estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar* (BRASIL, PNE 2014)

zindo as possibilidades de que todos tenham as mesmas condições de desenvolvimento pessoal e profissional na docência.

Nessa direção, observamos, em estudo desenvolvido em 2012 (FREITAS, 2012) que grande número de professores busca a especialização em IES privadas. Analisamos que a não valorização, pela Capes, dos cursos de especialização como cursos de pós-graduação lato sensu, vinculadas aos programas de pós-graduação stricto sensu, assim como a inexistência de cursos de especialização na imensa maioria das universidades públicas tem direcionado os professores para cursos de especialização em instituições privadas, que criaram um nicho mercadológico próprio para atender uma demanda das redes e dos docentes na busca pela titulação como única forma de ascensão na carreira. No estudo, a resposta dos docentes sobre como percebem os aspectos valorizados no plano de cargos e salários - o tempo de serviço e a titulação – evidencia o perverso movimento que vem se produzindo historicamente na profissionalização dos educadores. Ao priorizarem estes fatores, os próprios sistemas se desresponsabilizam frente a formação continuada que tem sido entendida como um direito dos profissionais e dever do estado. Com isso, a fragilidade da condição docente se acentua, perpetuando a desigualdade educacional e profissional pelas condições de formação: duplas jornadas e salários incompatíveis aliados à condição de vida da imensa maioria dos professores têm atuado como instrumentos que aprofundam a desigualdade educacional pela formação e impedem a ascensão a níveis mais elevados na carreira docente.

São estas as condições que vêm abrindo caminho para a aceitação tácita, por parte dos sistemas e até dos próprios professores, dos atuais sistemas de ensino, ou passo a passo, evidenciando o gerenciamento privado das escolas públicas, em franca expansão por todo o país, como na mostra pesquisa conduzida no estado de São Paulo (ADRIÃO e outras,

2009). Tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de razão pela qual se tornam parceiros das prefeituras.

Este quadro nos revela as potencialidades e os limites das formas atuais de organização institucional das universidades públicas para poder contribuir nos processos de formação continuada, mas também inicial, de professores, para cumprir as metas bastante tímidas do Plano Nacional de Educação 2014-2023. Este reconhecimento demanda, sem dúvida, do poder público um esforço gigantesco para podermos passar dos restritos e mirrados números atuais para uma formação massiva dos quadros da educação básica. Entretanto, já não é suficiente tratarmos desta questão apenas em seus aspectos quantitativos, torna-se urgente o delineamento de uma política docente – de formação e valorização profissional - que trate das dimensões qualitativas em relação ao trabalho docente, na perspectiva de sua transformação e do envolvimento dos professores na construção de um projeto educativo.

3. Diretrizes para uma Política Nacional de Formação e Valorização Profissional: desafios postos pelo PNE

A Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – vem reafirmando historicamente, em seus Encontros Nacionais, seus principais referenciais para uma política de valorização

profissional dos docentes da educação básica^[3]:

- a. A formação de professores é responsabilidade das Universidades, locus privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da educação básica, pela multiplicidade dos campos de saber e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva;
- b. Os princípios da base comum nacional^[4] construídos historicamente pela Anfope e incorporados aos currículos principalmente dos cursos de Pedagogia precisam alcançar a organização institucional, curricular e dos percursos formativos de todos os estudantes que se formam professores, de forma a garantir a formação unitária dos profissionais da educação básica;
- c. A formação continuada é responsabilidade do estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica;
- d. As formas atuais da carreira docente devem superar a valorização exclusiva da titulação, avançando para a criação de novas formas de organização do coletivo escolar, como coordena-

[3] Desde fevereiro de 2014, o Conselho Nacional de Educação vem debatendo com os diferentes segmentos da área educacional – entidades científicas, sindicais, IES – as diretrizes para uma Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira, na expectativa de consolidar as regulações e normatizações aprovadas em um documento orientador que possa balizar a construção do sistema nacional de educação.

[4] Cf. Anfope Documento Final do X Encontro Nacional, 2010.

dores de ciclos, mentores de grupos de jovens, a formação de seus pares, orientação de estudantes de licenciaturas, acompanhamento de professores iniciantes, e de parcerias com as Universidades na oferta de cursos de pós-graduação.

- e. A recuperação da dignidade do trabalho docente garantindo as condições para o exercício da profissão e a implementação da Lei do Piso Nacional Salarial Profissional, na sua integralidade, implementando a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma escola, assim como a destinação do tempo estabelecido para as atividades de preparação e avaliação do trabalho docente.

Estas iniciativas, no entanto, ainda que necessárias e urgentes, já não são suficientes para o enfrentamento da crise com que se debate a formação de professores e a educação pública. A realidade vai mostrando que há necessidade de políticas estruturais e estruturantes, que coloquem em questão, nas instituições formadoras, a estrutura atual das Universidades e suas licenciaturas, isoladas, fragmentadas e afastadas da área da educação no interior das Universidades - quanto as instituições acolhedoras dos profissionais formados – as redes públicas e suas escolas de educação básica.

Neste sentido, temos que trazer para o debate da formação de professores as discussões sobre o caráter da escola em seus vínculos com a vida social e o trabalho, indicando a necessidade de alteração das bases da educação escolar e da organização do trabalho pedagógico, como instrumento mobilizador dos educadores na luta por uma outra escola.

As questões que fazem parte deste debate já são conhecidas de todos nós: a dedicação integral e exclusiva dos professores a uma escola com jornada compatível com as necessidades de seu desenvolvimento pesso-

al, cultural e profissional; ruptura da seriação e da fragmentação disciplinar no ensino fundamental e médio, na perspectiva de construção da unidade metodológica no trato com o conhecimento; a alteração das formas de organização e trabalho das crianças; o trabalho coletivo, parceiro e interdisciplinar dos professores e sua organização por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; a participação organizada dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica.

Neste quadro que pode anunciar uma nova escola, joga papel importante o protagonismo dos professores assumindo a direção da definição das políticas públicas e, mais diretamente, dos rumos de seu trabalho docente de formação das novas gerações, assumindo a direção da contínua **reorganização dos currículos**, com o objetivo elevado de atender às necessidades sociais e acompanhar o avanço técnico-científico contemporâneo, assim como a luta contra a discriminação e a exclusão, consolidando os direitos conquistados com vistas a novas formas de organização da educação e do papel da escola na produção da vida social.

Em síntese, entendemos que a definição de uma política de profissionalização e valorização dos profissionais da educação não é um problema técnico, de caráter administrativo. Ela deverá constituir-se com a direção dos educadores e pleno apoio do Ministério da Educação e dos entes federados e das diferentes instâncias do poder público, fundada em novos referenciais para a formação inicial e continuada dos professores em nosso país, na possibilidade de construção de uma nova pedagogia nos processos educativos, de caráter emancipatório, que possa vencer as

amarras ainda existentes da exclusão, da discriminação, do preconceito e desigualdade social.

No que diz respeito às *condições de trabalho, salários e carreira*, somente agora, com o Plano Nacional de Educação aprovado, estão traçadas as metas e respectivas estratégias – em especial toda a Meta 17 - para estabelecermos, nos Planos Estaduais e Planos Municipais, compromissos públicos com a elevação da remuneração dos professores a patamares condignos e a implementação do Piso Salarial Nacional Profissional, ainda uma utopia em vários estados e na grande maioria dos municípios.

A implementação de planos de carreira com a indicação de jornada de trabalho e dedicação a uma única escola, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB nº 03/97), e regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, se mantém como meta -Meta 17 - a ser alcançada em seis anos – articulada ao objetivo de valorização profissional pela equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

É o que estabelece a Estratégia 17.3 do PNE, ao indicar a implementação, “...no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar”.

De sua implementação por estados e municípios – nos PEEs e PMEs - depende a criação de condições adequadas, em cada unidade escolar, para o trabalho docente com a dedicação integral dos professores ao seu ofício,

desenvolvendo-se nas múltiplas dimensões do ensino-aprendizagem, da formação integral dos estudantes, de sua própria formação e da cooperação solidária com o coletivo escolar no cumprimento do projeto político pedagógico.

Estas conquistas, ainda que de certa forma limitadas pelas condições de financiamento ainda indefinidas, não vêm acompanhadas de outras necessidades urgentes, como a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil estabelecida nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil e a definição de jornada compatível com as exigências formativas, demandas históricas dos profissionais da educação ainda não regulamentadas por Lei, embora circule no Congresso Nacional projeto de lei parlamentar com proposta de normatização a esse respeito^[5].

Falamos, portanto, de uma política nacional de formação e valorização do magistério como profissão, com o sentido *de projeto de vida presente e futuro*, enquanto percurso de existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas dos estudantes sob responsabilidade da unidade escolar, e com a qualidade histórica da escola.

Isto posto, entendemos que as normatizações/consolidações/regulações que façamos neste momento, tendo em vista as discussões da Conae 2014 relativas à construção do Sistema Nacional de Educação e da política de formação, valorização e profissionalização do magistério da educação básica, deverão compor o subsistema nacional de forma-

[5] PL 4731/2012 da Deputada Alice Portugal.

ção e profissionalização dos profissionais do magistério. Já possuímos suficiente conhecimento acumulado na área sobre as ações e políticas públicas que permitirão enfrentar os históricos dilemas que envolvem a formação de professores em seus vínculos com o desenvolvimento da qualidade social da educação básica.

4. A formação inicial e continuada de professores e a expansão massiva do ensino superior público e gratuito

A ampliação da educação superior pública e das licenciaturas nas Universidades Públicas é uma exigência atual em nosso país, como instrumento de garantia da *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* no processo de formação dos profissionais da educação básica. Os dados do censo da educação superior apontam que a diferenciação e diversificação de instituições superiores além das universidades – faculdades isoladas e integradas, institutos superiores e centros universitários – onde a pesquisa não se constitui como atividade obrigatória e os professores não estão em uma carreira docente – está presente apenas no setor privado.

Por essa razão, nos cabe problematizar não apenas a Meta 12, que estabelece os parâmetros do crescimento e da expansão, mas principalmente o retrocesso que representou a proposição de destinação de recursos para a educação, a programas como Prouni, FIES e Pronatec. O número de estudantes que aspiram à educação superior e às licenciaturas em contraste com as vagas existentes em IES públicas (FREITAS, 2012) demandará da área educacional quando da elaboração dos PEEs, decisão política e definição das corresponsabilidades dos estados e da união na expansão massiva de vagas nas licenciaturas de instituições públicas federais e estaduais de ensino superior.

Por outro lado, elevar o número de cursos, vagas e matrículas nas licenciaturas das Universidades públicas para além do estabelecido na Meta 12 do PNE, como indica a Estratégia 12.4^[6], garantirá, por outro lado, o direcionamento das novas vagas na educação superior pública e gratuita para cursos de formação de professores para a educação básica, implementação que exigirá acompanhamento dos jovens que ingressam nas licenciaturas em seu percurso formativo e, uma vez egressos, sua inserção no campo de trabalho da escola pública.

Aliada a essa decisão, cabe garantir aos licenciandos e a todos os estudantes que postulam as licenciaturas, condições de igualdade na sua formação em instituições públicas, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira com apoio ao processo de construção de sua identidade como educador das novas gerações. O programa Pibid deve consolidar-se como política de estado extensiva *a todos os estudantes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas*, superando a etapa de programa pontual e o oferecimento de bolsas, aos quais apenas alguns têm acesso. Nesse sentido, o estabelecido na Estratégia 15.3: *“ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”* deverá merecer, na elaboração dos Planos Estaduais de Educação, a definição de estratégias a curto, médio e longo prazo, para a **expansão massiva do apoio financeiro a todos os estudantes das licenciaturas**, criando condições para a dedicação integral aos estudos e a seu processo de formação. As condições atuais

^[6] Estratégia 12.4: *“fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas”* (Lei nº 12.035, PNE).

– de manutenção e ampliação de bolsas para estudantes em instituições privadas de educação superior e técnica – estabelecidas no Art. 5º da Lei do PNE em seu parágrafo 4º - devem ser assumidas pelo poder público como etapa transitória a ser superada, no que se refere à política de formação de profissionais do magistério, com vistas a fortalecer o subsistema nacional público de formação dos profissionais da educação.

Quanto à formação em nível médio magistério (antigo Normal), cabe retomarmos a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a LDB em vários aspectos, mas manteve a formação de professores para educação infantil e séries iniciais em nível médio, em que pese o grande número de cursos de Pedagogia existentes em nosso país. Consideramos que dada a necessidade de elevar a formação destes profissionais educadores da infância, em nível superior, deverá estar definida, na instituição do regime de cooperação/colaboração como parte do subsistema nacional de formação e valorização, a responsabilidade de cada ente federado e a articulação entre estados e municípios (definidas nos Planos Estaduais e Planos Municipais), na oferta dos cursos de nível médio Magistério^[7]. Esta oferta, somente possível hoje em 18 estados que possuem essa modalidade no ensino médio, deverá estar sintonizada com a universalização da educação infantil - pré-escola -, a implementação da escola de tempo integral e a necessidade de novos professores para a educação

[7] Cf. Educacenso 2013. Embora seja uma realidade que o número de jovens matriculados no ensino médio magistério venha caindo, desde 2009, o Censo da Educação Básica de 2013 mostra que ainda temos hoje 120.218 jovens matriculados no ensino médio magistério, em 18 estados. A existência destes cursos em estados das regiões sul e sudeste, justamente as que possuem maior número de instituições públicas e de cursos de Pedagogia, é um dos indicadores da ausência de política de formação de professores especialmente para educação infantil, segmento onde o número de professores sem formação superior ainda é significativamente elevado.

básica, definido o prazo inadiável para a extinção da modalidade médio magistério.

Nesse processo, cabe garantir, nos Planos Estaduais e Municipais, condições formativas que combinem adequadamente o respeito às particularidades da juventude, os princípios unitários da formação de professores fundados na *base comum nacional*, garantindo nos Planos Estaduais e Municipais, ações e políticas para a continuidade dos estudos e de formação desses jovens nas licenciaturas, em instituições de ensino superior pública.

Temos o desafio de superar o estabelecido na Estratégia 15.9^[8], uma vez que não há qualquer similaridade entre a condição de professores formados em nível superior mas que atuam em áreas diferentes de sua formação, e a condição de professores formados em nível médio, portanto, sem formação superior. Caso se mantenha essa formulação, perpetua-se a política de formação superior de professores no exercício do trabalho – entendida como formação continuada – oferecida através de programas especiais, nos moldes pós-LDB, justificando a expansão da educação a distância para a formação massiva de professores em exercício, o que contraria o parágrafo 3º do Art.62 da LDB que estabelece que *“a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”* (BRASIL, Lei nº 12.056 de 2009).

[8] Estratégia 15.9 *Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, em suas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício*” (Lei nº 12.035, PNE, Estratégia 15.9, grifos nossos).

A universalização do ensino médio e da pré-escola demandará, portanto, esforço nacional para expansão massiva de vagas em todas as licenciaturas. É urgente estabelecer metas intermediárias para tal expansão, com vistas a inverter a lógica atual na relação entre vagas em Universidades públicas e vagas em IES privadas, possibilitando a universalização da formação de novos professores nas Universidades públicas.

Considerando essa necessária expansão, entendemos que o objetivo central a ser perseguido pelas políticas docentes a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2023 passa a ser, em consequência, a *motivação e inserção da juventude na profissão do magistério*, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação que acenem, como perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador. Esta perspectiva vincula-se à capacidade que os estados e municípios possuem de construir políticas sólidas de trabalho educativo - escola integral, fixação dos profissionais do magistério da educação básica em apenas uma escola, com jornada de trabalho integral e condições efetivas para o exercício do trabalho docente – já no ensino médio, fortalecendo os vínculos entre a juventude e os profissionais experientes, pelas condições que permitam seu desenvolvimento como intelectual comprometido com a construção de uma nova escola, o desenvolvimento integral de seus estudantes e com as mudanças sociais e estruturais necessárias na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao mesmo tempo, como parte intrínseca desta política global de caráter nacional, as ações no âmbito das Universidades Públicas devem desenvolver-se de maneira a fortalecer as licenciaturas e o campo pedagógico e das ciências da educação, incorporando a concepção de *base comum nacional* e buscando novas e criativas formas de organização institucional e acadêmica dos cursos de formação, como fonte privilegiada de formação e renovação permanente dos quadros do magistério.

No âmbito de um sistema nacional de educação e de formação, entendemos ser este o compromisso maior do MEC e da Capes, como instâncias indutoras de políticas, e que assumem em nível nacional a responsabilidade pela definição e pela execução da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, em estreita colaboração com estados e municípios.

Paralelamente, destaca-se a urgente continuidade do processo de expansão do corpo docente dedicado às licenciaturas nas IES públicas, com o objetivo de elevar as condições de oferecimento das licenciaturas e a atuação das Universidades no processo de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica – seja em programas de pós-graduação lato e stricto sensu, condição para o cumprimento da Meta 16^[9], seja em projetos de extensão, visando ao fortalecimento da aproximação entre educação básica e ensino superior na compreensão das escolas como espaços de formação, produção de saberes e conhecimentos.

Por outro lado, a impossibilidade ou o esgotamento da capacidade de oferecimento de ações de formação contínua de forma massiva e com qualidade aos dois milhões de profissionais do magistério da educação básica exigem iniciativas inovadoras e ousadas para efetivação de maior crescimento das IES públicas federais e estaduais.

Não é possível que tenhamos que conviver com um sistema de pós-

^[9] A Meta 16 indica a necessidade de *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* (Lei nº 12.035, PNE).

-graduação que considera a especialização como cursos submetidos à regulação e avaliação pelo Sinaes oferecidos majoritariamente pelas IES privadas, e cursos de Mestrado Profissional, com duração de 02 anos e carga horária de 360 a 540 hs oferecidos por IES públicas na modalidade a distância.

Especial destaque deve ser dado à (re)definição das responsabilidades da pós-graduação, com o objetivo de construirmos, no âmbito das IES e da Capes, uma política para a formação dos formadores de profissionais do magistério da educação básica – expandindo a concepção estreita de formação do docente universitário como pesquisador, para a compreensão de formação dos profissionais formadores do magistério da educação básica.

Ainda no âmbito da Meta 16, teremos o desafio de estabelecer diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação – lato e stricto sensu - para profissionais do magistério da educação básica, indicando áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento, tendo como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da educação básica. A expansão de qualidade da pós-graduação gerou tensões e produziu estamentos e preconceitos no interior das IES, que devem ser vencidos, tendo em vista estas novas responsabilidades da pós-graduação na formação de profissionais do magistério da educação básica.

Consideramos preocupante a ausência de uma política orgânica de avaliação das licenciaturas e pedagogia para além do Enade, e a inexistência de comissões próprias de avaliação no âmbito do Inep e da Sesu, sem considerar que a própria Capes tem atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, que estabelece em seu Art. 29 § 4º: *Nos pedidos de reconhecimento dos*

curso de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Capes, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.

Isto posto, destacamos a necessidade de enfrentar com ousadia os processos efetivos de supervisão e acompanhamento de cursos de licenciatura, processo já iniciado nos Cursos de Pedagogia e que necessita ser estendido para todas as licenciaturas, com comissões próprias constituídas por estado da federação que acompanhem o desenvolvimento dos cursos instituindo processos de parceria nos moldes das parcerias existentes em nível de mestrado e doutorado, na Capes.

A intensificação desse processo, demanda histórica dos educadores e de amplos setores da sociedade, em especial os estudantes, deve estar combinada com a expansão qualificada da oferta de cursos nas IES públicas e a urgente avaliação e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do magistério para a Educação Básica, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, deve buscar a transformação das atuais licenciaturas em cursos de graduação plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, implementando os princípios da base comum nacional em todos os cursos de formação.

Nesta concepção, deve visar à formação crítica do educador, comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na escola de educação básica. A unidade entre teoria e prática e entre educação e vida, em um caráter contínuo, é objetivo a ser perseguido pelos cursos e programas de formação dos quadros do magistério em todas as licenciaturas. As mudanças recentes na organização da escola – ensino fundamental de nove anos e educação integral, ensino médio

integrado – demandam novas formas curriculares nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia.

No entanto, tais alterações ou revisões no âmbito das licenciaturas exigem especial atenção dos educadores. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação estabelece prazo de um ano para estabelecimento de política nacional de formação dos profissionais da educação, que garanta a todos a formação superior específica na área em que atuam. No entanto, em sua Estratégia 15.6^[10], propõe reforma curricular das licenciaturas e defende o estreitamento curricular dos cursos de formação, cuja carga horária se dividiria em formação geral, formação na área do saber e didática específica, em articulação com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular da educação básica (Estratégias 2.2. e 3.3).

O que está em jogo, na realidade, é a tentativa que diferentes setores dentre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação, de imporem a concepção de um currículo nacional obrigatório, padronizado, que crie as condições para melhor avaliar os estudantes, os professores e as escolas, [11] criando as bases para uma política de responsabilização educacional que se fundamenta na meritocracia e

[10] Estratégia 15.6: *promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.*

[11] Cf. matéria de Priscila Cruz, do Todos pela Educação, em 2012. *Padronizar para avaliar gestores e educadores*. Disponível em: <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/09/padronizar-para-avaliar-gestores-e.html>>.

na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais, como estabelece a Estratégia 7.36 do PNE[12].

Nossa posição frente a estas iniciativas é de rechaço a todas as formas de padronização curricular que na realidade significam o estreitamento da formação dos estudantes da educação básica às áreas sujeitas à avaliação: língua portuguesa e matemática.

No âmbito da formação, reafirmamos nossa luta histórica contrária à ideia de currículo mínimo e modelo único de formação, que nos leva à defesa intransigente da multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área (Anfope, 2000).

Em um quadro de valorização profissional almejado, cabe ao Ministério da Educação e às diferentes instâncias no interior das IES, o fortalecimento das Faculdades/Centros/Institutos/Departamento de Educação, para que em articulação com as demais unidades acadêmicas de formação e referenciando-se na produção de conhecimento na área, participem ativamente na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos e programas de formação dos profissionais da educação. Cumprem papel destacado neste sentido os pesquisadores da área de formação de professores junto a pós-graduação de cada área.

[12] Estratégia 7.36: *estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.*

5. Concluindo

Para enfrentarmos os desafios que estão postos no campo da formação, reafirmamos a urgente necessidade de fortalecimento da gestão democrática dos processos formativos, mediante a ampliação dos Fóruns e Comitês atualmente existentes no âmbito interno do Ministério da Educação. A participação de representação de todos os segmentos responsáveis pela implementação das políticas de formação, como CNTE, UNDIME, CONSED, FORGRAD, entidades científicas da área educacional, entre outros, em colegiados amplos e democráticos, é uma das condições para a definição, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas de formação e valorização do magistério.

Iniciativas nessa direção tornarão possível materializar a deliberação da Conae 2010 que estabeleceu que

A formação de profissionais da educação básica e superior necessita ser estabelecida por meio de uma política nacional elaborada com planos específicos, como a construção de um Referencial Curricular Nacional, em fóruns constituídos para tal fim, imediatamente após a aprovação do PNE, com financiamento definido, participação paritária do número de representantes da sociedade civil organizada em sua composição, e estabelecendo-se uma periodicidade para que eles ocorram regularmente (Conae, 2010, p. 79) assim como Instituir um Fórum Nacional de Formação dos/das profissionais do magistério, por meio do qual a gestão democrática do sistema se viabilize (Conae, 2010, p. 87).

A defesa de uma política nacional de formação, valorização e profissionalização do profissional da educação, de caráter sócio histórico e que responda às necessidades atuais, exige necessariamente:

6. uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho, carreira e formação continuada;
7. a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador combinando cursos regulares e programas abertos e avançando para a formação unitária de todos os professores, para todos os níveis e modalidades, contemplando a formação inicial e continuada;
8. o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, sistemas de ensino, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e no fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional.

Neste particular, o fortalecimento dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente de cada estado e distrito da federação, como instância articuladora dos segmentos da sociedade civil e instâncias institucionais dos sistemas de ensino, na construção de políticas públicas, de estado, de formação e valorização profissional dos profissionais da educação, constitui-se compromisso prioritário dos diferentes segmentos e setores educacionais que lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade elevada para todos.

Referências

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, **Documento Final X Encontro Nacional**, 2000. Disponível em: <<http://www.anfope.com.br>>

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

CNE. **Resolução CNE/CP nº 1** de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

CNE. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>

CNE. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Coneb), **Documento Final**. Brasília, 2008, Brasília, DF. MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación & Sociedade**, Campinas, vol 28 n° 99 p. 444-465, mai/ago 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Formação Inicial e Continuada: a prioridade ainda postergada. *In*: OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.p. 91 a 130.

MAUÉS, Olgaídes Cabral A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educación**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

Valorização Profissional: um diálogo com as metas do PNE

Juçara Dutra Vieira

1. Introdução

A expressão *valorização profissional* está presente nos principais instrumentos normativos da educação brasileira – como Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) –, significando, basicamente, um conjunto de condições para o exercício das funções atribuídas ou pertinentes aos profissionais da educação. Elas compreendem: formação; carreira; piso salarial profissional nacional; e condições adequadas de trabalho. Por isso, o presente texto prioriza estes elementos, procurando estabelecer nexos que contribuam para a análise da realidade e das perspectivas dos profissionais da educação básica brasileira. Como proposta metodológica, o texto aborda as metas do PNE, que referenciarão a elaboração dos planos estaduais e municipais, principal desafio desses entes federados em termos de proposição de políticas públicas de educação para o próximo decênio.

2. Profissional da educação: um conceito a ser consolidado

Há um conceito atribuível a todas as pessoas que se ocupam da educação: o de *educador*. Ele é amplo, múltiplo e utilizado em várias situações e contextos. Serve para designar profissionais da educação formal, agentes de educação popular, papéis sociais (ligados à maternidade e paternidade, por exemplo), abrangendo, assim, diversas áreas e ocupações

para além da educação escolar.

Outro conceito abrangente é o de *trabalhador em educação*, que revela uma concepção de classe, ao considerar as relações socioeconômicas em que o trabalho ocupa posição central. Os trabalhadores em educação integram várias *categorias*, como *professores*, *especialistas* e *funcionários de escola*, o que não quer dizer que tais segmentos tenham a mesma percepção de pertencimento de classe.

No caso dos *professores*, há outro conceito, o de *magistério*, originário do latim *magister/magisteriu* e que se vincula ao ato de ensinar. O magistério é associado ao trabalho *docente*, embora não signifique a mesma coisa. Aliás, o termo *docente* designa não apenas a função, mas o próprio sujeito que a exerce, sendo a área da formação acadêmica uma das principais responsáveis por essa difusão.

Como se observa, o professor é educador, docente e integra o magistério, diferentemente do funcionário de escola que, em comum com ele, só tem o fato de ambos serem trabalhadores em educação. Por isso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desde sua constituição, nos anos 1990, insistiu na consolidação do conceito de *profissional da educação*. Nessa década, a LDB ainda não havia incorporado a formulação que deu nova redação ao

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores, habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

A alteração da LDB é bem ilustrativa da convivência entre as denominações que ora indicam uma categoria específica (professor), ora uma área de ocupação no mundo do trabalho (trabalhador em educação). O destaque, porém, é que ambos passam a integrar o conceito de profissional da educação. E o que permitiu esse tratamento igualitário? Basicamente, a exigência de *formação*, temática que será, adiante, desenvolvida. Observe-se que a formação dos trabalhadores arrolados no inciso II corresponde a dos especialistas ou pedagogos, denominação que varia conforme a carreira de cada estado da federação. Já a prevista no inciso III, ao exigir curso técnico ou superior em área pedagógica ou “afim”, permite incluir a formação dos funcionários da educação.

Mesmo com a adoção da terminologia, o conceito de *profissional da educação* não está consolidado. Na análise das dificuldades encontradas, há vários aspectos a ser considerados: a força semântica contida na palavra *magistério* desde sua etimologia; a produção acadêmica, tanto de pesquisa quanto de formação, voltada para o trabalho *docente*; o valor simbólico da figura do *professor* e outros sentidos construídos ao longo do tempo. Não se trata, porém, de substituí-los, nem de criar uma variante. O que se busca é uma expressão que tenha validade técnica, social e política para dar conta dos compromissos da educação pública com a qualidade, a inclusão e a cidadania.

O Estado tem o dever de assegurar à sociedade um corpo de profissionais habilitados, preparados e dedicados, exclusivamente, a seu trabalho. Esse movimento, evidentemente, precisa considerar a expressão na sua totalidade, pois, o profissional *da educação* forma sua identidade na relação dialética e dialógica com o conjunto de atores da comunidade escolar. As competências técnicas, teóricas e práticas adquirem sentido quando confrontadas com o projeto de sociedade que se busca construir, ou seja, não se dissociam dos compromissos éticos e políticos a ele inerentes.

3. O contexto das lutas pela valorização profissional

A abordagem de valorização profissional exige uma sumária contextualização da realidade, pois o texto não comporta uma análise exaustiva. Por essa razão, a autora opta por duas inflexões. A primeira refere-se ao período histórico, cuja referência é a mobilização em torno das propostas de LDB e da Constituinte, nos anos 1990. A segunda é a perspectiva de leitura informada pelas lutas sociais que envolvem, especialmente, as entidades representativas da área da educação. Essas entidades^[1], cada uma com suas especificidades e diretrizes políticas e institucionais, mantêm-se como importantes “interlocutoras de setores e de instâncias do poder público no que concerne às políticas de formação, às condi-

[1] A autora destaca as seguintes entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum de Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes). Cita, ainda, o papel de entidades que aglutinam profissionais do setor privado em favor da melhoria das condições de trabalho.

ções de trabalho e salariais como requisitos que viabilizam a elevação da qualidade (social) da educação básica no país” (AGUIAR, 2008, p. 19, parêntese da autora).

Os anos 1990 ficaram marcados pela reação da sociedade brasileira aos impactos políticos, sociais e econômicos decorrentes do período da ditadura civil-militar que vigorou de 1964 a 1985. Um dos símbolos do período foi a luta pelas eleições diretas para presidente da República, que mobilizou milhares de pessoas em atos, passeatas e manifestações populares. No bojo dessas mobilizações, de defesa dos direitos humanos e de cidadania, foi possível inscrever, na Constituição Federal, o princípio da “valorização dos profissionais de ensino” (BRASIL, 1988).

As entidades antes referidas provocaram a discussão sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, simultaneamente, às mudanças reivindicadas na Constituição Federal. Instituir espaços de interlocução social sobre a proposta original de LDB^[2] significava trazer para o debate público questões fundamentais, como financiamento da educação, gestão democrática, além da própria valorização profissional, como condições para o alcance da qualidade da educação requerida pela sociedade. Aliás, ao analisar o texto, Vieira (2013) observa que o projeto procurou abarcar desde os pré-requisitos até as condições objetivas de trabalho: concurso público, como condição de ingresso; regime jurídico único; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação por desempenho; aperfeiçoamento continuado com previsão de afastamento periódico remunerado; jornada com destinação de

[2] Substitutivo do relator, deputado federal Jorge Hage (PDT/BA), aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 1990, ao Projeto de Lei (LDB) nº 1.258/1988, posteriormente, substituído por outra versão, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1996.

tempo para estudo no local de trabalho; previsão de aposentadoria com proventos integrais; qualificação de professores leigos em cursos regulares; remuneração adicional para exercício em período noturno; férias de quarenta e cinco dias; piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em Lei Federal, com reajuste periódico, visando à preservação de seu poder aquisitivo.

A proposta não prosperou e o ambiente político favorável se desfez com a renovação das bancadas no Congresso Nacional, em 1992. Nesse ano, o impedimento do presidente Collor, eleito em 1989, possibilitou a posse de Itamar Franco, cujo ministro da educação, Murílio Hingel, abriu um diálogo institucional com o objetivo de firmar o Acordo Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1994a). O Acordo teve influência da conjuntura internacional, pois, em 1990, ocorrera a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), que não teve resultados imediatos. Então, em 1993, na Conferência de Nova Délhi (Índia), nove países populosos^[3] que apresentavam altas taxas de analfabetismo – entre eles, o Brasil – foram estimulados a realizar debates nacionais para superação de suas realidades. O Brasil realizou sua Conferência, em 1993, como marco inicial de um processo que se alicerçaria, institucionalmente, no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). As metas previstas no Plano, como o combate ao analfabetismo e a universalização da educação fundamental, dificilmente seriam cumpridas sem a participação dos profissionais da educação. Essa coincidência de propósitos ensejaria não somente a interlocução da CNTE com os demais atores envolvidos no processo como, sobretudo, a defesa de um conjunto de medidas voltadas para a

[3] Os nove países são os seguintes: Bangladesch, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

valorização profissional.

A CNTE investiu na construção do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e de Qualidade da Educação Básica, instalado em 8 de junho de 1994, com o propósito de chegar à Conferência Nacional de Educação para Todos, no mesmo ano, em condições de assinar o Acordo Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1994a). O conteúdo desse documento previa, entre outras medidas: estabelecimento de uma política nacional de formação de professores, considerando as diversidades regionais, os níveis de formação profissional e os tipos de agências formadoras; a implantação de um piso salarial profissional nacional do magistério de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994; novo regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais com, pelo menos, 25% de tempo destinado ao trabalho extraclasse; mecanismos de transposição e revisão dos quadros de carreira vigentes com o objetivo de viabilizar a implantação do piso salarial. A efetivação do piso ocorreria em 15 de outubro de 1995, tempo suficiente para a União, estados, DF e municípios se ajustarem às medidas. Essas medidas foram acordadas no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (BRASIL, 1994b), derivado do Acordo Nacional.

O ano de 1995 iniciou com novo governo e novas diretrizes na área da educação. A gestão do ministro da educação, Paulo Renato Souza, rompeu o Acordo firmado, adotando o valor do piso salarial como referência para custo-aluno previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído em 1996. O Fundef previa a destinação de 60% dos recursos para o pagamento de professores, o que, na prática, tornou-se um limitador de salários. Registre-se que municípios e estados com menor potencial de arrecadação puderam incrementar os baixos salários

praticados, basicamente, porém, sem interface com as carreiras.

A lógica embutida no Fundef e a frustração com o desfecho da negociação do piso salarial profissional desmobilizaram a categoria até a emergência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, por uma coalizão de centro-esquerda e com apoio da classe trabalhadora, especialmente da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da CNTE. Embora tenha depositado muita expectativa no novo governo, a pauta da reforma da previdência no setor público levou a CNTE a concentrar esforços na mobilização de sua base social em defesa dos direitos previdenciários. Além disso, a Confederação havia percebido a necessidade de criar condições para que os entes federados pudessem financiar o piso, especialmente os estados e os municípios. Nesse sentido, fortaleceu o debate sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2006, como um dos pontos de partida para o reestabelecimento do debate sobre piso salarial. Contudo, outras frentes de interlocução e de mobilização estavam em curso, abordando a formação, a profissionalização, a carreira e as condições de trabalho a seguir analisadas.

4. Os avanços possíveis e os avanços necessários

O governo Lula iniciou com o desafio de inverter a lógica implementada nas gestões anteriores, não apenas no financiamento da educação básica, mas em outras áreas, como na expansão da educação técnica, tecnológica e superior. Um dos principais obstáculos consistia na elevada privatização e na falta de vagas em várias regiões do país. Por isso, o governo instituiu diversas políticas, destacando-se a criação de Institutos Federais de Educação, de novas universidades públicas e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (Reuni). Outra iniciativa foi a instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio do qual a União passou a utilizar vagas em estabelecimentos privados, mediante compensações fiscais.

Mesmo com a expansão de vagas na educação superior, ainda não foi revertida a desafiadora situação da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, um “esforço massivo de investimento e aplicação de recursos deverá ser feito nos próximos anos para que tenhamos efetivamente cursos de licenciatura sintonizados com as mudanças em desenvolvimento na escola pública da educação básica” (FREITAS, 2008, p. 22). Para a autora, a combinação da desigualdade social com a deterioração estrutural das escolas públicas “produz um quadro perverso de desigualdades educacionais, não permitindo, ainda, o desenvolvimento de processos de formação integral da infância e da juventude como necessidade e como direito” (FREITAS, 2008, p. 22).

A complexidade dos problemas que se acumularam, historicamente, exige políticas articuladas e convergentes, tanto as que precisam ser recorrentes quanto as inovadoras. Entre estas, destaca-se a criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com as várias competências, entre as quais as expressas no

Art. 14. Ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica compete:

[...]

III - discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica;

IV - fixar parâmetros para avaliação da demanda por professores da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos de apoio presencial;

V - acompanhar a avaliação dos cursos de formação inicial dos professores nos processos conduzidos pelo Inep;

VI - colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de professores da educação básica, para subsidiar e consolidar o PNE;

VII - opinar sobre a programação anual da Capes, na área específica de formação de professores e valorização da educação básica;

VIII - opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação de políticas de formação e conteúdo curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica (MEC, 2008).

O CTC da Capes instituiu diversos programas objetivando criar condições para o exercício profissional, articular a formação superior com o ambiente de trabalho na escola básica e subsidiar ações de outras esferas de governo. Destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência que são desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente; e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) **que oferece cursos de licenciatura** para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica, bem como a **segunda licenciatura para profissionais que atuam em área diversa para a qual foram habilitados.**

Se a formação de professores faz parte da preocupação de gestores de todas as esferas de governo, o mesmo não ocorre com os funcionários da educação. De acordo com Monlevade (2009, p. 350), “a sociedade ainda não assimilou que os funcionários são educadores profissionais – e não meros ajudantes de professores ou apoios das escolas”. Paradoxalmente, foi nessa condição que a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 criou a 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar (MEC, 2005). A partir desse reconhecimento, porém, foi possível modificar a LDB, como ilustra Fernandes (2009), em uma síntese sobre as mais importantes políticas públicas para os profissionais da educação consolidadas nos anos 2000.

Portanto, com a Lei nº 12.014 [**que altera o art. 61 da LDB com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação**], completa-se o conceito e valorizam-se as Políticas para os profissionais em educação: Fundeb, Piso Salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, Sistema Nacional de Formação dos Professores, Profucionário e Área 21 (p. 1)

As Diretrizes Nacionais de Carreira, mencionadas pelo autor, foi outro importante avanço obtido no período. O Conselho Nacional de Educação produziu as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2009 (MEC, 2009). As Diretrizes cumprem o disposto no artigo 6º da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional, determinando aos entes federados a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009. Por isso, estabelece que os vencimentos ou salários iniciais não podem ser inferiores ao valor do piso.

A Resolução também prevê: desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar; apoio técnico e financeiro que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais; promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, na execução e na avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino; prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; assegurar a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação; instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, incluindo licenças sabáticas, com duração e regras de acesso estabelecidas no respectivo plano de carreira.

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica foram fixadas pelo Parecer CNE/CEB nº 9/2010 (MEC, 2010), que sublinhou a importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante. O texto repete parte das recomendações feitas à carreira do magistério, como a jornada máxima de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva a ser cumprida em um único local de trabalho. Um dado importante é a composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola. Relativamente à

formação, há previsão de vencimentos iniciais diferentes para habilitação em nível médio e superior, recomendação compatível com a realidade dos funcionários da educação, muitos deles sem escolaridade média. Nesse sentido, o Parecer estimula a elevação dos níveis de escolaridade e da habilitação profissional, segundo o itinerário formativo, possibilitando o contínuo e articulado aproveitamento de estudos. Também prevê a instituição de mecanismos que possibilitem a formação continuada no local e horário de trabalho. Enfrentando a questão da terceirização do segmento, o texto dispõe que, ao final dos 10 (dez) primeiros anos de vigência da Resolução, todos os trabalhadores da educação básica pública deverão ser servidores públicos.

As carreiras são importantes instrumentos de valorização profissional porque consolidam a ideia de trabalho não apenas como ocupação momentânea, mas como um projeto profissional de longo curso. Do ponto de vista da educação como prática social, as carreiras contribuem, fortemente, para a estabilidade das relações da escola com seu meio, além de combater a visão patrimonialista do Estado. Estruturalmente, sempre estiveram relacionadas ao salário e à jornada e mantiveram interface com as condições de trabalho. No período mais recente, a partir da vigência da Lei nº 11.738/2008, as carreiras ficaram vinculadas ao piso salarial profissional nacional (PSPN).

O PSPN esteve na agenda nacional nos anos 1990, conforme mencionado neste trabalho, no contexto da elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos. Entretanto, a tentativa de unificar os salários dos profissionais da educação remonta à Lei de Educação de 15 de outubro de 1827 (1ª Lei de Educação), quando D. Pedro I estabeleceu:

Art. 3º. Os Presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000

anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente à Assembleia Geral para aprovação (BRASIL, 1827).

A Lei não prosperou, especialmente porque uma medida dessa natureza precisa superar os impactos da descentralização da educação básica – presente na maior parte da história da educação brasileira – de forma articulada com o financiamento. Assim, a ideia persistiu, mas não se concretizou. O tema pôde retornar na forma de agenda pública no contexto da superação da ditadura, tanto na forma institucional como política e social. Ou seja: o país propôs uma nova Constituição, a comunidade política teve papel ativo no processo e os setores organizados protagonizaram numerosas e potentes mobilizações, dando-lhes caráter popular. Assim, foi possível debater, ao mesmo tempo, eleições diretas para presidente da república e para diretor de escola. A pauta da educação tomou vigor na construção de uma proposta de LDB que pudessem avançar no direito à educação, gestão democrática, financiamento e valorização profissional.

Durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, a CNTE recolocou a discussão sobre o PSPN, historiando o percurso ocorrido até então. O MEC convidou dois atores importantes, presentes no Acordo dos anos 1990, respectivamente, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O debate foi construtivo, mas permeado por avanços e refluxos, decorrentes de conflitos entre as expectativas dos trabalhadores e as possibilidades alegadas pelos gestores. Com a anuência do presidente Lula, o MEC recolocou o debate em torno do projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional, viabilizando a construção do texto da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o PSPN:

Art. 2º. O piso salarial profissional para os profissionais do magistério da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º. O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais,

§ 2º. Profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º. Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no *caput* deste artigo.

§ 4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á, o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com o educando.

§ 5º. As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º. da Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005 (BRASIL, 2008).

A instituição do PSPN tem significado similar à do Salário Mínimo para a classe trabalhadora brasileira. Sua importância se vincula mais ao conceito do que, propriamente, ao valor de referência. Em primeiro lugar, o piso salarial reconhece, nacionalmente, a carreira dos profissionais da educação. É, portanto, uma medida que contribui para a construção do sistema nacional de educação. Em segundo, articula os principais componentes da valorização profissional: carreira, formação e jornada, destinando tempo para atividades de “interação com o educando”. Esta expressão, aliás, contém uma visão de futuro, pois comporta carreiras unificadas entre professores, especialistas e funcionários da educação. Em terceiro, coloca a mobilização dos profissionais em educação em outro patamar, unificando as pautas dos profissionais das redes públicas da educação básica. Persistem desafios quanto à abrangência da lei – que não inclui funcionários, nem profissionais de instituições privadas – e quanto à própria efetividade, já que inúmeros estados e municípios ainda não implantaram, adequadamente, a legislação. Isso, porém, não diminui a importância da conquista dos educadores brasileiros.

5. Valorização Profissional e Metas do PNE

Os gradativos avanços obtidos pelos profissionais da educação básica, resultantes de lutas políticas e disputas conceituais, colocaram as demandas por valorização profissional em novos patamares. Evidentemente, isso ocorreu no contexto de conquistas da sociedade, como a elevação da escolaridade obrigatória, a expansão da educação profissional e superior públicas, a reformulação do financiamento da educação básica e o aperfeiçoamento de processos e mecanismos de avaliação institucional. Ocorreram mudanças na Constituição Federal e na LDB durante a vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2011.

A necessidade de construção de um novo Plano para o decênio seguinte acabou por dar-lhe centralidade na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010. Mesmo com as mudanças ocorridas – e, em parte, por essa razão – a cidadania brasileira passou a reivindicar novos avanços para o próximo período.

Ao procurarmos nos *projetar no futuro*, estamos almejando uma mudança de situação, o que significa dizer que estamos considerando a existência de uma situação problemática para a qual buscamos soluções que, quase sempre, vão se configurar como alvo da ação pública (...) Mas, num processo que é dinâmico, as políticas públicas constituem respostas a certos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções (AZEVEDO, 2010, p. 30-31, grifo da autora).

Desse modo, as metas do Plano Nacional de Educação, ao tempo em que priorizam e quantificam objetivos a serem atingidos, revelam a necessidade de modificar a situação existente. A avaliação dessas deficiências pode basear-se em realidades persistentes – ou seja, que já deveriam ter sido mudadas – ou em novas perspectivas desenhadas pelo contexto. Neste caso, as novas sínteses podem resultar de intensos processos de disputas e de mediações que caracterizam a dinâmica social.

Das 20 (vinte) metas constantes na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que instituiu o PNE, quatro são, diretamente, voltadas para a valorização dos profissionais da educação básica, embora todas dialoguem entre si. A meta que trata da política nacional de formação, desdobrada em 13 (treze) estratégias, parte das modificações ocorridas na LDB por pressão do movimento social, especialmente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

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 (BRASIL, 2014).

A formação dos professores em nível superior já constava das Disposições Transitórias da Lei nº 9.394/1996, no art. 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). No entanto, essa não era a realidade, passados dez anos da promulgação da LDB. Além disso, na Conferência Nacional de Educação, em 2010, foi, novamente, feito o debate sobre a formação em nível médio e, em 2012, adotada a seguinte redação na LDB, por força da Lei nº 12.796/2013:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

O atual PNE, portanto, retoma a questão, indicando a formação em nível superior na área específica de atuação do professor. Para que isso possa efetivar-se, o Plano prevê a implementação de cursos e programas especiais de graduação para os professores habilitados na modalidade normal como, também, para os ainda não licenciados ou licenciados em

área diversa da área de atuação. Prevê, igualmente, financiamento para estudantes de cursos de licenciatura, com amortização do saldo devedor pela docência na rede pública.

Deve-se atentar para a menção aos incisos do art. 61 da LDB, pois eles incluem os funcionários da educação, desde que habilitados para suas funções. Embora não esteja explícito no *caput* da Meta 15, as estratégias dele decorrentes se propõem a fomentar a oferta de cursos técnicos (de nível médio) e tecnológicos (de nível superior) destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de “outros segmentos que não os do magistério”. Referidos profissionais contarão com política nacional de formação continuada, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

A formação de todos os profissionais parte do pressuposto de que a escola é um espaço educativo que não se restringe nem se esgota nas salas de aula, embora nelas as situações de aprendizagem sejam, pedagogicamente, organizadas. Essa visão do movimento sindical foi aprofundada graças ao envolvimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), de gestores estaduais e municipais, bem como de vários colaboradores da comunidade acadêmica. Merece registro o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). A experiência seria o embrião do Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

O PNE dispõe, ainda, sobre a formação de professores em nível de pós-graduação e sobre formação continuada do conjunto dos profissionais da educação.

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 (BRASIL, 2014).

Para ajustar a demanda por formação continuada, o PNE propõe um planejamento estratégico, em regime de colaboração, envolvendo os entes federados e as instituições públicas de educação superior. Essa iniciativa deve considerar as diretrizes nacionais e as áreas prioritárias, definidas na política nacional de formação de professores da educação básica, pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b). O PNE prevê a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica.

As propostas de valorização profissional que melhor atenderam aos interesses de diferentes atores foram resultantes de diálogos institucionais, como aconteceu na construção do Pacto pela Valorização do Magistério, em 1994, não obstante a decisão política do governo subsequente de desconsiderar o documento firmado. Processo semelhante ocorrera no debate sobre LDB, nos anos 1990, cujo resultado também foi frustrante. Entretanto, restaram formulações essenciais para o prosseguimento das lutas sociais, tanto em uma quanto em outra situação. Nessa direção, o PNE recomenda ao MEC a iniciativa de constituir um fórum permanente – com representação da União, dos estados, dos municípios, do DF e dos trabalhadores em educação – para o acompanhamento da atualização progressiva do valor do PSPN, com vistas à

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 equiva-

lente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Aliás, com relação ao PSPN, outras estratégias vinculadas à Meta 17 referem-se, respectivamente: à obrigatoriedade de os entes federados observarem os critérios da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) na implementação dos planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica; à ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial profissional nacional.

A Meta 18 enfatiza que PSPN e carreira dos profissionais da educação básica são indissociáveis. Nesse sentido, é necessário avançar na proporção de cargos de provimento efetivo, cujo exercício deve ocorrer nas redes escolares em que os profissionais se encontrem vinculados. Propõe, também, estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira.

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 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 (BRASIL, 2014).

Uma recomendação expressa nas estratégias da Meta 18 consiste no acompanhamento de profissionais iniciantes, cuja supervisão cabe a equipes constituídas por profissionais experientes capazes de subsidiá-los em conteúdos e metodologias, bem como de fundamentar a decisão

pela efetivação após o estágio probatório. Outra propõe que as carreiras prevejam licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Uma terceira propõe que o MEC aplique, mediante adesão dos entes federados, prova nacional com vistas à realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica.

Cabe, igualmente, ao Ministério da Educação, em regime de colaboração, a realização de censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os de magistério. Cabe lembrar que os funcionários da educação há muito pleiteiam sua inclusão nos levantamentos censitários realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IPEA), vinculado ao MEC.

6. Considerações Finais

A valorização profissional é uma expressão que contém uma premissa: o conjunto de condições que permitem o exercício profissional como dedicação exclusiva. Não significa, assim, a tentativa de sobrevaloração de um trabalho que, por si mesmo, agrega valor social. Sua conotação está mais próxima de reconhecimento profissional, ou seja, da compreensão de sua natureza e especificidade. A esse reconhecimento corresponde o protagonismo dos profissionais da educação a partir da percepção de seu papel na promoção do direito à educação, no desenvolvimento de processos de inclusão e de combate a preconceitos, na construção de relações éticas e democráticas na educação e na sociedade.

Nesta perspectiva, as metas sobre valorização profissional não podem ser dissociadas das que buscam elevar a qualidade da educação. Essa visão legítima, inclusive, as lutas pelo aprimoramento da formação, como a instituição do ano sabático para os profissionais das redes públicas de

educação básica; o aperfeiçoamento da legislação com vistas à inclusão de todos os profissionais no PSPN; a instituição de práticas restaurativas no espaço escolar como forma de resolução de conflitos; e outras.

Finalmente, é importante considerar a educação em direitos humanos, fundamentada nos princípios da dignidade humana; da igualdade de direitos; do reconhecimento e da valorização das diferenças e diversidades; da laicidade do Estado; da democracia na educação; da transversalidade, vivência e globalidade; e da sustentabilidade ambiental cuja finalidade é a de “promover a educação para a mudança e a transformação social” (CNE/MEC, 2012, p. 1-2).

Referências

AGUIAR, Márcia. Verbos Intransitivos para uma Política Pública: formar, valorizar, profissionalizar. [Entrevista conjunta com Freitas, H. e Vieira, J. D.] *In*: Formação de Professores: impasses e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, vol. 2, n. 2/3, jan. a dez. 2008, p. 15-27.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Reflexões sobre Políticas Públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**. Estado, Políticas e Educação: o novo PNE. Brasília: CNTE, vol. 4, n. 6, jan. a jun. 2010, p. 27-35.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Publicado na CLBR, de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 13 out. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Acordo Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994a.

_____. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Brasília: MEC, 1994b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009a. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 7 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>

ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 31 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 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 República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 05 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Funcionários de escola são profissionais da educação**, 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/artigos/2563-artigo-funcionarios-de-escola-sao-profissionais-da-educacao>>. Acesso em: 13 out. 2014.

FREITAS, Helena. Verbos Intransitivos para uma Política Pública: formar, valorizar, profissionalizar. [Entrevista conjunta com: Aguiar, M. e Vieira, J. D.]. **Revista Retratos da Escola**. Formação de Professores: impasses e perspectivas. Brasília: CNTE, vol. 2, n. 2/3, jan. a dez. 2008, p. 15-27.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5**, de 22 de novembro de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, DF, 29 nov. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Regulamento** do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 out. 2004.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2010,** aprovado em 5 de maio de 2010. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&cid=15074&option=com_content>. Acesso em: 13 out. 2014.

MONLEVADE, João Cabral de. História e Construção da Identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola.** Funcionário de Escola: identidade e profissionalização. Brasília: CNTE, vol. 3, n. 5, jul. a dez. 2009, p. 339-352.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?** Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: UnB, 2013.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil

Marcelo Soares Pereira da Silva
Elenita Pinheiro Queiroz Silva

1. Introdução

Este capítulo discute a partir da Lei nº 9.394/1996 e dos marcos regulatórios que dela decorreram os desafios da formação de professores da Educação Básica no contexto das políticas curriculares. Toma as diretrizes curriculares para a formação de professores, de modo a situar seus fundamentos e pressupostos no debate sobre currículo na atualidade, ao mesmo tempo em que problematiza as implicações das diretrizes curriculares para a Educação Básica, no campo da formação de professores. Ao final, evidencia a articulação entre o campo da formação de professores e o campo das políticas curriculares no contexto das políticas educacionais mais amplas; apresenta o modo como essas políticas engendram e determinam processos e práticas formativas e aponta algumas perspectivas e desafios colocados para estes campos na atualidade.

Para se compreender a trajetória e o desenvolvimento das políticas curriculares para o campo da formação de professores é indispensável situá-las no contexto das políticas curriculares para a educação superior em seu sentido mais amplo, ao lado das discussões e mudanças que vêm se desenvolvendo no âmbito das orientações curriculares para a Educação Básica. Isto porque, por um lado, a formação de professores, seus currículos e suas trajetórias não podem ser pensados de modo descontextualizado, fragmentado do real, descolado dos movimentos mais amplos

que se realizam na área da educação como um todo; por outro, porque a articulação entre a formação do professor deve acontecer em diálogo e interação com a escola, seus sujeitos, suas dinâmicas, sua realidade, de modo a contribuir no enfrentamento dos desafios e das dificuldades enfrentadas por esta escola.

Para tanto, num primeiro momento, nos deteremos nos marcos legais concernentes à organização dos currículos dos cursos superiores. Em seguida serão analisadas as diretrizes curriculares definidas para orientar a organização e o desenvolvimento curricular na Educação Básica para, em continuidade, nos debruçarmos sobre as orientações específicas para os currículos para os cursos de formação de professores e seu necessário diálogo com as diretrizes para a Educação Básica. Ao final, a partir da análise de alguns dados de pesquisa na área de formação de professores, são destacados alguns desafios que permanecem para serem enfrentados no campo das políticas curriculares para esta área.

2. Novos marcos legais para o currículo dos cursos de graduação no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, trouxe para o campo do currículo uma nova ideia, um novo conceito, ao introduzir a expressão *diretriz curricular* para se referir à base que deveria orientar a organização do currículo, tanto na Educação Básica quanto na educação superior e na profissional.

Já no inciso IV do artigo 9º desta Lei, ao tratar das incumbências da União frente a organização da educação nacional, é definida que cabe a ela *“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os 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” (grifos nossos). Esta mesma ideia será encontrada em outros artigos destes níveis de ensino e da educação voltada para o trabalho^[1].

No âmbito da educação superior, no seu art. 53, ao tratar da autonomia das universidades é estabelecido que

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as *diretrizes gerais* pertinentes;

Tem-se, desse modo, uma nova concepção de currículo e de organização curricular se delineando no campo educativo brasileiro e que se propõe a romper com aquelas formas de se pensar este currículo e esta organização estruturada em torno dos chamados *currículos mínimos*. A definição destes *currículos mínimos* era incumbência do antigo Conselho Federal de Educação que tinha como uma de suas atribuições definir o elenco de disciplinas que deveriam ser observadas na composição curricular de cada curso de graduação no país.^[2]

Sob a égide dos novos marcos legais e conceituais inaugurados com a LDB de 1996, e cumprindo uma de suas atribuições definidas na Lei

[1] Conforme artigos 27; 36; 36-B; e 39 da lei nº 9.394/1996.

[2] Sobre essa forma de organização dos currículos na educação brasileira até a lei 9.394/1996 consultar Moreira (1990).

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

nº 9.131/1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com o Ministério da Educação (MEC), desencadeou o processo de discussão com vistas à elaboração e à definição das *diretrizes gerais* para os currículos de graduação. Este trabalho culminou no *Parecer CNE/CES Nº 776, de 03 de dezembro de 1997, Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação*.

Neste Parecer, num primeiro momento, o CNE apresenta uma avaliação no sentido de reconhecer que, por meio do *currículo mínimo*, se pretendia “*além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional*” (p. 1). Esta forma de regulamentação e organização produzia nos currículos dos cursos superiores uma “*excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares*” (p. 1). Em contraposição a essa perspectiva, este Parecer apontava “*no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos*” (p. 2). Em síntese, de acordo com o CNE:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e

humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania (CNE, Parecer 776/1997, p. 2).

Ao final das análises desenvolvidas foram definidos oito princípios que deveriam orientar a organização dos currículos na educação superior:

1. Assegurar às IES ampla liberdade na composição da carga horária e na especificação das unidades de estudos a serem ministradas[...].
2. Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos[...].
3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação[...].
4. Incentivar uma sólida formação geral, [...] permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
5. Estimular práticas de estudo independente[...].
6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência [...].
7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, os estágios e a participação em atividades de extensão;
8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (CNE, Parecer 776/1997, p. 2-3).

Complementarmente a este Parecer do CNE, em 2001, foram estabelecidas orientações complementares no sentido de definir os elementos básicos que deveriam estruturar as novas diretrizes curriculares para os

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

curso de graduação que estavam em processo de formulação. Assim, no Parecer CNE/CES 583/2001 foram destacados os seguintes elementos:

1. A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.
2. As Diretrizes devem contemplar:
 - a. Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
 - b. Competência/habilidades/attitudes.
 - c. Habilitações e ênfases.
 - d. Conteúdos curriculares.
 - e. Organização do curso.
 - f. Estágios e Atividades Complementares.
 - g. Acompanhamento e Avaliação.

Com efeito, a LDB e as *Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação* assimilaram e incorporaram novos marcos conceituais que, em boa medida, estavam em sintonia com muitas das críticas e das proposições que vinham sendo produzidas no campo educacional brasileiro naquele momento. Desde os anos de 1980 muitas destas críticas e proposições apontavam para a necessidade de uma ruptura com os modelos conceituais e organizacionais de currículos centrados na fixação de componentes e conteúdos curriculares mínimos, a serem cumpridos em tempos mínimos, nacionalmente estabelecidos. Aprofundava-se, também, a crítica ao caráter autoritário, centralizador que esse modelo de organização curricular trazia. Do mesmo modo, questionava-se a dimensão política, ideológica e de poder e controle

que o currículo, nas suas diferentes formas de organização, produz e reproduz no contexto das instituições e práticas educativas^[3].

Mas Coelho (2001, p. 36) colocava os desafios que ainda se faziam presentes, mesmo com as mudanças introduzidas pelas novas orientações para organização curricular nos cursos de graduação no Brasil:

Não adianta festejar a possibilidade de flexibilização nos currículos aberta pela legislação, se as instituições de ensino superior se mantiverem acomodadas às estruturas rígidas, aos controles burocráticos do poder central, aos rituais e às rotinas, enfim, ao que hoje existe no ensino de graduação. E então não estarão produzindo o novo em seu fazer, nem assumindo com lucidez e responsabilidade a fertilidade da dúvida, da incerteza, os riscos da criação e da invenção.

3. O Currículo da Educação Básica

Ao lado deste debate em torno das diretrizes curriculares para os cursos de graduação no Brasil, também o currículo da Educação Básica, à luz do que estava apontado na LDB, passou por profundas críticas e questionamentos que culminaram, no final dos anos de 1990, na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica^[4].

[3] Análises sobre movimento de problematização e discussão do currículo no Brasil podem ser encontrados em Moreira (1995); Apple (1997); Pereira e Moura (2006).

[4] Neste mesmo período (1997-1998), o MEC elaborou e divulgou nacionalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados em torno de cada componente curricular (disciplinas), dentro de cada área de conhecimento, além de volumes destinados a temas transversais. Todavia, os PCN não tinham força regulatória, apesar de terem alcançado grande presença nas escolas públicas brasileiras.

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

Estas Diretrizes Curriculares vêm sendo continuamente atualizadas e complementadas, inclusive por aquelas que se voltam para temas e dimensões mais específicas da Educação Básica, como educação do campo, educação em Direitos Humanos, dentre outras.

No caso da Educação Básica, no ano de 2010, o CNE definiu, por meio do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCGEB), em um processo que atualizou e fundiu em um documento único as diretrizes curriculares gerais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, anteriormente regulamentadas em atos normativos segmentados. Estas Diretrizes, orientadas por princípios como da organicidade, sequencialidade e articulação, procuraram estabelecer uma organização da Educação Básica cada vez mais articulada e integrada entre as suas várias etapas e modalidades e as diferentes instâncias responsáveis pela sua oferta, abrangendo o sistema de ensino e as unidades escolares. Além desses princípios, as DCGEB afirmaram, também, princípios como da qualidade no seu sentido social, científico e cultural; a articulação entre educação escolar, o mundo trabalho e a prática social; a gestão democrática da educação e avaliação e, ainda, suas aproximações com as questões relativas à formação e à valorização dos profissionais da educação.

Delineiam-se, desse modo, novos horizontes para a compreensão da educação e da escola, seus significados, os espaços onde se realiza e sua organização no contexto escolar na atualidade. Ao mesmo tempo, alarga-se a compreensão da educação na contemporaneidade que passa a ser tomada como direito individual e coletivo que se realiza de modo contextualizado, o que abre a possibilidade dela contribuir para a realização de outros direitos fundamentais.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (CNE, Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 10).

A partir desta compreensão da educação, as DGCEB destacavam, também, novas perspectivas para a educação escolar e sua organização:

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (CNE, Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 10-11).

Por seu turno, a escola tomada na perspectiva aqui delineada implicaria um repensar dos modelos de organização curricular que têm orientado

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

seu funcionamento. Nesse sentido, se faria necessário caminhar na direção de formas de pensar e organizar o currículo para além da lógica disciplinar, linear, fragmentada que marcou e tem marcado a educação escolar brasileira. Seria necessário que se avançasse na direção de abordagens mais flexíveis, que favoreçam a interdisciplinaridade, sustentadas no trabalho coletivo e colaborativo dos profissionais da educação no contexto escolar. Ter-se-ia, pois, o desafio de se formular e implementar novos caminhos para a organização e gestão do currículo na Educação Básica. O Parecer CNE/CEB 07/2010 assim sintetiza este desafio:

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (CNE, Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 22).

Como se depreende, a concepção de currículo que deve passar a orientar a organização da Educação Básica no contexto das DGCEB pretende romper com aquelas visões reducionistas que se voltam, exclusiva ou predominantemente, para definição de conteúdos de ensino, ou para a fixação de determinado elenco de disciplinas. Sem abandonar esta dimensão do trabalho educativo escolar, mas indo além dela, pensar o currículo da/na escola requer pensar seus processos formativos, num movimento de problematização e localização de sua organização, de suas estruturas e das relações pedagógicas, profissionais e educativas

que nela se realizam. Requer, ainda, a problematização dos conteúdos, saberes e conhecimentos que se mobilizam, evidenciando seu caráter e sua dimensão cultural, política e social, ao mesmo tempo em que se problematizam as formas de organização e gestão das relações de trabalho que nela se desenvolvem, na perspectiva da realização e consolidação da gestão democrática no contexto escolar.

Para tanto, a gestão democrática da escola se constituiria em um dos pilares fundamentais para uma reorganização do currículo da Educação Básica dentro de uma abordagem que recupera e afirma sua dimensão multifacetada, cultural, histórica, como bem sinalizam as DGCEB. Destarte, é imprescindível que essa escola avance na direção da realização de processos teóricos e práticos de gestão sustentados na participação efetiva da comunidade escolar, no trabalho coletivo e colaborativo, nas decisões colegiadas, na articulação com as famílias e com a comunidade local e regional.

A perspectiva da gestão democrática deve buscar romper com aqueles modelos e concepções de gestão marcadamente centralizadas, burocráticas, hierarquizadas, ao mesmo tempo em que procuraria instalar processos e dinâmicas organizacionais na escola que compreendam a pessoa na sua globalidade, que favoreçam a realização de procedimentos administrativos mais flexíveis, em que os sujeitos da escola – trabalhadores e profissionais, alunos, pais, comunidade – discutam a prática pedagógica da escola, sustentada em relações interpessoais solidárias e onde o gestor, com transparência e responsabilidade, assuma um papel de articulador e mobilizador desses sujeitos na busca da qualidade social das aprendizagens que acontecem na escola.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder as singularida-

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil

des dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade todos que compõem a diversidade que e a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (CNE, Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 10).

No horizonte apontado para a organização e o desenvolvimento curricular na Educação Básica, o trabalho docente assumiria uma complexidade cada vez maior, na medida em que passa a ser requerido desse profissional capacidades e domínios que ultrapassam os limites da sala de aula, os conteúdos e as metodologias de ensino que são de sua responsabilidade direta. Mais do que isso, como bem sinalizam as DCGEB em análise,

hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do

domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam (CNE, CNE, Parecer CNE/CEB 7/2010, p. 10)

Estas novas exigências devem, pois, alcançar as políticas curriculares para formação de professores, provocando e favorecendo o diálogo entre essa formação e a escola de Educação Básica.

Como efeito, assim como no campo dos currículos da educação superior, em geral, e da Educação Básica, também na formação de professores o debate em torno da organização dos currículos se intensificou e aprofundou com vistas à formulação das diretrizes curriculares para esta área específica.

4. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram definidas por meio do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, e elaboradas à luz do debate desencadeado pelas novas orientações emanadas a partir da LDB de 1996, complementadas pelas *Orientações Curriculares dos Cursos de Graduação* inscritas no Parecer/CES nº 776/1997^[5]. Sua formulação esteve fortemente marcada pelo debate que norteou a formulação daquelas orientações, ao mesmo tempo em que procurava

[5] Vale lembrar, como já destacado anteriormente, que neste mesmo período – final dos anos de 1990 – estavam sendo discutidas e formuladas as diretrizes curriculares para as diferentes etapas da Educação Básica.

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

synthesize responses to questionnaires and criticisms that were placed in the field of teacher training in Brazil. Also in the field of teacher training, curricula and curricular policies structured around the definition of old *currículos mínimos*, fragmented, rigid, organized around a list of disciplines and curricular components defined in a centralized way.

As for what refers to Parecer CNE/CP nº 009/2001, in a first moment, it presented some diagnostic elements in relation to teacher training. In this sense, as to curricular organization, highlighted aspects such as the devaluation in teacher training courses of the repertoire of knowledge of these professionals; the inadequacy in the treatment of content with emphasis either on *conteudismo* or on *pedagogismo*; the restricted treatment of the professional role of the teacher on the one hand and the absence of opportunities for their cultural development on the other; a reductionist vision of practice in the organization of the curriculum of training that restricts it to the stage; the devaluation of research in the training process; the absence of content related to information technologies and communication and, still, the distancing of this training from the specificities of the levels and modalities of teaching, as well as from the stages and areas of knowledge that structured the curriculum of Basic Education.

For its part, in the institutional field, highlighted in the same Parecer aspects such as the fragmentation of teacher training and discontinuity in the training of students in Basic Education; the predominance of institutional organization over the pedagogical proposal of the courses; isolation and disarticulation in relation to schools and other educational spaces and the distancing between training institutions and teacher training and the teaching systems of Basic Education.

Tem-se, aqui, a ressonância de muitas críticas e questionamentos postos pelo debate educacional que se desenvolvia em torno da formação de professores ao longo dos anos de 1980, e que adentraram os anos 1990, fosse no âmbito das agências formadoras, grupos de pesquisa, entidades de classe, associações científicas. Em estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 41), elas sintetizam alguns dos problemas presentes na formação de professores destacados até então:

Para esse período, que compreende os anos de 1960 até o final dos anos 1980, estudos já apontavam problemas nos cursos de formação de professores no país. Em “estado da arte” sobre a formação de professores abrangendo os anos 1950 a 1986, Silva et al. constatam que os diversos trabalhos voltados principalmente à análise e discussão de como o professor é formado ‘denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial’.

Quanto às proposições formuladas naquele período, os aspectos colocados em destaque eram torno dos seguintes aspectos:

- necessidades formativas diante da situação existente;
- formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil

preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º grau;

- novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42).

Em síntese, no que se refere ao diagnóstico dos desafios e aspectos a serem enfrentados no campo da formação de professores, é possível encontrar pontos de convergência entre as análises formuladas pelo CNE e aquelas construídas nos movimentos e debates nas diferentes entidades da área da educação. Isso se confirma, especialmente, quando se considera a discussão sobre a necessidade de se assegurar uma formação que contribua na identidade profissional do professor, quando destaca a necessidade de uma maior aproximação entre esta formação e o contexto da escola e o desafio de se enfrentar as estruturas fragmentadas de organização curricular.

A partir das avaliações e reflexões sistematizadas no Parecer CNE/CP nº 009/2001 foi elaborada a Resolução CNE/CP nº 01/2002 que definiu e reestruturou as orientações curriculares para os cursos de formação de professores.

De início foram estabelecidos três princípios orientadores para formação docente:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do

futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Acompanhando as orientações para organização dos currículos dos cursos de graduação, a partir destes princípios a noção de competência tornou-se nuclear para a formação de professores. Com isso, a elaboração do projeto pedagógico de formação deveria ser fundamentada na definição de um conjunto de competências exigidas no desempenho da profissão docente. O art. 6º desta mesma resolução definiu as competências a serem desenvolvidas pelos cursos de licenciatura:

1. Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

2. Competências referentes à compreensão do papel social da escola
3. Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar
4. Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico
5. Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica
6. Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

De outra parte, tanto o Parecer quanto a Resolução em tela destacavam que estas competências deveriam ser contextualizadas e, a partir desta contextualização, deveriam ser complementadas para que, desse modo, pudessem contemplar as demandas e as especificidades de cada modalidade de ensino e cada contexto pedagógico. Isso porque estas competências não esgotavam todas as ações que constituem o trabalho do professor no contexto escolar.

Outro aspecto abordado na Resolução CNE/CP nº 01/2002 diz respeito à organização da estrutura do currículo dos cursos de formação de professores. Se desejava que fossem construídas estruturas e modelos de desenvolvimento curricular que rompessem com a lógica fragmentada e disciplinar que estrutura esses currículos. Ao mesmo tempo, se pretendia induzir a organização de currículos menos rígidos, mais flexíveis. Dentro desta perspectiva, foram definidos *eixos* em torno dos quais deveriam ser estruturados os componentes e as atividades curriculares da formação docente a ser realidade. De acordo com o art. 11, estes *eixos* ficaram assim definidos:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos,

educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

A dimensão da prática educativa e da articulação entre formação profissional e a realidade da escola é destacada logo em seguida, quando esta dimensão do currículo é abordada com grande ênfase nos artigos 12 e 13 desta Resolução. O artigo 12 determina:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

No artigo 13 ela complementa as seguintes orientações em torno da organização da *prática* no desenvolvimento curricular, porém, agora, situando esta *prática* frente ao componente curricular do estágio:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Tem-se, aqui, uma abordagem da *prática* como componente curricular que assume uma centralidade crescente na organização dos currículos de formação de professores. Isto porque ela passa a constituir-se em um elemento que deverá ser considerado e estar presente ao longo de toda a formação. Esta centralidade, por um lado, abre a possibilidade de se

construir percursos formativos que favoreçam o diálogo e a interação entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica; mas, por outro lado, pode conduzir, também, a reducionismo desta formação na medida em que privilegia no projeto pedagógico dos cursos somente a instrumentalização para a atuação nesta *prática*, sem a sua devida problematização, sustentada em uma sólida formação teórica e conceitual. São perspectivas e desafios que se abrem.

Esta Resolução tratou, ainda, da organização institucional da formação dos professores. A perspectiva que se apontava era de esta formação acontecer em espaços institucionais próprios, específicos, como estava sinalizado também na LDB ao tratar dos Institutos Superiores de Educação (ISE)^[6]. O art. 7º definiu as seguintes diretrizes para esta organização institucional:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

[6] Os Institutos Superiores de Educação foram regulamentados pelo Parecer CNE/CP nº 53/199 e pela Resolução CNE/CP nº 01/1999 tendo sido tema de intenso debate no campo da formação de professores no Brasil no final dos anos de 1990 e 2000. Isso porque, dentre outros fatores, o governo federal procurou, por meio desse mecanismo, retirar das Universidades a formação de professores concentrando-a nos ISE; diminuir a exigência de qualificação do corpo docente destes Institutos para níveis inferiores àqueles estabelecidos na LDB em seu art. 52; induzir à criação de Cursos Normais Superiores para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em contraposição à formação que se desenvolvia nos cursos de pedagogia.

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da Educação Básica.

Em complementação a esta Resolução, o Conselho Pleno do CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2002, definiu a carga horária dos cursos de formação de professores nos seguintes termos:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Quanto à organização curricular e institucional as diretrizes aqui delineadas nos informam a centralidade que alguns temas e dimensões que devem assumir no processo de elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

De um lado, em vários momentos, é enfatizada a necessidade de articulação entre as agências formadoras – universidades, faculdades, ISE – e

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

as escolas de Educação Básica, a prática educativa. Está evidenciada a preocupação no sentido de que a formação do professor responda às exigências desta prática e instrumentalize o profissional da educação com vistas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. De outro lado, é destacada a necessidade de se buscar desenhos curriculares e percursos formativos que rompam com os modelos de currículos centrados em disciplinas, de modo a se alcançar outras formas de organização curricular mais flexíveis na perspectiva da interdisciplinaridade. Ainda, em relação à flexibilização, esta se estende também para as possibilidades de organização institucional, uma vez que poderá assumir diferentes contornos, a depender do projeto pedagógico dos cursos.

Em 2005 e 2006 foram aprovadas e instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia que tratam, especificamente, da formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Estas diretrizes foram resultado de um longo debate na área da formação de professores tendo em vista as diferentes perspectivas que se colocavam nesta área. De um lado, as políticas educacionais que vinham sendo implementadas e induzidas pelo governo federal no sentido de concentrar esta formação no Curso Normal Superior e nos ISE, de outro, as formulações e experiências que historicamente vinham sendo desenvolvidas em muitas universidades e faculdades, públicas e privadas, que sustentavam que estas instituições deveriam se constituir nos espaços institucionais onde esta formação deveria ocorrer. Desse modo, no final do ano de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 03/2006, os quais fundamentaram a

Resolução CNE/CP nº 01/2006.

As DCNs para o Curso de Pedagogia orientam para uma formação mais ampliada, que tendo como base a docência, demanda que se articule, integradamente, a formação para a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, na elaboração, execução, acompanhamento de programas e de atividades educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Esse alargamento da formação é destacado tendo em vista a própria compreensão de docência, de educação e de escola em que estas diretrizes se sustentam, dentro de uma abordagem multidimensional, complexa, multirreferenciada. Uma abordagem que coloca em destaque o caráter e a dimensão cultural, política, étnica, ideológica dos processos educativos escolares e não-escolares. Nesse sentido, afirma:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identida-

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

des, reproduzem ou criam novas relações de poder (CNE, Parecer CNE/CP 05/2005, p. 6-7).

Essa perspectiva mais abrangente e alargada está expressa, também, nas aptidões esperadas para o egresso deste curso, como explicitado no art. 5º da Resolução CNE/CP 01/2006:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos

didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de

aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Quanto à estrutura curricular, também nestas diretrizes curriculares se procura romper com a lógica disciplinar e rígida de organização do currículo, porém, agora, trabalhando com a ideia de três *núcleos* que estruturariam os currículos: *núcleo de estudos básicos*, *núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos* e *núcleo de estudos integradores*.

O primeiro - *núcleo de estudos básicos* - deveria se voltar para uma análise sustentada na perspectiva da diversidade e multiculturalidade da sociedade e contemplar reflexões e ações em torno das diferentes áreas de conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia; da gestão democrática da educação em diferentes contextos; da análise, do planejamento e da avaliação de processos educativos em contextos escolares e não-escolares e a realização de diagnósticos e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade; das dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial relativas aos processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; do planejamento, da execução e da avaliação de experiências, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; do estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, inclusive o trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física e suas linguagens; do estudo de problemáticas da sociedade contemporânea, com destaque para as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras, e atenção às questões atinentes à ética, à

estética e à ludicidade em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; do estudo dos textos legais relativos à organização da educação nacional (CNE, Parecer CNE/CP 05/2005, p. 11-12).

O *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, que deveria se voltar para as áreas de atuação profissional definidas em cada projeto pedagógico de curso, mas que possibilite, dentre outras alternativas, estudos e investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; desenvolvimento e utilização de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; estudo, análise e avaliação de teorias da educação com vistas a contribuir na formulação de propostas educacionais consistentes e inovadoras (CNE, Parecer CNE/CP 05/2005, p. 11-12).

Por fim, o *núcleo de estudos integradores* que contemplaria uma diversidade de atividades e possibilidades de atividades, ações, práticas curriculares que visem ao enriquecimento curricular, como participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional; atividades de comunicação e expressão cultural (Parecer CNE/CP 05/2005, p. 12).

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP 05/2005, estes *núcleos* não deveriam ser tomados e desenvolvidos de forma solta, desarticulados, mas, pelo contrário, deveriam propiciar uma sólida formação teórica e prática, de caráter interdisciplinar, contextualizada e atualizada com as novas demandas que se colocam para o profissional da educação e para a escola.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início (Parecer CNE/CP 05/2005, p. 12).

Busca-se, pois, romper com visões que tendem a compreender os referidos *núcleos* como momentos estanques e fragmentados do processo formativo desenvolvido no curso.

De acordo com as DCNs, a carga horária mínima prevista para o Curso de Pedagogia é de 3.200 horas, sendo 2.800 horas para atividades formativas mais estruturadas e formais como “*assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos*”; 300 horas a serem dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de “*atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos*” (Resolução CNE/CP nº 01/2006).

Como se depreende, também nestas diretrizes nos deparamos com uma abordagem para a construção dos currículos nos cursos de formação de professores para Educação Básica, neste caso voltado mais precisamente aos docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que mais uma vez sinaliza para a ruptura com os modelos rígidos de organização e desenvolvimento curricular, centrado em disciplinas e componentes curriculares mais abertos, flexíveis, diversificados. Além disso, a preocupação com a aproximação entre os projetos pedagógicos dos cursos com a realidade da escola de Educação Básica, mais uma vez, pode ser apreendida nestas diretrizes curriculares. É a dimen-

são da prática educativa tomada como elemento estruturante dos cursos de formação de professores.

Em boa medida, estas características presentes tanto nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia abrem, também, a possibilidade de os projetos pedagógicos dos cursos voltados para formação dos profissionais do magistério da Educação Básica se aproximarem das novas exigências colocadas pela realidade das escolas na atualidade, na perspectiva da formação de um profissional capaz de trabalhar na e com a diversidade cultural, política, étnica que marca a comunidade escolar; dentro de uma atuação sustentada no trabalho coletivo e cooperativo em equipe; num tratamento pluri e multidisciplinar do conhecimento nas práticas educativas escolares.

5. À guisa de conclusão: desafios e perspectivas para as políticas curriculares na formação de professores

As análises aqui desenvolvidas evidenciam que os marcos legais que orientam as políticas curriculares para formação de professores abrem possibilidades para a construção de projetos e práticas formativas que venham a responder às novas exigências postas pelas orientações curriculares e pelas instituições da Educação Básica, em todos seus níveis e modalidades. Os caminhos a serem percorridos estão delineados e dentre esses caminhos destacaríamos alguns deles.

De um lado, a superação da fragmentação curricular e institucional em torno da formação de professores. Ainda hoje predominam em nossas instituições currículos fortemente estruturados em torno de um elenco de disciplinas, com um restrito espaço no currículo para que professores

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

e alunos possam incrementar e enriquecer o percurso formativo, de modo a torná-lo mais dinâmico, denso, consistente teoricamente, em um movimento de aproximação e articulação com as instituições e os profissionais da Educação Básica.

De outro lado, há que se repensar a estrutura institucional e organizacional em que estão assentados os currículos de formação de professores. As formas de registro acadêmico dos diferentes componentes curriculares são extremamente burocratizados, padronizados, dentro de modelos que ainda são orientados pela perspectiva disciplinar de organização dos currículos de formação de professores. O desenvolvimento de novas ferramentas e sistemas de registro acadêmico dos currículos, em especial com a utilização das novas linguagens computacionais, por certo, é um caminho a ser percorrido no campo da formação de professores e da formação em nível de graduação em geral.

Avançar em torno desses dois aspectos implica em caminhar na direção de se construir formas mais abertas e flexíveis para se pensar e organizar os currículos e as instituições. Como vimos, as diretrizes curriculares na Educação Superior e na formação de professores abrem essa possibilidade, mas ainda predomina a lógica disciplinar de organização desses currículos. Do mesmo modo, também na organização da escola de Educação Básica a rigidez dos currículos, de caráter disciplinar e fragmentado, continua fortemente presente. Apesar das alternativas apontadas pelas diretrizes curriculares para este nível da educação brasileira abrirem alternativas e possibilidades para novos caminhos e percursos formativos, também aqui pouco se alterou. Ou seja, assim como na Educação Superior, também na Educação Básica é preciso repensar a organização curricular e institucional.

Por certo, esse repensar articulado dos currículos, das instituições e das políticas curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores é requisito fundamental para se avançar na aproximação e na articulação entre as agências formadoras e as escolas de Educação Básica e seus profissionais. Uma aproximação e uma articulação que devem se orientar não pelo pragmatismo metodológico ou pelo contedismo exacerbado em torno do domínio dos conhecimentos escolares. Pelo contrário, uma aproximação e uma articulação que sustentem na problematização crítica, criativa e propositiva tanto da escola, suas práticas, seus conteúdos, seus fazeres, quanto das agências formadoras e seus cursos, seus currículos, suas práticas, seus conteúdos, seus fazeres.

Como vimos, são desafios que há muito vêm sendo apontados pelos educadores brasileiros, em diferentes momentos e movimentos, mas que continuam em aberto. Construir políticas curriculares sustentadas no debate, na reflexão coletiva, em processos participativos de organização curricular, certamente contribuirá para a consolidação de um terreno fértil para a construção de novos percursos formativos nos cursos de formação de professores, que respondam aos desafios da escola de Educação Básica na contemporaneidade. Uma escola cada vez marcada pela pluralidade, pela diversidade e que é permanentemente convocada a contribuir para a formação para e na cidadania, e por isso, uma escola que se quer aberta, participativa, plural, democrática.

Referências

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br.>. Acesso em: 20 mar. 2014.

Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://portal.mec.gov.br/cne). <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº 053**, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf). <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº 001**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf). <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CES 583**, de 04 de abril de 2001, Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf). <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP nº 009**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne.http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Resoluções CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne.http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Resoluções CNE/CP 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne.http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne.http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP 001**, de 15 de fevereiro de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne.http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 003**, de 21 de maio de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
uma análise a partir dos marcos regulatórios para formação docente no Brasil**

Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB 007**, de 07 de abril de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB 004**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

COELHO, I. M. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. **Estudos** 22. Abril de 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios Brasília: UNESCO, 2009.

MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PEREIRA, M. Z. da C.; MOURA, Z. da C. (orgs.). **Políticas educacionais e (re)significação do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

Ana Paula Furtado Soares Pontes

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir como a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se desenvolve no Brasil e as perspectivas que se colocam no cenário contemporâneo, marcado pela expansão de instituições^[1] e de cursos que muitas vezes assumem formas reducionistas e fragmentadas de profissionalização.

Diante da necessidade imposta pelo programa de expansão da educação profissional no país, através de iniciativas como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ganha destaque a carência de professores da EPT devidamente habilitados. Tal constatação tem suscitado iniciativas que divergem quanto à forma e à perspectiva que a mesma deve assumir, o que nos interessa discutir.

Entretanto, afirmamos nosso compromisso com uma perspectiva de educação profissional ampliada que favoreça o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, visando sua inserção crítica e cria-

[1] A expansão, a que nos referimos, se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir do aproveitamento do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

tiva não só no trabalho, mas na vida social, cultural e artística (RAMOS, 2004). Assim, entendemos que para o desenvolvimento de uma proposta com tal complexidade precisa-se de professores bem formados, não apenas os que atuam em disciplinas de formação geral, mas nas ditas profissionalizantes.

Tecidas essas considerações introdutórias acerca da nossa problemática, destacamos que nosso trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica em obras e legislações da área, articulando discussões acerca da política de formação de professores da EPT, que historicamente vem sendo marcada pelo seu caráter emergencial e fragmentado, perdurando até os dias atuais.

Nesse artigo, apresentaremos uma breve discussão sobre a relação entre a institucionalização da Educação Profissional brasileira e a profissionalização de seus formadores. Na sequência, trataremos dos embates em torno da construção de uma política de formação desses professores no cenário contemporâneo brasileiro, trazendo alguns elementos para a discussão, com vistas à consolidação de uma política de formação de professores para a EPT.

2. Professores da Educação Profissional e Tecnológica: um pouco de sua história

Historicamente, o sistema escolar brasileiro foi pautado na dualidade estrutural: escola acadêmica, para as classes mais privilegiadas, e a profissionalizante, para as classes populares. A distinção entre o exercício do trabalho manual e o trabalho intelectual resultou no desprestígio da Educação Profissional, por ser associada a um forte viés instrumental de preparação para o trabalho manual, em oposição à preparação para as funções de comando (intelectuais). Tal dualidade se refletiu nas

exigências postas para a formação e o perfil dos professores que ministravam cursos profissionalizantes, havendo, pois [...] uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a Educação Profissional. Em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o “ofício” a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos, havendo muito maior improvisação na escola profissional que na acadêmica (CARNIELLI; GOMES; CAPANEMA, 2008, p. 221).

Peterossi (1994, p. 69) destaca que, se voltarmos a atenção sobre a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores”. As escolas de aprendizes e artífices, que tinham como finalidade formar contramestres e operários mediante um ensino eminentemente prático em meio a algum conhecimento técnico pertinente, contavam com professores que eram normalistas ou, em sua maioria, operários competentes recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Faltavam-lhes, pois, uma base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica e, devido à ausência de regulamentação do trabalho pedagógico que desenvolviam, predominava nesses estabelecimentos o método imitativo de ensino (PETE-ROSSI, 1994).

Em sua origem, as instituições voltadas para a Educação Profissional não contavam com professores habilitados e, sim, mestres professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Algumas medidas isoladas de formação foram tomadas em 1917, com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás” e, em 1931, por iniciativa do Governo Estadual de São Paulo, a criação dos cursos de aperfeiçoamento, destinados a egressos das escolas profissionais masculina e feminina.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073), em seu artigo 54, parágrafo 5º, consagrou a necessidade de investimento na formação de seus professores, cabendo à própria jurisdição do ensino industrial a responsabilidade por sua formação, tendo em vista contribuir para a elevação de seu nível de conhecimento e de competência profissional.

Para tal, foi prevista a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro (BRASIL, 1942). Em janeiro de 1946, mediante acordo firmado entre o Brasil (Ministério de Educação e Cultura) e Estados Unidos (The Institute of Inter-American Affairs), foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Os cursos oferecidos por meio desse acordo usavam metodologias de ensino e supervisão de tarefas como as séries metódicas^[2] e Training Within Industry (TWI)^[3], bem como o estudo de livros e monografias voltados para o ensino industrial.

Em novembro de 1961, foi publicada a Portaria Ministerial nº 141 que baixou normas sobre o registro de professores dos diferentes cursos de Ensino Industrial: básico ou ginásio industrial, cursos de aprendizagem industrial e cursos industriais técnicos, com padrões diferenciados de exigência.

[2] Segundo Cunha (2000, p. 132), nas Séries Metódicas Ocupacionais (SMO), “As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação”.

[3] Metodologia Training Within Industry (TWI) centrava-se exclusivamente no aprendizado prático nas oficinas.

O olhar sobre a trajetória da Educação Profissional brasileira nos permite constatar que só a partir do momento que o curso técnico passou a compor o segundo ciclo de estudos (nível médio), a exigência de formação específica para seus professores foi ressaltada na legislação. Entretanto, para os docentes do Ensino Médio foi prevista a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras; já para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cursos especiais de educação técnica. Maria Rita Oliveira (2005) destaca que o Parecer nº 12/1967, que regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica, definiu que estes seriam organizados segundo estrutura própria compatível com cada ramo técnico - industrial, comercial e agrícola, mas com formação pedagógica similar.

A dualidade presente no sistema educacional (Formação Geral e Formação Profissional) se refletiu também na diferenciada preparação de seus professores, em termos da natureza dos cursos, das instituições em que eram ministrados, com níveis e formatos próprios, contribuindo para que tais cursos fossem discriminados, contrariando a lógica de equivalência preceituada em lei.

Os cursos especiais só foram regulamentados pela Portaria Ministerial nº 111 em 1968, sendo organizados em diferentes ramos (industrial, comercial e agrícola), prevendo-se o currículo com a respectiva carga horária, em geral de 600 a 800 horas, contemplando disciplinas pedagógicas e estágio obrigatório (PETEROSSO, 1994).

Com a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), foi previsto que a formação de professores para o ensino secundário (disciplinas gerais ou técnicas) seria desenvolvida em cursos de nível superior indicados pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Tal exigência foi relativizada pelo Decreto-Lei nº 464/1968, que instituiu o exame de suficiência a

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

ser realizado em instituições oficiais indicadas pelo referido Conselho visando à habilitação dos profissionais para o ensino técnico enquanto não houvesse número suficiente de professores (PETEROSSO, 1994).

É importante compreender que a mudança da formação técnica para o nível médio gerou o entendimento de que se deveria exigir uma formação mais sólida de seus professores. Dessa forma, começou a se delinear o sentido da construção da especificidade da docência da área técnica, considerando a formação, o perfil e a natureza do trabalho pedagógico que realizavam.

A partir das sugestões oriundas das diversas Diretorias de Ensino, o Ministério da Educação e Cultura, com o Decreto nº 665/1969, redefiniu a política de Formação de Professores para o Ensino Técnico e estabeleceu que seus órgãos técnicos, encarregados da administração e coordenação, seriam responsáveis por organizarem os Cursos de Formação em seus respectivos ramos (MAGELA NETO, 2002).

Em 1970, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor), uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, encarregada de preparar e aperfeiçoar docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Em 1971, a Portaria nº 432 propôs um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico globalmente considerado, havendo a unificação da política de formação para o magistério técnico (PETEROSSO, 1994). A partir dessa Portaria, os cursos se consagraram com as seguintes denominações: Esquema I – destinado a candidatos com graduação em nível superior, que teria a complementação pedagógica, totalizando 720h; e Esquema II – desti-

nado a candidatos habilitados em curso técnico de nível médio, que vivenciariam não apenas disciplinas pedagógicas, mas conteúdos técnicos específicos, totalizando 1600h.

No mês seguinte, a partir da edição da LDB nº 5.692/1971, foi modificada a exigência de formação de professores de disciplinas profissionalizantes do 2º grau, passando a ser exigida a formação em nível superior (PETEROSI, 1994).

Novas regulamentações surgiram e avançaram no sentido da criação do curso de graduação plena para formação de professores das disciplinas específicas do então 2º grau, sendo editada a Resolução nº 03/1977, que possibilitou a oferta de cursos de licenciatura na área de Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética.

Os cursos de Esquema foram convertidos em Licenciatura, admitindo-se, entretanto, a continuidade dos primeiros em caráter emergencial em regiões com insuficiência de recursos humanos. Nesse sentido, embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas, para Oliveira (2005, p. 25), a formação de professores do Ensino Técnico permaneceu tratada

[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não-reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área.

Nesses termos, não se superaram os limites de uma proposta com ênfase qualificante, sendo criado, ainda mais imbuída de uma lógica pragmática, o Plano de Cursos Emergenciais (Parecer Sesu/MEC nº 47/1979), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, destinados a qualificar

professores que já atuavam na rede oficial, que não logrou êxito.

Em 1982, a formação desses professores sofreu outro revés. A Portaria nº 299/1982 definiu como alternativa de formação para docentes do ensino técnico tanto as licenciaturas quanto os cursos de Esquema. Sua oferta poderia ser regular, por solicitação da Instituição Superior de Ensino, atendendo às normas definidas pelo CFE, ou na forma de cursos emergenciais, atendendo às solicitações dos sistemas de ensino quanto às necessidades de formação de seus professores.

Posteriormente, em 1986, os dois órgãos responsáveis por ações de formação de professores do ensino técnico foram extintos: o Cenafor e a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)^[4], sendo transferidas suas responsabilidades para a Secretaria de Segundo Grau (SESG) do MEC. Assim, a formação dos professores passou a ser realizada pelos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, dando-se destaque especial aos de Minas Gerais e Paraná, que vinham oferecendo cursos na área.

3. A formação de professores da EPT no cenário contemporâneo: algumas contribuições para o debate

Antes da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a formação de professores de disciplinas profissionalizantes foi objeto de discussão por um grupo de trabalho instituído pela SESG, resultando no encaminhamento de uma proposta para o CFE e, mais tarde, no Parecer nº 31/1991, que

^[4] A COAGRI tratou especificamente da formação do professor do Ensino Agrícola a partir da oferta de cursos de atualização e na elaboração de material instrucional para professores das disciplinas técnicas dessa área.

sugeriu reexame da legislação na área, visando tornar os textos legais mais flexíveis (MACHADO, 2008).

Com a nova LDB, o Decreto Federal nº 2.208/1997 previu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados em função de sua experiência profissional. Eles deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Em 1997, a Portaria nº 646, que regulamentou o Decreto nº 2.208/1997, definiu que caberia às Instituições Federais de Educação Tecnológica, quando autorizadas, desenvolverem esses programas especiais. Nesse mesmo ano, com a edição do Decreto nº 2.406, que regulamentou a Lei nº 8.948/1994, os Centros de Educação Tecnológica, concebidos como instituições especializadas de Educação Profissional, passaram a poder ministrar não apenas programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica, mas também cursos de formação de professores e especialistas.

Em 1997, a Resolução nº 02 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE)^[5] revogada recentemente pela Resolução nº 2/2015, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. Com 540 horas de carga horária total, sendo 300h, no mínimo, de parte prática, tais programas visaram ao suprimento de professores habilitados para lecionar as disciplinas profissionalizantes do

[5] Essa Resolução foi revogada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a ser tratada oportunamente.

Ensino Médio.

O Programa previu a integração de conhecimentos e habilidades mediante a articulação de eixos, a saber: a) Núcleo Contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida. b) Núcleo Estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem. c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer nº 37/2002 acerca do exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de nível técnico. Em suas Considerações Preliminares, o Conselho destacou a necessidade de complementação da regulamentação da docência nessa área, considerada frágil. Segundo o referido Parecer, é possível uma adequação relativamente flexível dos dispositivos legais e normativos em vigor à variedade de situações que a Educação Profissional enfrenta no cenário atual.

As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, ainda que tenham sido concebidas de forma a atender às necessidades da Educação Básica, são consideradas adaptáveis à realidade da EPT. Entretanto, o Parecer destaca a dificuldade em se

organizar a formação desses professores considerada complexa, dada a diversidade de setores e áreas com as quais os mesmos mantêm relação:

As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial [...] (BRASIL, 2002, p. 2).

Em 2003, foi realizado o “Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: concepções, propostas, problemas”, onde foi debatida essa questão, sendo retomada em 2004, nos seminários regionais em que se discutiu a proposta de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, em julho de 2005, parte do grupo participante do Seminário produziu um documento preliminar - Política de Formação de Docentes para a EPT -, que seria consolidado pelo Grupo de Trabalho visando subsidiar a construção da política de formação desses professores. O processo envolveria docentes, pesquisadores, núcleos e grupos de estudos e pesquisa com interesse no debate sobre a formação de docentes, em geral, e da EPT, em especial. Desse processo resultaria uma proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de docentes da EPT, que seria encaminhada ao CNE.

Em abril de 2006, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer nº 05/2006, que aprecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Este Parecer prevê a oferta de formação dos professores da EPT em Programas Especiais,

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

mas seguindo novos padrões, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os campos de conhecimento pertinentes. Esse parecer não foi homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001, este, sim, homologado em 17/1/2002, não mais constando referências acerca desses Programas Especiais.

Ainda em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC instituiu um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a EPT - com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes.

Em setembro do mesmo ano, a SETEC e o Inep organizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica^[6]. Na ocasião, Kuenzer (2008) defendeu a urgência da criação de uma licenciatura para professores de disciplinas profissionalizantes, dada a insuficiência de profissionais com essa qualificação para fazer face à necessidade de expansão de instituições responsáveis pela profissionalização no país.

No Simpósio, Bertha de Borja do Valle, da Anfope, defendeu a necessidade de a organização curricular dos cursos de formação de professores ter uma base comum nacional, visando conferir a identidade profissional docente, independente se o mesmo atue na Educação Básica, no ensino Técnico ou no Ensino Superior. A pesquisadora chamou a atenção para o fato de a formação de professores para a EPT não ser

[6] O Simpósio previu o diálogo entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e outros organismos.

contemplada em nenhum artigo da LDB, carecendo de regulamentação no dispositivo legal.

À época, Oliveira (2008) assinalou que o artigo nº 61 da LDB definiu que a formação dos professores deveria atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo-se, aí, os da EPT. Entretanto, com a redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, desapareceu a expressão aos “diferentes níveis e modalidades de ensino” deste artigo, havendo apenas a referência a professores do Ensino Superior, formados em cursos de Pós-Graduação, preferencialmente mestrado e doutorado, e aos docentes da Educação Básica, habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio.

Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, identificamos um avanço com a Meta 15, que estabelece prazo para que seja garantida a formação superior específica aos professores e às professoras da Educação Básica:

[...] 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.

Ao entendermos que os professores de disciplinas profissionalizantes da EPT se inserem no contexto dessa meta, partimos para a análise das estratégias previstas no Plano e identificamos duas que merecem ser destacadas, por terem esse segmento docente como alvo. A estratégia

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

15.9 é mais genérica, mas prevê formação específica para professores que, em situações diversas, precisam de formação específica:

[...] implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, **não licenciados** ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Considerando que os professores da EPT que lecionam disciplinas profissionalizantes são, em sua maioria, bacharéis, ou seja, não licenciados, a referida estratégia prevê para eles a oferta de cursos e programas especiais que assegurem a formação superior específica.

Dessa forma, entendemos que há o risco de a formação do professor de disciplinas profissionalizantes venha a assumir uma perspectiva aligeirada, fragmentada e emergencial. Outrossim, como a formação é prevista para professores e professoras em efetivo exercício, prevê-se, em certa medida, a regularização da situação dos docentes que já atuam nas redes federal e estadual, sem cuidar dos que desejam ingressar na área.

Seguindo a mesma perspectiva, a estratégia 15.13 é mais específica e prevê:

[...] desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à **complementação e certificação didático-pedagógica** de profissionais experientes (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Inicialmente, nessa estratégia, percebemos o interesse explícito em se desenvolver o processo de complementação didático-pedagógica da

formação dos professores experientes sem licenciatura que atuam nas redes, o que não implica necessariamente na garantia de sua sólida formação teórico-prática.

No que se refere ao foco da formação pretendida, é destacada a importância de se valorizar a experiência prática dos professores que atuam na EPT. Entendemos que a prática e, assim, a experiência docente é um importante componente constitutivo da formação. Entretanto, o processo formativo deve favorecer aos professores cursistas a condição de refletir teoricamente sobre a sua prática e ressignificá-la, transformá-la, sendo, pois, a prática o ponto de partida e de chegada da formação empreendida (VEIGA, 2008).

Além disso, preocupa-nos que a formação possa se desenvolver de forma aligeirada, pragmática e focalizada, seguindo uma perspectiva instrumental em que se privilegia a prática em detrimento do conhecimento teórico pertinente ao campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas (FREITAS, 2009). É preciso, pois, que essa formação não resulte no que Kuenzer (2002) identifica como “certificação vazia”, decorrente de cursos e ou processos destituídos de padrões de qualidade, que não possibilitam a seus portadores a formação de identidades autônomas e, assim, condições de fazer os enfrentamentos necessários no seu campo de atuação.

Outro aspecto que nos causa preocupação é a previsão explícita da certificação didático-pedagógica. Esse recurso tende a ser o privilegiado nas Instituições de EPT, em substituição à complementação didático-pedagógica que, em si, já nos preocupa quanto à perspectiva, à natureza, ao rigor e ao aprofundamento que venha a assumir, como destacado anteriormente.

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
alguns aspectos de sua profissionalização e formação**

Nessa mesma direção, a Resolução nº 6/2012, que define as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no § 2º do Art. 40, prevê que a formação dos professores dessa modalidade de ensino possa se dar pela via da certificação profissional, entretanto, assegurando-a não apenas aos professores graduados, não licenciados, que estejam em efetivo exercício na profissão docente, mas aos que tenham sido aprovados em concurso público,

[...] o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; [...]

Ao se prever a possibilidade de certificação de docentes da EPT com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na área, se encontra uma solução para regularizar a situação de profissionais que já atuam na área sem a habilitação exigida. Tal medida é controversa em vários aspectos, cabendo, dentre tantos, alguns questionamentos:

- A opção pela certificação poderá esvaziar iniciativas de formação de professores da EPT, atraindo-os com o objetivo imediatista de buscar apenas a sua certificação didático-pedagógica?
- Há o risco de pouco ou deficiente acompanhamento e monitoramento das iniciativas de certificação didático-pedagógica, dada a natureza e a

complexidade de tal processo?

- Que tipos de saberes profissionais seriam considerados válidos para fins de certificação da experiência docente?

- Em que medida tais saberes não poderiam estar ancorados em uma prática profissional com forte viés pragmático e instrumental, desarticulada dos princípios e fundamentos que respaldam a formação teórico-prática defendida para as licenciaturas em geral?

Por fim, é importante considerar que as estratégias elencadas no PNE desconsideram e, assim, não contemplam os diferentes perfis de professores da EPT. Com Moura (2008), entendemos que há profissionais não graduados que já atuam na área; graduados que já atuam como docentes na área, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial, e finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial. Nesse sentido, é preciso considerar os diferentes perfis e consolidar uma política de formação voltada para todos esses professores.

Para tal, é importante resgatar as propostas em torno da formação dos professores da EPT que vêm surgindo e sendo sistematizadas. Há propostas com ênfase na formação inicial e continuada de professores da EPT, em cursos presenciais de graduação e pós-graduação, licenciatura para técnicos e para concluintes do ensino médio, além de iniciativas à distância.

A discussão é polêmica e complexa. Machado (2008) defende que os cursos guardem relação com a área de habilitação pretendida, contemplem metodologia de ensino específica e garantam aos concluintes a certificação e o registro profissional equivalentes às licenciaturas plenas.

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
alguns aspectos de sua profissionalização e formação**

Segundo a pesquisadora, o docente da EPT deve dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar - nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir - que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e à execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar - nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 18).

No que tange à discussão de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da EPT, o processo não tem avançado. Resultante da discussão empreendida a partir de contribuições advindas do Simpósio Educação Superior em Debate a que nos referimos anteriormente, a proposta se mostrou polêmica e não avança para sua aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse processo, sob responsabilidade da comissão bicameral do Conselho Pleno, diferentes interesses se conflitam. Dentre os entraves que se destacam está em se definir se a licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional, haja vista a LDB dar margem para diferentes interpretações, quando prevê em seu Art. 63, a existência de “II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação”. Segundo Costa (2012), o cenário contemporâneo de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT) se configura em um elemento complicador para a consolidação de uma política de formação para seus professores.

As conclusões de Costa (2012) dão conta de que a formação dos professores da EPT passa a ser alterada em seu terreno formativo-educativo,

sendo definidos como âmbito privilegiado de sua formação os Institutos Federais recém-criados. Para a autora, ocorreu a transferência das responsabilidades estatais para essas instituições, que não possuem em sua origem e história tal vocação. No sentido de normatizar, em alguma medida, a formação de professores para a EPT, a Resolução nº 6/2012, que define as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no título IV do Art. 40, que trata da Formação Docente, estabelece: a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O avanço em se prever a formação dos professores da EPT no nível superior (cursos de graduação e licenciatura) é relativizado por se permitir “outras formas” de formação inicial, o que possibilita alternativas questionáveis como discutido anteriormente.

Mais recentemente, com a Resolução nº 2/2015, aprovada e homologada, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, sendo aplicáveis também à formação de professores da EPT. Segundo Dourado (2015, p. 315):

[...] as referidas DCNs se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica,

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns aspectos de sua profissionalização e formação

sem descurar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores.

Nesses termos, o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplarem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica em todos os níveis e modalidades da educação básica, incluídos aí de forma explícita os da Educação Profissional e técnica de nível médio, representa um avanço. Tais cursos devem pautar-se nos mesmos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos definidos nas novas DCNs, em sintonia com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009 e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014).

No que se refere ao formato dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, no art. 9 da Resolução nº 2/2015, são previstos os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura.

Em que pese a possibilidade de oferta de cursos de licenciatura para os professores da EPT, uma opção considerada polêmica e complexa como nos referimos anteriormente, a alternativa de oferta de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados parece ser a mais atrativa, tanto para os docentes que já atuam na área, como para os que

desejam fazê-lo.

Na referida Resolução se reforça o caráter emergencial e provisório dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, sendo definido um prazo máximo de cinco anos, para o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederem à avaliação do desenvolvimento desses cursos, definindo o prazo para sua extinção em cada estado da federação.

No que se refere à carga horária mínima desses cursos, define-se que esta poderá variar de 1.000, quando o curso pertencer à mesma área do curso de origem, a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, quando pertencer a uma área diferente da do curso de origem.

Segundo o art. 12 dessa Resolução, os cursos de formação inicial para profissionais do magistério, em seus diversos formatos previstos no art. 9, devem contemplar três diferentes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...];

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...];

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]. (BRASIL, 2015).

Face o exposto, entendemos que cabe às instituições interessadas na formação dos professores da EPT (Instituições de Educação Superior em articulação com os entes federados, seus sistemas e redes e instituições

de educação básica) se debruçarem sobre as novas DCNs, tendo em vista se apropriarem de seu conteúdo para, assim, construírem propostas e projetos de formação inicial e continuada organicamente concebidos, como delineado nessas diretrizes (DOURADO, 2015).

Assim, resta como desafio superar iniciativas de formação desarticuladas da política nacional de formação dos profissionais da educação básica, superando o presentismo e a fragmentação que marcaram a história da formação dos professores da EPT. É preciso, pois, avançar para a consolidação de projetos de formação inicial e continuada que atendam às especificidades dessa modalidade de educação básica, referendados na base comum nacional, pautados nos princípios da sólida formação teórica e interdisciplinar; na unidade teoria-prática; no trabalho coletivo e interdisciplinar; no compromisso social e na valorização dos profissionais da educação; na gestão democrática e na avaliação e regulação dos cursos de formação [...]. (DOURADO, 2015).

4. À guisa de conclusão

Diante do exposto, compreendemos que a docência da EPT precisa ser reconhecida em sua complexidade, considerando o saber sistematizado próprio da área, carecendo de uma política de formação que supere o caráter emergencial e fragmentado das iniciativas pontuais de formação esvaziada, verificadas ao longo da história da EPT brasileira. Nesse sentido, destacamos o entendimento de entidades da área de educação (Anped, Anpae, Anfope, Cedes e Forumdir) que reiteram seus argumentos em favor da consolidação de um sistema nacional de formação docente (inicial e continuada) e da consequente preservação de seu caráter unitário, contemplando aí também a educação profissional de forma a evitar descontinuidade e fragmentação das políticas.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 37**, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
alguns aspectos de sua profissionalização e formação**

_____. **Resolução nº 6/2012**, de 20 e setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Brasília: SENAC-DF, v. 2, n. 2, p. 221-229, jan./jun. 2008.

COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, UFU, Uberlândia, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREITAS, Helena C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre

educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 76-95.

_____. Palestra. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MAGELA NETO, Othílio. **Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil**, de 1500 ao ano 2000. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23- 37, jun. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *In*: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M.; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *In*: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M.; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

VEIGA, Ilma Passos A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. *In*: _____; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21.

Valorização do Magistério: relações e condições de trabalho dos docentes em foco

Maria Vieira Silva

1. Introdução

Aspectos concernentes à *valorização do magistério, às relações e às condições de trabalho dos docentes* protagonizam debates em diferentes instâncias da sociedade política e civil e em distintos contextos históricos. As duas últimas décadas foram profícuas na elaboração de políticas educacionais na realidade brasileira, as quais ensejaram expressivas mudanças sobre o cotidiano escolar, e em específico, sobre as condições e relações de trabalho docente. Se por um lado, juridicamente, conseguimos múltiplas conquistas legais como o consagrado direito à educação, a gestão democrática, a valorização do magistério, dentre outros, por outro lado, no que concerne às relações e às condições de trabalho dos docentes, presenciamos, no tempo presente, ainda lacunas entre os consensos jurídicos em torno da valorização dos profissionais da educação e a materialização desta conquista no contexto da prática.

Com efeito, a valorização dos profissionais da educação é traduzida por avanços e recuos, potencialidades e limitações, efetivações e intermitências e encontra-se indissociada dos processos mais amplos das mutações sociais contemporâneas. Esse texto se propõe a analisar a valorização do magistério, as condições e as relações de trabalho, a partir de duas dimensões: a dimensão político-normativa relacionada ao plano de carreiras, ao piso salarial e a dimensão político-gestorial relativa à participação docente como sujeito da *práxis* nos processos decisórios da organização escolar. Para tanto, colocaremos em relevo a temática em

tela a partir dos seguintes aspectos:

- Avanços, potencialidades e inconsistências dos dispositivos legais nos processos de regulação da valorização do magistério;
- Desafios e alternativas para a melhoria das condições de trabalho e valorização profissional.

As análises serão tangenciadas pelas conexões entre o plano real e o plano legal referenciando-nos nas políticas educacionais e nos dispositivos legais ensejadas no período posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), quais sejam: Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb); a Lei nº 11.738 de 16/7/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009 (Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública); Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (2011-2020) e dá outras providências.

2. A valorização do magistério no tempo presente a partir das contribuições dos dispositivos legais

A Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco referencial fundamental para subsidiar as legislações infraconstitucionais que a sucederam e a regulação das políticas educacionais contemporâneas. No texto constitucional, a valorização dos profissionais da educação é definida como um dos princípios do ensino mediante o inciso V do Artigo 206

da Carta Magna, o qual determina:

V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (...)

Após oito anos da promulgação da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) foi sancionada e ratificou questões correlatas à valorização do magistério. Assim, entre os artigos 61 a 67 da Lei nº 9.394/96, são determinadas diretrizes para a formação e a valorização dos profissionais da educação no território nacional. De acordo com o artigo 67 da LDBEN 9.394/96:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho.

Observam-se, pois, conquistas expressivas nos processos de regulação da valorização dos profissionais da educação ao mesmo tempo em que corroboram e avançam diretrizes constitucionais ao prescrever questões

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

atinentes ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O debate sobre a valorização dos profissionais da educação é também retomado, pelo flanco dos dispositivos legais mediante a criação de fundos contábeis fomentados por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, implementado em 1996 pela Lei nº 9.424/1996, vigorou durante dez anos e, em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb (Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007).

A aplicação de recursos oriundos desses fundos tem destinação com natureza e rubricas distintas. Referenciando-nos no Fundeb, e, especificamente na aplicação de recursos voltados para a valorização do magistério, os artigos 21 e 22 da Lei nº 11.494/2007 prevê o seguinte: a) 60% dos recursos recebidos anualmente, no mínimo, para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no segmento da educação básica de competência do respectivo ente governamental; b) 40% restantes, no máximo, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (§ 1º do art. 21 da Lei nº 11.494/2007), no segmento da educação básica da competência do respectivo ente governamental, como, por exemplo: b.1) remuneração dos demais profissionais da educação (auxiliar de serviços gerais, auxiliar de administração, secretário da escola, merendeira dentre outros); b.2) capacitação do pessoal docente (formação inicial ou continuada) e demais profissionais da

educação (formação continuada) por meio de programas com esse objetivo. Esse dispositivo legal determina ainda que haja complementação da União ao Fundeb em casos nos quais o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

Aspectos concernentes à carreira do magistério também foram objeto de regulamentações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Referenciando-se na LDB (9.394/96), na Lei nº 9.424, de 24/12/96 e no Parecer nº 10/97, homologado pelo então Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 25 de setembro de 1997, o referido fórum disciplinou questões relativas à jornada de trabalho dos docentes, por meio da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, por meio das seguintes disposições:

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio (...).

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: relações e condições de trabalho dos docentes em foco

A temática valorização dos profissionais da educação também é pródiga nos Planos Nacionais de Educação^[1]. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), aprovado em 2001, reconhece que a valorização do magistério é condição fundamental para a qualidade da educação, mediante uma política global que considere a *formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada*. De acordo com o documento,

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática (...) Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 s/p).

Destarte, o documento reconhece a formação profissional, a atratividade da carreira na qual os professores possam vislumbrar perspectivas de

[1] Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. A Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação, salário digno e carreira de magistério como componentes essenciais para a valorização dos profissionais do magistério. Assim, as diretrizes e metas já indicavam a necessidade de, a partir do primeiro ano de vigência do Plano, a implementação de mecanismos para a garantia de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, a destinação de um percentual entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, dentre outros aspectos, voltados para a formação inicial e continuada.

Destarte, embora dispositivos legais concernentes ao piso salarial e à carreira para o magistério tenham tangenciado todas as legislações educacionais nas últimas décadas, a principal iniciativa para materializar uma regulação relativa ao salário e à carreira para o magistério se deu por meio da Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, a qual instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, fundamentando-se na disposição constitucional do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna.

Não obstante, a referida Lei foi alvo de dissensos, críticas e dificuldades de implementação. Após sua aprovação alguns governadores de estado questionaram sua legitimidade por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167 (ADI 4167), no que se refere aos critérios básicos de implementação do Piso e de participação da União: (i) a jornada de 40 (quarenta) horas semanais; (ii) a composição da jornada de trabalho, garantindo-se no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária para a realização de atividades de planejamento e preparação pedagógica; (iii) a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

profissionais do magistério da educação básica pública; (iv) os prazos de implementação da lei; e (v) a própria vigência da Lei. As assertivas que sustentaram o recurso de inconstitucionalidade pautaram-se principalmente nos argumentos da determinação indevida da União de mecanismos regulatórios referentes à jornada de trabalho de servidores, sendo esta competência das unidades federadas e pela ingerência desta esfera nos estados e municípios no que concerne à prerrogativa constitucional da autonomia político-administrativa para sua gestão orçamentária.

A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 do Ministério da Educação, traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa resolução trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública.

Um importante movimento que também pautou discussões relativas à valorização dos profissionais da educação refere-se à Conferência Nacional de Educação (Conae). A Conferência foi realizada no período de 28 de março a 01 de abril de 2010, sendo derivada de processos anteriores resultantes de conferências municipais, regionais e estaduais de diferentes esferas e segmentos educacionais. A pauta precípua da Conae visava ao estabelecimento de bases e diretrizes para as políticas de Estado envolvendo a discussão de temáticas relacionadas aos diversos níveis, etapas e modalidades da educação nacional e à consolidação do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). O tema da Conferência foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

A centralidade do tema “Sistema Nacional de Educação” eleito pela Conae dá visibilidade à complexidade das relações federativas na realidade brasileira e traz à tona as dificuldades de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal e a correlação entre o Plano Nacional de Educação e os Planos de Educação Estaduais e Municipais. Com efeito, um dos principais desafios evidenciados neste processo foi a criação de mecanismos para minimizar os efeitos das assimetrias existentes entre as três esferas, a implantação de um Sistema Nacional de Educação e os Sistemas Estaduais e Municipais, com regulamentações precisas de suas conexões, singularidades, limites e responsabilidades de cada ente federado.

Obviamente, o conteúdo do documento da Conae não tem caráter jurídico-normativo, contudo, dado o potencial aglutinador da conferência nacional e das conferências subnacionais, suas proposições constituíram-se em importantes referências para a elaboração de projetos de lei, em âmbito nacional, estadual ou municipal.

Reportando-nos especificamente à temática “valorização do magistério” o documento reconheceu que o Brasil tem uma dívida histórica para com os profissionais da educação, sobretudo no que se refere à sua valorização e corrobora a tese acerca da necessária articulação entre as políticas de valorização, formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. Destaca ainda a necessidade de se assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes com categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo. Para tanto, o documento alerta que faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior.

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

No que tange à formação inicial, a Conae defende que tal processo deve ocorrer na modalidade presencial e realizada em instituições públicas, sendo que a formação em cursos a distância deve ficar reservada a casos excepcionais.

O documento da Conae (2010) recupera o dispositivo constitucional ao asseverar que a via de ingresso dos professores às redes de ensino deva ocorrer por meio de concurso público. Detalha ainda aspectos concernentes aos seguintes pontos:

- os professores em atuação que desejem participar de cursos de especialização devem ter a jornada de trabalho reduzida em 50% e se a formação continuada for em cursos de mestrado ou doutorado, deve ser concedida licença remunerada;
- direito a um ano sabático para se dedicar aos estudos, a cada sete anos;
- estágios nos cursos de licenciatura, articulando o trabalho entre as escolas públicas e as instituições formadoras;
- o piso nacional dos professores, a ser pago por todas as redes de ensino, deve ser de R\$ 1,8 mil para uma jornada semanal de 30 horas;
- número máximo de alunos por turma para cada etapa da educação: de 4 a 5 anos, até 15 crianças por professor; nos anos iniciais do ensino fundamental, até 20 estudantes; nos finais, 25 alunos; no ensino médio, até 30 (BRASIL, 2010).

A “valorização dos (as) profissionais da educação” também se manteve presente no novo Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Com efeito, o inciso IX do Artigo 2º define como uma de suas diretrizes a “valorização dos (as) profissionais da educação”. Tal diretriz, por sua vez, é detalhada na 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 (BRASIL, 2014).

Para a materialização da referida meta, o Plano Nacional da Educação indica a constituição por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, de um fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Outra estratégia desta meta consiste em implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Além disso, indica a ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Além das questões relacionadas ao salário e à carreira, são também elementos constitutivos da valorização profissional a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Esse tema - dentre outros aspectos - assume centralidade na agenda de debates, reflexões e reivindicações de entidades da sociedade civil como a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), dentre outras. Scheibe (2010) categoriza a formação inicial no contexto

VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: relações e condições de trabalho dos docentes em foco

brasileiro contemporâneo a partir de cinco formatos institucionais: 1) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio; 2) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura; 3) nas IES em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral; 4) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores/as; 5) nos centros federais de educação tecnológica (CEFETs) ou institutos federais de educação tecnológica (IFETs), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional.

É interessante ressaltar que a implementação de mecanismos que viabilizem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um dos elementos constitutivos da valorização profissional. Sem embargo, tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as demais legislações subsequentes, assim como os Planos Nacionais de Educação e Documentos de entidades e movimentos da sociedade civil, abordam a valorização do magistério de forma indissociada a um plano de carreira com piso salarial e jornada de trabalho e aos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Além de aspectos atinentes à materialidade das atividades laborais, constitui-se também condição indispensável para a valorização dos profissionais da educação a participação de docentes nos processos decisórios da escola uma vez que contribui para a consolidação da gestão democrática e para a superação de relações compartimentadas, alienadas e isoladas. Assim, propicia a atuação do professor como sujeito da *práxis*, mediante uma visão global do trabalho pedagógico, além de possibilitar a construção de lastros de pertencimento docente no espaço escolar e maior orga-

nicidade dos docentes com os fóruns decisórios e a comunidade escolar.

No âmbito legal, após as reivindicações do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, a LDB (Lei nº 9.394/1996) incorpora, em seus artigos 12, 13 e 14, algumas dimensões importantes da democratização da gestão, ao prever a participação docente e das famílias na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas, conforme os seguintes trechos:

art. 12: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando um processo de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos

alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

art. 13: os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB, 1996).

A integração entre famílias e escola é, de fato, uma das novidades da Lei 9.394/1996. Contudo, ainda são tênues os avanços nesta área por motivos de natureza diversa. A menção à legislação visa apenas ilustrar que a integração família-escola é uma conquista histórica da gestão democrática, alcançando um patamar de direito das famílias na participação do projeto pedagógico das escolas.

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

No artigo 14, desta mesma lei, essa temática é recorrente:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...] (BRASIL, 1996).

Embora o texto da LDB (Lei nº 9.394/96) evidencie avanços nos processos de regulação da participação dos docentes e das famílias na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, é possível também localizar alguns aspectos lacunares no que tange a esses aspectos. Observa-se que, conforme o *caput* do artigo 14 da LDB, 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 serão definidas pelos sistemas de ensino. Contudo, os governos municipais ou estaduais poderão ou não estar afinados politicamente com os princípios da gestão democrática. Além disto, não estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a participação das comunidades nos Conselhos Escolares e local. Assim, esses aspectos lacônicos presentes no artigo 14 da LDB, Lei nº 9.394/96, indica a necessidade de debates nas conferências municipais e estaduais de educação e inserções em seus respectivos Planos de Educação.

Em que pesem as omissões e ambiguidades destacadas acima, esse dispositivo legal põe em pauta o direito da participação docente na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola. Tal direito possibilita a criação de mecanismos para se romper com a clássica divisão social do trabalho em que, convencionalmente, é garantida apenas aos gestores a

tarefa de planejar, pensar e elaborar as diretrizes educacionais da escola, cabendo aos docentes a tarefa de operacionalizar tais diretrizes.

3. Desafios da valorização dos profissionais da educação às políticas governamentais

Conforme evidenciamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 foi um marco referencial no incessante pleito pelo reconhecimento da importância social e profissional dos docentes, ao dispor a “valorização dos profissionais da educação” como princípio constitucional, influenciando as legislações sucedâneas. Contudo, se por um lado, juridicamente, obtivemos conquistas como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, por outro lado, no que concerne às condições de trabalho dos docentes, presenciamos um hiato entre os consensos jurídicos em torno da valorização dos profissionais da educação e a materialização deste princípio no contexto da prática.

Dados recentes sobre o exercício da docência na educação básica no Brasil, divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), evidenciam que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica continuam sendo marcadas por um alto grau de desvalorização e precariedade.

De acordo com o Instituto, em 2014, um quarto dos docentes que ministram aulas em escolas de educação básica mantêm contratos temporários com o poder público ou são terceirizados: “são mais de 450 mil professores de um total de 1,8 milhão de profissionais que lecionam em unidades públicas. Quando analisado apenas o ensino médio das redes estaduais brasileiras, os temporários representam 30% do total de professores. Em algumas disciplinas, como química e física, eles preen-

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

chem 40% das funções docentes” (IPEA, 2014). Esses números ultrapassam significativamente a orientação repassada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) aos sistemas de ensino, na qual as contratações temporárias não devem ultrapassar 10% do número total de docentes das redes de ensino e seja utilizada em situações peremptórias para suprir eventualidades. A atuação dos profissionais da educação em regimes de trabalho desregulamentados, por consequência, ocasiona redução de salários, ausência de direitos trabalhistas e de assistência médica concedida aos servidores efetivos.

Além da alta incidência de regimes trabalhistas desregulamentados, outro aspecto que compromete de forma aviltante a valorização dos profissionais da educação diz respeito ao não pagamento do piso salarial por parte de vários estados da federação. De acordo com a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei nº 11.738/08), ainda não é respeitada por 07 estados brasileiros, sendo que outros 14 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor. Essa situação é emblemática da diversificação das atividades laborais dos docentes no setor público.

Em análises anteriores à promulgação da Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/08), Oliveira (2004) destacava a diversidade da política salarial do setor público na área do magistério, em função da carreira, do contrato de trabalho - efetivo ou temporário - do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação. A autora ressalta ainda que outro elemento que contribui nessa diversificação é a diferença econômica regional que o país comporta, apresentando enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públi-

cas municipais e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas sem, contudo, ter garantida isonomia salarial (OLIVEIRA, 2004).

Pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), Oliveira (2010) e Silva (2013) revelam que a falta de valorização social do professor, a crise de identidade profissional e a intensificação do seu trabalho têm produzido nos docentes estresses, mal-estar e cansaço intermitente desencadeando o desejo de abandonar a profissão. De acordo com Oliveira (2004), os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

A intensificação do trabalho é produzida por múltiplos mecanismos, seja mediante a extensão de tempo dedicado à atualização ou requalificação profissional, seja por meio de tarefas excedentes à jornada de trabalho as quais comprometem sensivelmente o tempo de descanso do professor, ocasionando uma simbiose entre a esfera doméstica e a esfera de trabalho. Tal fator provoca uma sensação recorrente de sobrecarga crônica e persistente de atividades laborais gerando mal-estar psicofísico. Por outro lado, a intensificação do trabalho compromete também a condição de sujeito do professor nos processos decisórios da organização do trabalho escolar, como participação na elaboração do projeto político pedagógico e nos diferentes conselhos existentes no seu interior levando à captura de sua identidade profissional transformando em um mero “ministrador de aulas”. A falta de boas condições de trabalho incide também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências

**VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO:
relações e condições de trabalho dos docentes em foco**

culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem.

Destarte, a Lei do Piso Salarial que poderia ser um mecanismo importante para a minimização de problemas correlatos às condições de trabalho dos docentes ainda encontra-se com bastantes limitações de implementação, seja por falta de compromisso dos governos locais para com a educação, seja por deficiência das receitas fiscais. Vale lembrar que, em um país com dimensões continentais como o Brasil, a estrutura federativa guarda complexidades e distorções. Assim, as assimetrias presentes nas regiões e nos estados da federação são emblemáticas das fragilidades estruturais do sistema federativo brasileiro e das dificuldades da participação da União na execução de ações redistributivas.

Para a minimização dos efeitos adversos de tais assimetrias é premente a ampliação de recursos de financiamentos para a educação. Um mecanismo tangível e que se constitui em um dos desafios para o tempo presente diz respeito à regulamentação da aplicação dos recursos oriundos dos *royalties* do Petróleo, aspecto que pode impactar positivamente na qualidade da educação e, por consequência, na valorização dos profissionais da educação. Contudo, vale destacar que tal mecanismo é importante, mas não é suficiente para a garantia da efetivação da meta 20 do Plano Nacional de Educação, a qual determina a aplicação de 10% do PIB para a educação. Neste sentido, compartilhamos das proposições de Silva (2014), ao afirmar que, para o cumprimento da referida meta, torna-se necessário:

- Que todos os entes federados priorizem o aumento de recursos para a área através de novas receitas e do aumento dos percentuais de vinculação constitucional;

- Destinação dos *royalties* do petróleo e de outras fontes de energia a cargo dos estados e municípios que não integraram a vinculação disposta na Lei Federal nº 12.858, de 2013;
- Eliminação de isenções fiscais sobre as verbas da educação;
- Estabelecimento de alíquotas compatíveis e isonômicas para cada tributo – evitando a guerra fiscal entre estados; além de investir mais na fiscalização institucional e no controle social das receitas públicas (SILVA, 2014, p. 118).

Além desses aspectos, a autora assevera ainda a necessidade de aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional e a ampliação e qualificação do controle social das verbas e políticas públicas educacionais que devem ser prioridades nos parlamentos e executivos nacional, estaduais e municipais, a fim de estancar a prática recorrente de desvios de verbas da educação na maior parte das administrações públicas: em 2013, 70% dos municípios auditados pela Controladoria Geral da União foram flagrados em desvios de verbas do Fundeb (SILVA, 2014).

4. Considerações Finais

A incursão nos dispositivos legais da área de educação no período pós-Constituição Federal de 1988 até a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o novo Plano Nacional de Educação, evidencia expressivas conquistas para a educação pública brasileira.

Contudo, o quadro de precariedade da carreira e de condições de trabalho no magistério da educação básica segue sendo um dos maiores desafios para a garantia da qualidade na educação na maioria dos municípios e estados da federação, seja por limitações financeiras dos entes federados devido às assimetrias existentes nas relações federativas, seja por falta de

compromisso dos governos em priorizar medidas para elevar os patamares de valorização real dos profissionais da educação. Não raro mesmo em municípios com boa arrecadação fiscal há diferentes interesses em jogo, que não privilegiam a profissão docente como campo relevante na arena política. Neste sentido, os planos municipais e estaduais de educação devem se constituir em políticas de estado e referenciais importantes para a criação e implementação de leis, programas e ações que perdurem para além das temporalidades das políticas de governos. Devem, pois, traduzir-se em diretrizes, estratégias e metas para a garantia da valorização docente em sua dimensão político-normativa relacionada a plano de carreiras, piso salarial e à dimensão político-gestorial relativa à participação docente como sujeito da *práxis* nos processos decisórios da organização escolar.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providencias.

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)>.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>.

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores

da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF:MEC, 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae), 2010. Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

INSTITUTO zAndrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/Sinopse-SurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>.

SILVA, Fátima. Educação Básica no Brasil. Políticas e valorização profissional. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 14, p. 115-127, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, Maria Vieira. **Trabalho Docente e desempenho discente no âmbito das reformas do ensino médio no Brasil e na França**. CNPq, 2013 (Relatório de Pesquisa).

BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação

Roberta Gurgel Azzi
Luiza Cristina Ferreira Mauad
Daniela Couto Guerreiro-Casanova

“Fisicamente sinto-me desgastada e acentuou meu problema de coluna. Tenho tendinite. Emocionalmente, apesar de ter amadurecido, tem fases que estou muito sensível. Às vezes me percebo em atitudes rígidas sem que seja necessário” (entrevistada 01).

“Sentia irritação com local de trabalho, com colegas e alunos. Procurei um psicólogo. Chegou um momento em que ficou difícil entender tudo sozinho” (entrevistado 07).

“Não me sinto reconhecida. Me sinto muito constrangida e tenho vontade de pedir demissão, porém não posso pois tenho família para cuidar. Choro sempre que percebo que meu esforço não está sendo reconhecido” (entrevistada 04).

1. Introdução

Inicia-se este texto com falas de docentes diagnosticados como sofrendo da Síndrome de *Burnout* (BLOISE, 2009), uma síndrome desenvolvida em atividade laboral. São falas que ilustram com precisão o pensamento de docentes que estão em atividade, mas com o sofrimento que corrói sua inserção em boas condições no seu cotidiano de trabalho.

2. Burnout do Professor

A atividade docente na atual configuração laboral do professor e o quanto ela favorece, ou não, a realização profissional têm sido foco de questionamentos e reflexões. Pinto-Silva e Heloani (2009) concluem que existem perdas para a saúde dos docentes prevalecendo os prejuízos à vida sócio-familiar desse profissional. Tais prejuízos estariam intimamente relacionados aos aspectos sócio-institucionais, como os relativos à gestão educacional heterônoma e à intensificação e à precarização do trabalho. Destacam-se também os aspectos psicossociais, tais como o não-reconhecimento do trabalho, a competitividade, o desgaste e os conflitos presentes nas instituições de ensino.

Esteve (2005), reforçando sua proposta descritiva de 1985 das duas faces da atividade docente, quais sejam a do bem-estar e a do mal-estar docente, afirma que a descrição de mal-estar é a que mais se aproxima do sofrimento relatado pelo professor. Esse profissional não se acha doente a ponto de se afastar das atividades, como se estivesse com febre, dor de cabeça ou de garganta, mas sente-se mal e não sabe identificar o porquê, e passa a adotar algumas estratégias para recuperar o equilíbrio, quer pessoal, quer profissional. A utilização recorrente dessas estratégias e o não enfrentamento real das situações de mal-estar acabam resultando em um estado físico tal que se torna necessário o afastamento temporário ou definitivo das atividades docentes. Cabe destacar, entretanto, que mesmo quando não há o afastamento do professor da sala de aula existem prejuízos para a atividade docente, visto que as ações instrucionais e de manejo de sala de aula podem ser negativamente afetadas pelas condições físicas e psicológicas do docente.

As condições docentes atuais, o número de alunos por turma, as jornadas de trabalho, a formação docente, os papéis desempenhados pelo

professor, o apoio dos pares e da administração, os trabalhos em equipe, as relações interpessoais e o comportamento do aluno são percebidos pelo professor como demasiadamente amplos e com baixa possibilidade de resolutividade em curto prazo (CARLLOTTO; CAMARA, 2008). Somam-se, ainda, a esses fatores as precárias condições salariais e de carreira profissional, além da questão da violência contra os docentes, amplamente divulgada pela mídia, e as mudanças estruturais repentinas quanto aos métodos de ensino, sistemas avaliativos e de registro das atividades, por decisões arbitrárias. A naturalização das difíceis condições de trabalho dos docentes (PINTO-SILVA; HELOANI, 2009) aumenta a possibilidade de resultados negativos no exercício da função, afastando ainda mais esses profissionais da realização profissional através da docência, aspecto que está entre os fatores que mais têm sido relacionados ao sucesso profissional.

As doenças ocupacionais, definidas como aquelas decorrentes do tipo de trabalho executado e do ambiente onde é executado, têm sido foco de estudos de várias áreas relacionadas à saúde do trabalhador, além da Medicina do Trabalho. Em especial, a Psicologia vem se ocupando da questão da saúde mental no trabalho e o profissional psicólogo, em sua formação, vem sendo preparado para investigar e intervir nessas questões.

No Brasil, segundo estatísticas do Instituto Nacional de Seguridade Social referentes apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefícios previdenciários, como o auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (BRASIL, 2001). O reconhecimento dos efeitos psíquicos como doenças profissionais já é contemplado pelas leis brasileiras. O Decreto nº 3.048, de 06 de maio de 1996, sobre a regulamentação da Previdência Social, em seu

**BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições
que favoreçam sua superação**

anexo II, aponta como um dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais a sensação de estar acabado – Síndrome de *Burnout* – ou Síndrome de Esgotamento Profissional, conforme previsto no art. 20, da Lei nº 8.213/91.

A Síndrome de *Burnout* tem sido caracterizada, nos estudos já citados, como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores estressantes do trabalho que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. São relatados, ainda, fadiga física e cansaço cognitivo, resultado da exposição prolongada ao estresse relacionado com o trabalho em uma relação próxima com pessoas. Está diretamente ligada a fatores estressantes da atividade laboral, não sendo possível ser confundida com transtornos mentais, tais como depressão e ansiedade. Avaliando-se as manifestações clínicas de ambos, encontra-se nos depressivos uma maior submissão à letargia e a prevalência dos sentimentos de culpa e derrota, enquanto que nas pessoas com *burnout* são mais marcantes o desapontamento e a tristeza. Os indicativos de *burnout* também não podem ser confundidos com um estado de fadiga passageira, que é superado após um período de descanso, nem tampouco serem superpostos a estratégias de enfrentamento de delineamentos psicológicos (fuga e esquiva), pois o trabalhador permanece executando as atividades, apesar de cada vez mais se distanciar dos que estão sob seus cuidados. Diferentemente do estresse, que se manifesta sem associação específica com alguma atividade, relacionando-se ao esgotamento pessoal e interferindo na vida pessoal, a Síndrome de *Burnout* apresenta-se como experiência individual e específica do contexto do trabalho e mantém sempre o caráter negativo da experiência para as pessoas que a desenvolvem. Estudos realizados sugerem que os sintomas anteriormente aqui relatados são estáveis, indicando a cronificação de um estado físico, emocional e cognitivo mais

fortemente relacionado à execução específica das tarefas exigidas pelo trabalho relacional, em que as interações pessoais são a base das atividades (BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

Codo (1999), executando a mais extensa pesquisa de que se tem notícia sobre as relações de trabalho de uma categoria profissional no Brasil – com duração de dois anos e englobando 2.000 professores de 1.440 escolas localizadas nos 27 estados da Federação –, verifica que o *burnout* instala-se em decorrência do sofrimento psíquico gerado pela dedicação a uma atividade para a qual não existe uma remuneração adequada, mas sim desvalorização profissional, baixa autoestima e não percepção pelo trabalhador dos resultados do trabalho que desenvolve.

Ao considerar as características atuais da função de professor, percebe-se que esta se apresenta como uma das profissões que estariam sujeitas à manifestação da Síndrome, uma vez que a dimensão social/relacional para a execução da tarefa laboral docente é uma constante. A proximidade e os comportamentos de cuidado são emergentes no tocante à interação professor-aluno, assim como o volume de trabalho exaustivo (classes numerosas, pouca valorização profissional, baixa remuneração, condições ambientais adversas e violência). Da mesma forma, o estabelecimento de metas em relação aos resultados obtidos pelos alunos faz parte do planejamento das atividades docentes e a não realização delas seria um fator a mais a ser acrescentado na possível vulnerabilidade desse profissional ao *burnout* (LABONE, 2002).

Em 2002, Moreno-Jimenes e colaboradores destacaram a vulnerabilidade do professor às condições de instalação do processo de *burnout*, mediante a inadequação da organização acadêmica e o desequilíbrio entre as expectativas de realização profissional e os resultados conseguidos. Para Reinhold (2004), nessa situação, o profissional da educação

lança mão de estratégias de enfrentamento desadaptadas, levando-o ao esgotamento emocional, pessoal e profissional e agravando a sensação de inadequação ao posto de trabalho, as atitudes negativas e a conduta de distanciamento para com os alunos.

Leite e Souza (2007) apresentam o Estado da Arte sobre as condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil, entre 1999 e 2006, e concluem que, das 65 obras consultadas, 19 versam sobre a Síndrome de *Burnout* em professores, o que reafirma a importância do tema. Em relação à saúde dos servidores da educação no estado de Minas Gerais, Gasparini (2005) e Fonseca (2001) verificaram significantes porcentagens de afastamentos por licença de saúde no segmento de professores, sendo que esses afastamentos se acentuam ao final dos trimestres e diminuem após feriados e férias de verão, sugerindo uma relação estreita entre tempo de trabalho e adoecimento do professor. Uma constatação feita por Soratto e Pinto (2003) coloca o adoecer do professor pelo desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* em uma situação ainda mais alarmante ao afirmarem que, apesar de não mais suportar o que faz, o professor continua na ativa, desempenhando suas atividades rotineiras, buscando estratégias de enfrentamento e colocando em risco sua saúde.

Como pôde ser observado no texto anteriormente apresentado, a Síndrome de *Burnout* é uma forma insidiosa de adoecimento docente e enfrentar sua incidência e prevenir seu aparecimento é desafio que se coloca aos gestores. Entre os caminhos para este enfrentamento pode-se localizar a contribuição da psicologia, mais especificamente da teoria social cognitiva, que adota o modelo psicossocial de saúde-doença, conforme discute Bandura (1997).

3. Considerações sobre a teoria social cognitiva e o desenvolvimento do *burnout*

Ao propor a Teoria Social Cognitiva – TSC –, Bandura (1986) apresenta um dos conceitos centrais da teoria, que é o conceito de Agência Humana. Para o autor, o ser humano age com intencionalidade no ambiente, pode fazer coisas acontecerem por suas ações e pode se envolver proativamente em diferentes situações. Não é o caso de incursão longa sobre os aportes teóricos desta perspectiva psicológica, entretanto, é preciso destacar que sua explicação pressupõe uma interação recíproca entre indivíduo e ambiente, em que ambos os elos se determinam mutuamente, ou seja, o indivíduo transforma o ambiente e é por ele transformado. A dinâmica de interação indivíduo-meio pressupõe leituras do indivíduo sobre o meio no qual age, bem como efeitos do ambiente nas percepções dos indivíduos, tendo, assim, as crenças de eficácia pessoal importante papel mediador no que vai se revelar nas ações agênticas das pessoas.

Entre os fatores que integram a agência, a crença de eficácia pessoal, ou seja, “a crença que os indivíduos têm sobre suas capacidades de desempenhar atividades que os levem a atingir os resultados esperados” (BANDURA, 1997, p. 03), exerce papel preponderante nas mudanças pessoais e é central para a motivação e a ação humanas. Se as pessoas não acreditarem que podem exercer controle, ainda que parcial, sobre as condições que produzem os resultados desejados para suas ações, elas terão pouco incentivo para agir e para persistir frente a dificuldades. Considera o autor que o trabalho não é um problema privado ou pessoal e sim uma atividade interdependente que estrutura boa parte das relações sociais das pessoas. Nesta direção, sinaliza o quanto o trabalho docente pode estar implicado na qualidade de vida do professor, nas

BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação

atividades docentes por ele executadas, na permanência na carreira e no consequente sucesso profissional (BANDURA, 1997).

Para testar a relação postulada pela teoria social cognitiva e o desenvolvimento do *burnout* e ampliar a compreensão das condições de adoecimento que levam à Síndrome de *Burnout*, Ferreira (2011) realizou investigação junto a 100 professores do ensino médio de um estado brasileiro, articulando, na mesma pesquisa, percepções de *burnout* e de autoeficácia docente. Os resultados encontrados nesta pesquisa apontaram para a importância que têm as crenças desse professor sobre sua atividade docente. A autoeficácia docente, que é a crença do professor em realizar tarefas necessárias para ensinar e conseguir o engajamento do aluno nas atividades escolares (TSCHANNEN-MORAN; HOY; HOY, 1998), foi negativamente relacionada com os níveis de *burnout* nas três dimensões que o compõem: Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Realização Profissional. Assim, quanto maior a percepção de autoeficácia, menor o nível de *burnout* dentre os professores investigados. Esta crença relacionou-se também, de forma significativa, com variáveis de contexto do trabalho docente, tais como apoio administrativo e de pares, infraestrutura escolar, preparação para a docência, tempo como docente, liberdade de expressão e realização como profissional docente, de modo que a percepção positiva sobre estas variáveis parece contribuir para percepções de autoeficácia docente mais fortes (FERREIRA, 2011). Nesse estudo, também foram verificados níveis elevados de falta de realização profissional na dimensão do *burnout* e pontuações também altas no item falta de realização profissional no questionário de caracterização, o que sugere ser importante refletir sobre a questão da valorização do professor em todas as instâncias em que atua e nas condições de trabalho a que está submetido e confirma a questão da precarização docente já mencionada anteriormente, quer por salários

e por sobrecarga de trabalho, quer por estrutura física das instituições e por relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Como assinala Bandura (1997), a sobrecarga de trabalho proporciona poucas oportunidades para a capacitação e a atualização na carreira. Planos de carreira mal-estruturados e que não permitem visualizar uma progressão real e o desequilíbrio entre a vida do trabalho e a própria vida pessoal podem enfraquecer as crenças nas capacidades laborais e exacerbar os efeitos adversos do baixo senso de autoeficácia de enfrentamento de situações desfavoráveis. Quando deparados com estressores acadêmicos, os professores com forte autoeficácia percebida direcionam seus esforços para resolver os problemas. Olham para eles encarando-os como desafios para melhorar as próprias habilidades. Ao contrário, professores que têm percepção de autoeficácia fraca tentam evitar os problemas acadêmicos e voltam seus esforços para aliviar o estresse emocional. A relação entre estilo de estratégia de enfrentamento e *burnout* é, dessa forma, bidirecional. Reações desadaptadas de esquiva e fuga cronicam os estressores laborais, contribuindo para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* e, a experiência aversiva de *burnout*, incitam reações desadaptadas, como comportamentos evitativos e de fuga mais frequentes, tal como fingir que nada está acontecendo, deixar o tempo passar, minimizar o problema e faltar ao trabalho, acarretando maiores níveis de exaustão emocional. Segundo Mazon, Carlotto e Câmara (2008), o docente vai se distanciando socialmente de seus pares e gestores, perdendo oportunidades de interação em situações nas quais a persuasão social e a aprendizagem observacional poderiam colaborar com o fortalecimento de suas percepções de eficácia pessoal. Ao proceder dessa maneira, esse professor está enfraquecendo sua crença de autoeficácia docente, pois não age ativamente com foco no problema e, assim, deixa de ter uma fonte importante de construção e aumento de autoeficácia, que é a

experiência direta da própria ação no contexto de ensino-aprendizagem. Enquanto sentimentos de bem-estar e realização profissional fortalecem a percepção de autoeficácia, a ativação constante de ansiedade e sentimentos de ineficácia para a realização das tarefas docentes enfraquecem essa percepção, passando a serem fontes constantes de estresse.

A crença de eficácia pessoal afeta a reação ao estresse não somente através do controle comportamental percebido, mas também por meio da crença percebida da capacidade de gerenciar pensamentos e estados afetivos perturbadores. A autoeficácia influencia diretamente na percepção de controlabilidade, resultando em diferentes reações ao estresse para cada situação específica. A percepção de controle sobre os eventos é fundamental para que a motivação seja mantida e o indivíduo persevere nas atividades que realiza. Professores que acreditam serem capazes de mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e buscarem os cursos de ação necessários para, efetivamente, atender às demandas da situação com resolutividade, apresentam forte autoeficácia. Entretanto, professores com altos níveis de ansiedade na execução das tarefas docentes e que possuem pensamentos debilitantes, que aumentam ainda mais esse mal-estar, apresentam enfraquecidas crenças de autoeficácia docente (BANDURA, 1997).

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, esse dado chama atenção para o quanto a falta de realização profissional dos docentes investigados contribui para o enfraquecimento das crenças de autoeficácia docente, pois o professor, ao pontuar essa variável, aponta também para a ausência de exposição a situações construtoras da força de autoeficácia. Quanto menos realizado, menor exploração e utilização de estratégias de ensino serão disponibilizadas por ele, haverá menos engajamento nas relações interpessoais, quer com pares, quer com gestores, e mais sensações de angústia e ansiedade surgirão frente à atividade docente. Uma

relação circular se estabelece, pois a fraca autoeficácia docente implica na percepção do contexto laboral em que o professor está envolvido como cada vez mais estressante e ameaçador. Essa percepção, alimentada pelas estratégias desadaptadas de enfrentamento, faz com que o professor se avalie cada vez menos capaz de executar atividades docentes com possibilidades de sucesso. Não executando as tarefas docentes, não tem a possibilidade real de avaliar sua atuação, o que também reduz a percepção de autoeficácia que, por sua vez, retorna em estratégias de enfrentamento mais desadaptadas. Percepções de fraca autoeficácia geram comportamentos de evitação e ansiedade (BANDURA, 1997), que são fatores primordiais para o desenvolvimento de *burnout* nas três dimensões que o compõem: exaustão física e emocional, despersonalização ou indiferença nas relações e sensação de fracasso profissional.

A pesquisa realizada por Ferreira (2011) confirma que existe maior possibilidade de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* nos professores que, ao se depararem por muito tempo com estressores ocupacionais (identificados como: menor percepção de preparo para a docência, menor idade quando do ingresso na carreira, menor tempo de docência, recebimento de pouco apoio de pares e dos gestores, com baixa realização profissional e pouca possibilidade de se expressar livremente na situação de trabalho), não se percebem capazes de enfrentá-los, evitando-os ou agindo de forma desadaptada e, conseqüentemente, aumentando a exaustão emocional, a despersonalização e a sensação de não realização pessoal. Na direção contrária, professores que se percebem capazes de enfrentar as questões acadêmicas direcionam seus esforços para resolvê-las, isto é, despendem esforços ou determinam cursos de ação para a execução das tarefas resolutivas. Apresentam autoeficácia percebida para lidar com esses estressores ocupacionais e, assim, apresentam também menores níveis de exaustão emocional, de despersonalização e de falta

de realização profissional. Ou seja, estariam menos predispostos ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (FERREIRA; AZZI, 2010).

Frente a esses resultados, retornamos o olhar para as condições de trabalho às quais os professores do ensino médio estão submetidos no seu cotidiano escolar. Conforme apresentado por Leite e Souza (2007) e Gatti e Barreto (2009), esse cotidiano encontra-se repleto de estressores ocupacionais, que vão desde a formação e a remuneração desses professores, passando pelas condições físicas e gerenciais da escola, até o comportamento dos alunos.

O professor tem relatado, segundo Camargo (2012), uma *insuportabilidade* do cotidiano escolar, o que o impede de enfrentar os desafios postos pelo cenário educacional. Ferreira (2010) bem apresenta essa questão ao colocar algumas das deficiências por ele pontuadas, que vão desde o ritmo de trabalho exigido, com salas superlotadas e sem tempo para atualização, até a diversidade de tarefas, falta de valorização profissional e cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho. Da mesma forma, os professores destacam que é muito grande o salto entre os estágios acadêmicos docentes e a realidade da sala de aula, sendo que a formação acadêmica pouco refere-se ao aluno real com o qual se defrontam em suas práticas como docentes. Intensificam este distanciamento entre o professor e o aluno as transformações requeridas no modo de ensinar, advindas das tecnologias digitais, as quais geram novas exigências de adaptação do professor quanto às próprias formas de ensinar.

Aliada a todas as questões anteriores, a falta de liberdade de expressão no contexto escolar por parte de professores novatos vem se apresentando também como um dos estressores ocupacionais do docente. Ferreira (2011) relata ter recebido carta de um professor (ou professora) que, de forma incontestante, apresentou o quanto sentia-se tolhido para propor

inovações pedagógicas que acreditava serem muito mais efetivas para o ensino. O docente fez diversas tentativas junto ao grupo e com a coordenação, mas todas foram em vão; não lhe foi dada a voz e isso estava lhe causando um profundo “*mal-estar*” (ESTEVE, 2005).

Com efeito, os professores estão a cada dia e todos os dias expostos a estressores ocupacionais que, se não abordados de forma resolutive, tornam-se crônicos e geram o adoecer desse profissional com o desenvolvimento, por exemplo, da Síndrome de *Burnout*. Urge buscar possibilidades de se desenvolver estratégias pessoais de enfrentamento que permitam o não adoecimento e que também fortaleçam as capacidades avaliativo-críticas desses professores. Uma teoria consistente que explique tanto o desenvolvimento da síndrome quanto o não desenvolvimento coloca, assim, a alternativa real de se buscar estratégias de enfrentamento a situações adversas, tais como mudanças de contextos, que proporcionariam investidas na direção do ingresso, da condução das ações e da permanência desses professores na carreira docente.

Para fortalecer as crenças de eficácia docente, vários estudos, dentre os quais se destacam aqui alguns nacionais, têm buscado compreender como essas crenças são construídas e quais são as variáveis que ajudam a explicá-las (IAOCHITE, 2007; GUERREIRO-CASANOVA, 2013). Dentre as diversas variáveis analisadas, as variáveis pessoais (como gênero e idade) parecem não contribuir para a explicação das crenças de autoeficácia docente; já as variáveis relativas à atividade docente (como formação e tempo de atuação em uma mesma escola) mostraram-se significativamente explicativas para a percepção de autoeficácia docente. Tal resultado sugere que a formação, entendida como maior titulação formal, e o término da constante rotatividade docente, podem atuar como meios fortalecedores da autoeficácia docente (GUERREIRO-CASANOVA, 2013). Outra importante fonte de construção de autoe-

ficácia parece ser a persuasão social, principalmente para os ingressantes na carreira (IAOCHITE, 2007). Nesse sentido, além dos pares, o apoio dos gestores escolares aos docentes coloca-se como aspecto relevante (IAOCHITE, 2007; FERREIRA, 2011).

Fundamental, pois, é compreender que as crenças de autoeficácia são dinâmicas e podem sofrer oscilações de percepção ao longo do tempo, devido ao modo como se interpretam acontecimentos contextuais. Assim, identificar níveis de percepções de autoeficácia fracos pode ser benéfico se usado como meio para desencadear ações interventivas específicas, as quais podem fortalecer as crenças de autoeficácia docente, auxiliando os professores a permanecerem na profissão e a se perceberem satisfeitos com o trabalho docente (IAOCHITE et al., 2011).

A relação da autoeficácia docente com a satisfação no trabalho vem sendo investigada com relação ao trabalho docente no âmbito da discussão do desenvolvimento de carreira. Lent, Brown e Hackett (1994) propuseram, dentro do contorno da teoria social cognitiva, a teoria social cognitiva de carreira (TSCC), que tem sido explorada para estudos e intervenções desde sua formulação, na década de 1990. Recentemente, vem sendo desenvolvido um novo foco de estudos, que discute a satisfação no trabalho, oferecendo compreensão que relaciona aspectos vocacionais e organizacionais. Propõe um olhar integrado sobre como o bem-estar subjetivo e psicológico é perspectivado por variáveis cognitivas, comportamentais, sociais e de personalidade e seu papel na determinação da satisfação com o trabalho e com a vida. Nesta direção, cinco classes de variáveis têm sido associadas à satisfação no trabalho: afeto positivo, progresso de objetivos, autoeficácia, apoio de eficácia relevante e condições de trabalho (DUFFY; LENT, 2009). A saber, por afeto positivo entende-se a tendência de uma pessoa para experimentar emoções positivas no seu cotidiano. Progresso de objetivos é relativo

aos objetivos profissionais que a própria pessoa estabelece para si e ao êxito em torná-los realidade. A autoeficácia refere-se ao julgamento da própria capacidade para planejar e realizar com êxito ações necessárias para desempenhar certos objetivos. O apoio de eficácia relevante engloba as percepções que as pessoas têm sobre o modo como os colegas de trabalho, os seus superiores, os familiares e/ou os colegas apoiam-nas, auxiliando-as a concretizar seus objetivos profissionais ou a fortalecer suas crenças de eficácia. E, por condições de trabalho, entende-se, além da percepção acerca da infraestrutura necessária, a congruência entre as necessidades e os valores dos profissionais e a cultura organizacional, bem como a percepção de apoio recebido por meio da organização (DUFFY; LENT, 2009).

Especificamente em relação à carreira docente, das cinco classes investigadas, as condições de trabalho, a autoeficácia e o afeto positivo mostraram-se preditoras diretas da satisfação com o trabalho docente (DUFFY; LENT, 2009). As condições de trabalho, além de atuarem diretamente na satisfação no trabalho, atuam também como mediadoras da relação entre autoeficácia e satisfação com o trabalho e na relação entre apoio de eficácia relevante e satisfação no trabalho. Essas constatações foram verificadas em estudo tanto na cultura norte-americana (DUFFY; LENT, 2009) quanto na cultura italiana (LENT et al., 2011), sugerindo que os professores mais satisfeitos com o trabalho são os que percebem um ambiente escolar que promove apoio organizacional ao docente, que têm confiança em suas habilidades para realizar as tarefas docentes, além de reportarem altos níveis de afeto positivo. O progresso de objetivo elencado parece não contribuir significativamente para a percepção de satisfação no trabalho. Estas classes e a satisfação no trabalho contribuem para prever direta ou indiretamente a satisfação com a vida dos docentes investigados (LENT et al., 2011).

BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação

Estudo^[1] por nós realizado, com uma amostra de 149 docentes paulistas, revelou resultados que se assemelham ao modelo de satisfação no trabalho postulado por Duffy e Lent (2009) e corroborado por Lent e colaboradores (2011). Essa amostra demonstrou percepção média de satisfação no trabalho docente de 5,04 (DP = 1,19), em uma escala na qual 7 pontos era o máximo. Neste estudo, identificou-se que as percepções sobre o apoio de eficácia relevante ($R^2 = 0,14$), as condições de trabalho ($R^2 = 0,17$), o progresso de objetivos ($R^2 = 0,03$), o afeto positivo ($R^2 = 0,39$) e a autoeficácia docente ($R^2 = 0,03$) constituem-se como variáveis explicativas da percepção de satisfação com o trabalho, ou seja, quanto maior o nível de percepção relativo a estas variáveis maior o nível de percepção da satisfação no trabalho docente. Tais resultados evidenciam a importância de se proporcionar um ambiente escolar promotor de apoio e favorecedor do fortalecimento da autoeficácia ao docente, bem como de condições de trabalho adequadas para que os professores possam se perceber mais satisfeitos no trabalho docente.

A partir dessas relações verificadas, buscou-se testar o modelo de satisfação no trabalho de Lent e colaboradores (2011), a fim de identificar se os caminhos entre as variáveis na amostra paulista seriam os mesmos que os encontrados por estes pesquisadores. Das cinco classes investigadas,

[1] Este estudo replicou a pesquisa realizada por Lent e colaboradores (2011). Para tanto, adaptou os instrumentos para coleta de dados utilizados por esses autores, encontrando adequadas evidências psicométricas para a versão validada (por exemplo, consistência interna de $\alpha = 0,78$ para Apoio de Eficácia Relevante; $\alpha = 0,92$ para Apoio Organizacional Percebido; $\alpha = 0,87$ para Satisfação com a Vida; $\alpha = 0,80$ para Satisfação no Trabalho; $\alpha = 0,90$ para Afeto Positivo; $\alpha = 0,95$ para Autoeficácia Docente; $\alpha = 0,93$ para Progresso de Objetivos), condição que viabiliza o estudo do modelo de satisfação no trabalho docente para a amostra paulista analisada.

mostraram-se preditoras^[2] diretas da satisfação no trabalho as condições de trabalho ($\beta=0,141$; $t=2,03$), o afeto positivo ($\beta=0,530$; $t=8,25$) e o apoio de eficácia relevante ($\beta=0,189$; $t=2,61$). A autoeficácia ($\beta=0,149$; $t=2,11$) mostrou-se preditora das condições de trabalho e, por meio desta classe, contribui para prever a satisfação no trabalho. Tanto a satisfação no trabalho ($\beta=0,391$; $t=4,47$) quanto o afeto positivo ($\beta=0,220$; $t=2,51$) atuam como preditoras diretas da satisfação com a vida. Estas informações sugerem que os docentes que se percebem mais satisfeitos com a vida são os que se percebem mais satisfeitos com o trabalho e se percebem com mais afetos positivos. Sugerem também que os docentes mais satisfeitos no trabalho são os que percebem maior apoio de eficácia relevante, melhores condições de trabalho e afeto positivo, sendo que a percepção de autoeficácia docente relaciona-se com a percepção sobre a condição de trabalho e indiretamente com a satisfação no trabalho. Assim, conforme comentado por Lent e colaboradores (2011), promover o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente parece ser um caminho promissor para se ampliar a percepção de apoio organizacional e a satisfação no trabalho. Isto porque as informações obtidas por este modelo sugerem que docentes que se percebem mais autoeficazes para realizarem suas funções tendem a interpretar de modo mais positivo as condições de trabalho em que estão inseridos, sentindo-se mais apoiados pela organização onde atuam, possibilitando ampliação da percepção de satisfação no trabalho.

[2] Medidas de adequação do ajuste pela *path analysis* mostraram-se aceitáveis: Valor p de Qui-quadrado = 0,467; Razão de Qui-quadrado = 0,970; GFI = 0,982; AGFI = 0,95; SRMR = 0,04; CFI = 1,0; NNFI = 1,0.

Interessante é comentar que tanto a satisfação no trabalho quanto a autoeficácia docente são negativamente relacionadas com o estresse no trabalho escolar (KLASSEN; CHIU, 2010), o qual, se prolongado, pode desencadear sérias consequências, como o *burnout* docente (KLASSEN; USHER; BONG, 2010). Desse modo, apesar de ainda iniciais, as informações sobre a satisfação no trabalho docente verificadas com professores paulistas parecem destacar a importância do contexto escolar como meio promotor de apoio relevante, o qual possa contribuir para fortalecer as percepções de autoeficácia docente, e como meio promotor de apoio organizacional, que além de oferecer as condições infraestruturais adequadas, apoie o docente em suas ações profissionais, contribuindo para ampliar a percepção de satisfação no trabalho docente e diminuir o estresse laboral. Posto isto, entende-se que seja necessário desenvolver as concepções de atuação dos gestores escolares (tanto dos que atuam em nível escolar, quanto dos que atuam em instâncias hierarquicamente mais altas) de modo que estes desenvolvam condições de promover o apoio de eficácia relevante aos docentes, bem como de liderar uma cultura organizacional que promova o respeito e a valorização dos profissionais docentes.

4. O PNE e o enfrentamento do desenvolvimento de *burnout*

Em junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, plano que delinea a política educacional para os próximos 10 anos e que resulta de anos de discussão e luta dos profissionais da educação. Aguiar (s.d.) destaca as futuras ações conjugadas entre entes federados, em direção à mudança educacional e de valorização dos profissionais da educação de municípios com IDEB baixo, como perspectiva importante nas políticas de valorização dos profissionais da educação. Destaca também,

mais uma vez, o papel protagonista dos docentes como condição de viabilização da política anunciada no Plano, assinalando tratar-se o tema de um campo aberto para discussões entre grupos de visões diferentes sobre o assunto. Apresenta-se neste texto a contribuição ao debate oriunda de uma perspectiva em psicologia, acreditando que ela aponta elementos que permitem refletir sobre condições a serem construídas para favorecer o desenvolvimento de uma educação de qualidade, evitando o crescimento do adoecimento do professor pela Síndrome de *Burnout*.

Scheibe (2010) já alertava que um plano nacional de educação precisava intermediar ações que articulassem políticas contínuas, coerentes e consistentes de formação inicial e continuada com melhorias nas condições de trabalho e carreira dos docentes. A leitura do PNE permite identificar nas metas de 15 a 18 anúncios de ações que se voltam para as condições de formação (inicial e continuada), carreira e condições de trabalho dos professores. Sem dúvida o investimento em formação é condição necessária para a ocorrência da educação com qualidade, mas é preciso atentar, também, para aspectos menos evidentes do cenário escolar que revelam as condições encontradas pelos profissionais da educação em seu dia a dia de trabalho e que interferem em sua relação com o ambiente laboral. Nesta direção, para além das metas e estratégias relacionadas à justa necessidade de valorização dos profissionais da educação, outros aspectos de importância estão mencionados no anexo do PNE e precisam ser considerados como elementos constitutivos do contexto de trabalho do profissional da educação, como por exemplo, a infraestrutura escolar, a relação escola-família, os recursos pedagógicos, a segurança e a convivência, só para mencionar alguns aspectos.

A expectativa do papel protagonista de profissionais da educação pode ser relacionada com a ideia de agência humana que integra a teoria

**BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições
que favoreçam sua superação**

psicológica discutida neste texto. Entender o profissional da educação como sujeito agente seria reconhecer a possibilidade de que ele intervenha no ambiente por meio de ação intencional, podendo, assim, interferir, ainda que parcialmente, em seu cotidiano. A teoria discutida anteriormente trouxe elementos e dados que indicam que as crenças de eficácia pessoal são percepções que revelam o grau de controle para gerenciar as condições cotidianas, no caso, os aspectos profissionais do cotidiano educacional de professores, sendo, portanto, requisito para a ação protagonista docente.

Na direção aqui discutida, o desenvolvimento do *burnout* é inversamente relacionado com as percepções de autoeficácia. Esta relação é interessante, pois reconhece o *burnout* como adoecimento profissional e acena com a possibilidade de se pensar políticas e relações profissionais que possam configurar-se em ambientes favorecedores do protagonismo profissional. Ou seja, abre um caminho para pensar o adoecimento e seu enfrentamento pela alteração nas condições profissionais e sociais e não apenas pela compreensão de que sua superação se dá por meio de ações junto ao indivíduo adoecido.

Foram apresentados dados de pesquisa desenvolvida em contexto brasileiro que ajudaram a ilustrar a argumentação e a discussão aqui desenvolvidas. Reconhece-se o número de professores que dela participaram como limitação para qualquer tipo de generalização, mas também como pistas importantes para o desenvolvimento de outros estudos. Mesmo com esta limitação, acredita-se que a linha de análise apresentada e as evidências empíricas oferecidas introduzem aspectos relevantes para se pensar políticas públicas. Tal recorte oferece, do ponto de vista das autoras, uma perspectiva adicional que deve dialogar com outros níveis de olhar para o cenário educacional, de forma a favorecer a efetiva implementação de condições que gerem as transformações tão necessárias nas

condições educacionais do país. De todo modo, este texto se soma aos tantos outros que reconhecem que os enormes desafios que se apresentam hoje foram construídos ao longo de muitos anos e que é preciso que se considerem, nesta nova esperança que se anuncia por meio do PNE, as necessárias condições institucionais que favoreçam o efetivo trabalho do professor em bases reais, dignas e respeitadas de exercício profissional.

Referências

AGUIAR, M. A. da S. **Política de Formação de Professores: o que muda nas esferas nacional e locais.** s/d. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/observatorio/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/marcia>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a Social Cognitive Theory.** New Jersey: Prentice-Hall Inc.; Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. P. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BLOISE, D. **Análise das Características e Fontes Geradoras da Síndrome de Burnout** – o caso dos Professores de Cursos de Administração de Universidades Privadas. 2009. 54f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Gestão e Negócios, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2009.

**BURNOUT DOCENTE: desafio ao PNE na construção de condições
que favoreçam sua superação**

BRASIL. Decreto nº 3.048, de 06 de maio de 1999. Do Instituto Nacional de Seguro Social. Aprova o Regulamento da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 7 maio 1999. Republicado em 12 maio 1999. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3048.htm>>. Acesso em: 19 maio 2009.

BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde; OPAS/OMS, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 14 ago. 1991. Atualizada até dez. 2008. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1991/8213.htm>>. Acesso em: 19 maio 2009.

CAMARGO, D. E. F. **O Abolicionismo Escolar**: reflexões a partir do Adoecimento e da Deserção dos Professores. 2012. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 26, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 dez. 2010.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DUFFY, R. D.; LENT, R. W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, p. 212–223, 2009.

ESTEVE, J. M. A Ambivalência da Profissão Docente: Mal-estar e Bem-estar no exercício do Ensino. **Revista PRELAC**: Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, n. 1, p. 117-133, 2005.

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do Ensino Médio**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação com concentração nas áreas de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da Teoria da auto-eficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, p. 23-34, 2010.

FERREIRA, L.L. **Relatório final do Projeto Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil**. FUNDACENTRO, São Paulo, 2010.

FONSECA, C. C. de O. P. da. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública no estado de Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GASPARINI, S. M. **Transtornos mentais em professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GATTI, A. B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Eficácia Individual e Coletiva de Docentes e Gestores no Ensino Médio**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

IAOCHITE, R. T. **Autoeficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez. 2011.

KLASSEN, R. M.; CHIU, M. M. Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, 2010.

KLASSEN, R. M.; USHER, E. L.; BONG, M. Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. **Journal of Experimental Education**, v. 78, p. 464-486, 2010.

LABONE, E. **The role of teacher efficacy beliefs in the development and prevention of teacher burnout**. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, 2002.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. (Coord.). **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**: Estado da Arte. Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. **Journal of Vocational Behavior**, v. 45, p. 79-122, 1994.

LENT, R. W.; NOTA, L.; SORESI, S.; GINEVRA, M. C.; DUFFY, R. D.; BROWN, S. D. Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. **Journal of Vocational Behavior**, v. 79, p. 91-97, 2011.

MAZON, V.; CARLOTTO, S. M.; CÂMARA, S. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Vol. 60, n. 1, 2008.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA-HERNÁNDEZ, E.; GÁVEZ, M.; GONZÁLEZ, J.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. **Psicologia em Estudo**, n. 7, p. 11-19, 2002.

PINTO-SILVA, E.; HELOANI, R. Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos Socioinstitucionais e Psicossociais dos Processos de Saúde-Doença. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 33, p. 207-227, mar. 2009.

REINHOLD, H. **O sentido da vida, prevenção de estresse e Burnout de professor**. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 27 set. 2014.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Atitudes no trabalho e burnout. *In*: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 278-281.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

Sobre os Autores

Ana Paula Furtado Soares Pontes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2012). Professor Adjunto I da Universidade Federal da Paraíba.

Daniela Couto Guerreiro-Casanova

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2013).

Helena Costa Lopes de Freitas

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1993). Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas.

Helenita Pinheiro Queiroz Silva

Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia

João Ferreira de Oliveira

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2000). Professor na Universidade Federal de Goiás (UFG)

Juçara Dutra Vieira

Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil (2012). CNTE. Dirigente do Internacional da Educação, Bélgica

Leda Scheibe

Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Colaboradora do PPGE da UFSC. Professora do PPGE da Universidade do
Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

Luiza Cristina Ferreira Mauad

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
(2011). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Marcelo Soares Pereira da Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
(1999). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia

Maria Vieira Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001).
Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Uberlândia.

Márcia Angela da Silva Aguiar

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2000).
Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Roberta Gurgel Azzi

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
(1993). Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas.

ISBN 978-85-60917-51-8



9 788560 917518



UFPE

anpae

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA