

Formação e valorização de funcionários/as da educação básica pública:

como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?

Training and appreciation of public basic education employees:

how to face challenges that are already known but not overcome?

Capacitación y valorización de empleados/as de la Educación Básica pública:

conocen, pero no se superan?

📧 **CLAUDECIR DOS SANTOS***

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, Brasil.

📧 **JÉSSICA LUANA CASAGRANDE****

Prefeitura Municipal de Quilombo, Quilombo – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata da formação e da valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas educacionais, problematizando a questão: como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados? Buscou-se discutir sobre a formação e a valorização docente, a partir da análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação – PNE, em três seções temáticas que abordam as políticas educacionais a partir de 1990 e os desafios da formação e da valorização docente; as metas do PNE (2014-2024); e o enfrentamento de desafios não superados. O artigo sinaliza três situações que podem e merecem ser observadas pelos/as profissionais da educação e a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Formação docente.

* Doutor em Filosofia. Professor no Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade. *E-mail:* <claudedir.santos@uffs.edu.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Municipal de Quilombo – SC. *E-mail:* <jessicaluanacasagrande@gmail.com>.

ABSTRACT: This article deals with the training and appreciation of public basic education employees from the perspective of educational policies and it problematizes the following issue: how to face challenges that are already known but not overcome? This paper discusses teacher training and appreciation based on the analysis of goals 15, 16, 17 and 18 of the National Education Plan – PNE – in three thematic sections that address educational policies from 1990 onwards and the challenges of teacher training and appreciation; the PNE goals (2014-2024); and the facing of challenges that are not overcome. The article highlights three situations that can and must be observed by education professionals and the Brazilian society.

Keywords: Education. Educational Policies. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo trata sobre la formación y valorización de los/as empleados/as de la Educación Básica pública desde la perspectiva de las políticas educativas, problematizando la pregunta: ¿Cómo hacer frente a retos que ya se conocen, pero no se superan? Buscamos discutir la formación y la valoración docente, a partir del análisis de las metas 15, 16, 17 y 18 del Plan Nacional de Educación – PNE, en tres apartados temáticos que abordan las políticas educativas desde 1990 y los desafíos de la formación y la valoración docente; las metas del PNE (2014-2024); y enfrentar retos no resueltos. El artículo destaca tres situaciones que pueden y merecen ser observadas por los profesionales de la educación y la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación. Políticas educativas. Formación docente.

Introdução

Ao abordar a temática da valorização de funcionários/as da educação básica pública, buscamos discutir a materialização das políticas e os desafios presentes na consolidação da profissão docente. Definimos, portanto, a importância de compreendermos a indissociabilidade entre a formação e a valorização docente como eixos fundamentais para discutir a profissão e, conseqüentemente, seus rumos diante de perspectivas e preocupações atreladas à educação.

Almeja-se problematizar questões que envolvem as políticas educacionais brasileiras direcionadas à profissão docente e, mais especificamente, às políticas educacionais

que emergiram na década de 1990. A partir desse recorte temporal, busca-se identificar e compreender os discursos sobre a temática da profissão docente, bem como os diferentes interesses que se fazem presentes e incidem sobre a docência. Insere-se também no debate a avaliação do cumprimento das metas da formação e da valorização docente e seus indicativos presentes no Plano Nacional de Educação – PNE.

Retomar essas políticas possibilita observar como as questões voltadas à formação docente foram e estão sendo debatidas paralelamente à valorização da carreira profissional. No mesmo sentido, abordar o PNE permite uma amarração das concepções de formação e valorização docentes na atualidade, considerando a vigência do Plano no período 2014-2024. Nesse contexto de análises e interpretações, destacamos a necessidade da construção das políticas de Estado, para além das políticas de governo, principalmente por visualizarmos, não raras vezes, a descontinuidade dos programas que são importantes para a área.

O recorte feito neste artigo é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais. Em relação ao aspecto metodológico, se baseia em uma pesquisa qualitativa, que se caracterizou como bibliográfica e documental, no que diz respeito aos procedimentos. Bibliográfica por utilizar um conjunto de trabalhos realizados a partir dessa temática e documental pelo estudo realizado a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em particular das metas 15, 16, 17 e 18. Além disso, a pesquisa analisou igualmente documentos oriundos do monitoramento das metas, disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e no Painel de Indicadores Educacionais das metas. Nos concentramos nessas metas, mas a pesquisa da qual ela é fruto analisou os Planos Estaduais de Educação – PEE dos 27 entes federados, portanto, as reflexões aqui expressas mantêm um diálogo com as ações dos estados.

O artigo está estruturado em três seções temáticas: a primeira aborda as políticas de formação e valorização docentes a partir da década de 1990 e o cumprimento das metas do PNE (2014-2024); a segunda trata das metas do PNE (2014-2024) voltadas à formação e à valorização docente; e a terceira seção problematiza a questão de como enfrentar desafios já conhecidos, mas não superados – nessa seção discute-se sobre três situações que exemplificam a presença de tais desafios conhecidos, refletindo realidades que precisam ser reinterpretadas à luz das demandas e das possibilidades atuais para solucionar problemas.

Ao longo dessas seções construímos um diálogo entrelaçando os dados coletados no monitoramento das metas do PNE e as políticas e programas voltados à formação e valorização da profissão docente. Nas considerações finais, partindo das problematizações realizadas acerca do processo de profissionalização docente,¹ ressalta-se a importância da percepção das mudanças na área da educação, uma vez que elas dependem “das condições sociais, valorativas históricas que contornam seu exercício” (CUNHA, 1999, p. 144). Tais condições continuam aquém dos impasses sobre a valorização docente. Portanto, tanto os desafios quanto às condições mencionadas merecem uma contínua e atualizada interpretação crítica-reflexiva. É essa a tarefa que este artigo se propõe a fazer.

A ênfase nas políticas educacionais a partir de 1990 e os desafios da formação e da valorização docente

Ao trazer elementos mais detalhados sobre políticas educacionais que entraram em vigor a partir de 1990, em especial as que tratam da profissão docente, lembramos que a trajetória da docência é permeada por ações de prestígio e desprestígio. Envolto em um processo marcado por tensionamentos, a busca pela profissionalização não se deu sem que importantes lutas fossem travadas para efetivar as conquistas. Ser um/uma profissional da educação no Brasil e lutar pela qualificação da educação brasileira não é uma tarefa fácil, pois ainda são muitas as mentes que consideram os recursos destinados à educação como gasto e não investimento. Daí a necessidade de uma luta contínua de resistência aos retrocessos e desmontes na educação.

As ações voltadas à formação e valorização docentes não emergiram exclusivamente na década de 1990, mas nos pautamos nesse recorte histórico em função do ‘Brasil que nasceu’ com a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas décadas seguintes. A Constituição recebeu um capítulo exclusivo para expressar os rumos da educação no Brasil, sendo a Seção I (artigos 205 a 214) específica sobre a educação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 foi fruto das disposições e deliberações da Constituição de 1988, por isso partimos desse período e desses dois acontecimentos na história do Brasil para falar sobre a formação e a valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas públicas.

O mesmo raciocínio (no que diz respeito ao recorte histórico) vale para as observações sobre o PNE 2014-2024 que ora analisamos. É importante lembrar que esse não foi o primeiro Plano Nacional de Educação surgido no Brasil, conforme destaca o próprio Ministério da Educação:

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2000, p. 3).

Como se vê, um Plano Nacional de Educação é inócuo quando desassociado de outras frentes que garantam sua efetivação a médio e longo prazos. As diversas revisões pelas

quais passou o PNE idealizado em 1962 são a prova dessa não-articulação entre poderes e instituições responsáveis que deveriam ser porta-vozes das ações.

Dito isso, voltamos ao recorte temporal para ressaltar que foi com a Constituição de 1988 que ressurgiu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, conforme o Artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Cinquenta anos depois da primeira tentativa *oficial* de elaboração, propunha-se então um Plano com força de lei, “capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação” (BRASIL, 2000, p. 3). No entanto, mais uma vez, a concretização dessa intenção teve que esperar.

Passados mais de dez anos, em 2001 aprovou-se o PNE para vigência 2001-2010, estabelecendo metas e estratégias para a docência. Entretanto, esse Plano passou por sérias dificuldades, em particular pela falta de investimentos para a efetivação das metas estabelecidas. Muitas foram as críticas ao PNE 2001-2010. Alguns/umas estudiosos/as da educação, a exemplo de Dermeval Saviani, concordaram que “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2014, p. 81).

Fizemos essas observações para justificar o recorte histórico de nosso estudo, mas também para lembrar que muitos dos desafios que hoje precisamos enfrentar já são conhecidos, porém, como não foram superados, precisamos dizê-lo novamente, inclusive como forma de resistência aos retrocessos que arriscamos sofrer sempre que os recursos destinados à educação são interpretados como gasto e não como investimento.

Voltando ao assunto da seção – formação e valorização docentes –, a seguir destacamos algumas ações (políticas e programas) elaboradas e colocadas em prática a partir da década de 1990, que tiveram e continuam tendo relação com as metas do PNE estudadas neste artigo. A primeira das ações que consideramos importante mencionar tratou da formação/titulação de professores/as através da Educação a Distância – EAD. Como o quadro de professores/as demonstrava condições desiguais e havia um número elevado de profissionais ainda sem titulação, adotou-se fortemente a EAD como forma de elevar o número de professores/as no território brasileiro. Hoje se discute muito sobre as diferentes experiências da EAD, pois algumas delas possibilitaram que a educação chegasse onde a presencialidade é quase impossível; mas em muitos casos, a formação profissional oriunda da educação a distância é empobrecida. Não entraremos no mérito dessa questão porque, por ora, estamos apenas destacando ações.

Ao longo desse processo foram criadas também as categorias para designar profissionais da educação, conforme exposto no Art. 61 da LDB. Como profissionais da educação em efetivo exercício e formados/as em cursos reconhecidos nomeavam-se:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio; II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Essas categorias, presentes numa Lei que representou avanço significativo para a organização da educação como um todo, possibilitaram a percepção da necessária formação dos/das professores/as, elemento almejado ao longo da história e que trouxe significativas melhorias diante da autorregulação da profissionalização docente. A continuidade de formação para essas categorias profissionais nem sempre foi possível, sendo que poucas foram as vezes em que a formação inicial e continuada foi vivenciada durante médios e longos períodos.

É claro que algumas importantes ações voltadas à formação docente aconteceram no decorrer e após a década de 1990, entre elas, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, de 2001. Tais diretrizes, diante do Curso de Licenciatura/Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, configuraram uma nova etapa da profissão, trazendo uma proposta para os níveis de ensino e para a formação dos/das profissionais da educação.

Outra ação que se voltou à formação de professores/as foi a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, para atender demandas estimadas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES em relação à formação docente de nível superior. Entretanto, essa forma aligeirada de formação acabou configurando uma política compensatória, que formava uma/uma profissional instrumental, em contraposição à formação de profissionais melhor preparados/as para contribuir com a construção de um projeto social emancipador, que oferecesse novas possibilidades à educação (FREITAS, 2007).

Em 2007 surgiram a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que trouxeram a busca pelo aperfeiçoamento e a valorização da formação dos/das professores/as da educação básica e o incentivo à parceria entre escolas e universidades. A aprovação da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, também regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundef. O Fundeb surge como uma das políticas de valorização docente, ao instruir a valorização desses/as trabalhadores/as através de sua remuneração.

Para além dos aspectos formativos, a compreensão de elementos para a valorização dos/das professores/as, a busca por salários dignos, condições adequadas de trabalho e incentivos para a permanência na profissão também foram inseridas no debate. Assim sendo, almejando a “condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, os rendimentos, as vantagens e benefícios próprios, a independência, etc.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133) para os/as professores/as, a aprovação do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN, através da Lei 11.738, em 2008, foi uma das iniciativas que repercutiu positivamente na profissão.

Mesmo considerando que o PSPN obriga os 26 estados da federação, o Distrito Federal, bem como os 5564 municípios a pagarem o mesmo valor e oferecerem condições similares de trabalho, infelizmente, a lei não foi cumprida na sua integralidade em um primeiro momento. Assim sendo, a elaboração e a adequação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, associadas à inserção do piso e às melhorias no âmbito do que propõe a lei, tornaram-se um desafio a ser enfrentado.

Em 2009 fixaram-se também as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com a Resolução CNE/CEB n.º 9/2009. Essas diretrizes estabeleceram os critérios para a remuneração dos/das profissionais do magistério, que deveriam estar pautados na Lei n.º 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no Artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundeb destinada ao pagamento de profissionais do magistério, bem como no Artigo 69 da Lei n.º 9394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (BRASIL, 2009, p. 1).

Também em 2009, a Lei 12.014 definiu os fundamentos da formação desses/as profissionais, destacando elementos essenciais, como:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Portanto, ao serem desejadas e concretizadas melhorias para a educação, abordou-se a formação inicial básica, mas também as condições para se pensar a formação continuada, visto que ela “tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência” (OLIVEIRA, 2013, p. 64). Mais adiante, surgiu o Plano de Formação do Professor – Parfor, que remodelou a nova Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para construir um “conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ,

2011, p. 56). Cabe aqui mencionar o Programa Residência Pedagógica – PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018 da CAPES. Entre os objetivos do PRP está a busca pela melhoria dos cursos de licenciatura. Essa qualificação é objetivada por meio da vivência dos/das estudantes nas escolas de educação básica.

O objetivo de destacar esse conjunto de elementos ligados aos marcos regulatórios da educação brasileira e à criação de leis, decretos, planos e fundos financeiros nos possibilita direcionar a atenção aos diferentes interesses desse campo e às diferentes funções atribuídas ao papel do/da professor/a, que ainda hoje passam por um movimento de constantes transformações e reformulações.

Em se tratando do quadro de políticas públicas, independentemente de serem de governos ou de Estado, é preciso que tenham um tempo de duração para serem avaliadas. Isso é importante para o amadurecimento de algumas experiências. Quando não se tem tempo para avaliar resultados de uma política ou programa, a condução de um processo pode ser afetada, e avanços significativos para os/as professores/as e a educação correm risco de se tornarem nulos. Nas palavras de Luiz Fernandes Dourado:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925).

Foi no percurso desse processo de criação de leis, planos e programas que, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, oferecendo a perspectiva de uma política de Estado e tornando-se importante por articular políticas educacionais conduzidas pela luta de movimentos sociais e da sociedade. Nesse Plano criaram-se metas específicas que tratam da formação e da valorização dos/das professores/as, principalmente as metas 15, 16, 17 e 18.

Análise das metas do PNE (2014-2024) voltadas à formação e valorização docentes

Ao representar uma política de Estado, o Plano Nacional de Educação é visualizado como um marco importante para a educação e serve como subsídio para avaliarmos como se estruturam suas metas e respectivas estratégias. Nesse sentido, o intuito de trazer uma breve análise das metas e seus indicadores voltadas à formação e valorização dos/das professores/as, por meio do monitoramento e a porcentagem do seu cumprimento, é retomar alguns elementos essenciais para pensar novas perspectivas para a educação, diante da necessidade de um diagnóstico da realidade brasileira e dos desafios para a concretização de suas propostas.

O monitoramento das metas e estratégias em um período de 10 anos é uma proposição do próprio PNE, em seu Art. 5º:

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias [...] I - Ministério da Educação - MEC; [...] II - Comissão de Educação dos Deputados e Comissão da Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; [...] III - Conselho Nacional de Educação - CNE; [...] IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A partir desse monitoramento e da avaliação, verificamos que algumas metas já foram cumpridas; outras, apenas em partes, e há ainda algumas que precisam de um movimento intenso para obterem índices de melhoramento. Os maiores desafios enfrentados, mencionados nas próprias metas, se referem à desigualdade, o que afeta inevitavelmente o cumprimento das propostas. Portanto, ao focar na formação e na valorização dos/das professores/as, destacamos que a meta 15 busca a formação superior e a meta 16 objetiva garantir a formação continuada e o nível de pós-graduação; as metas 17 e 18, que se direcionam à valorização docente, envolvem o debate acerca da construção dos planos de carreira para os/as profissionais da educação.

Ao analisarmos tais metas temos por intuito dialogar com as perspectivas que elas trazem para a docência e as políticas que, ao longo do tempo, também foram criadas a fim de melhorar o quadro profissional docente, seja em sua formação, seja em sintonia com sua valorização. Ao olharmos para esse quadro das políticas educacionais, temos “a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Destarte, essas demandas condizem com a formação adequada dos/das professores/as, visando o enriquecimento da educação, bem como condições necessárias para a valorização do trabalho docente. No estudo realizado, identificamos disparidades no cumprimento das metas. Vejamos, a seguir, uma síntese desse estudo.

Tabela 1: Meta 15: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

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.	Cumprimento da meta por indicadores				
	Regiões do Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Indicadores	15A: Proporção de docentes da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	58,8%	47,8%	56,5%	55,4%	59,5%
	15B: Proporção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	67,1%	52,7%	71,7%	74,5%	74,4%
	15C: Proporção de docentes dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	42,9%	36,0%	68,9%	67,6%	50,2%
	15D: Proporção de docência do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	64,7%	53,9%	69,1%	70,6%	50,7%

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A partir desses dados, percebemos que na meta 15, que trata da formação específica na área de atuação na educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, os maiores índices estão concentrados nos anos iniciais. Apesar de ser um dos pilares mais importantes em se tratando da oferta de uma educação de qualidade, com professores/as qualificados/as na área em que atuam, ainda são grandes as lacunas quando se trata do cumprimento dessa meta, diante do que o PNE estabelece.

Tabela 2: Meta 16: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Cumprimento da meta por indicadores				
	Regiões do Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Indicadores	16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.	31,8%	37,7%	37,3%	61,6%	46,3%
	16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.	36,8%	39,9%	29,2%	60,0%	38,8%

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A meta 16 direciona seu foco para a formação em nível de pós-graduação e para a formação continuada na área de atuação. A região Sul tem os maiores índices, com 61,6%, enquanto o Norte possui os menores indicadores, com 31,8%. Em se tratando dos cursos de formação continuada, o Sul também se demonstra superior, com 60,0%, enquanto o Sudeste mantém 29,2%. Se comparados à meta 15, que trata da formação inicial, os percentuais em relação a essa formação continuada não são tão surpreendentes. Os desafios

que emergem tratam tanto da permanência quanto do acesso a esses programas de formação, quando ainda se percebe a dificuldade que os/as próprios/as docentes enfrentam em seus postos de trabalho ao buscarem apoio e condições para realizar essa formação continuada.

Tabela 3: Meta 17: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

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.	Cumprimento da meta por indicadores	
Regiões do Brasil			
Indicadores	17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade. O Indicador 17 A tem por objetivo atingir 100% até 2020.	Norte	Ultrapassaram a meta os estados de Rondônia e Amapá.
		Nordeste	Ultrapassaram a meta os estados do Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia.
		Sudeste	Nenhum estado ultrapassou a meta estipulada em 100%.
		Sul	Ultrapassou a meta apenas o estado do Paraná.
		Centro-oeste	Ultrapassaram a meta os estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

A meta 17 tem seu foco voltado à valorização docente, com objetivo de atingir 100% em relação ao rendimento salarial dos/das profissionais da rede pública e de outros/as profissionais. Notamos que apenas alguns estados atingiram essa meta, que havia sido estipulada até 2020. No Norte, apenas Rondônia e Amapá; no Nordeste, Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia. No Sudeste, nenhum dos estados; no Sul, Paraná; enquanto no Centro-Oeste, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Tabela 4: Meta 18: indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

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.	Cumprimento da meta por indicadores
---------	---	-------------------------------------

Regiões do Brasil		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Indicadores	18A: Percentual de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério.	100%	100%	100%	100%	100%
	18B: Percentual de unidades federativas com plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.	<p>Norte: O estado do Pará não atingiu a meta ainda.</p> <p>Nordeste: 100% da meta cumprida.</p> <p>Sudeste: O estado do Rio de Janeiro não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: O estado do Rio Grande do Sul não atingiu a meta ainda.</p> <p>Centro-oeste: O estado de Goiás não atingiu a meta ainda.</p> <p>Norte: O estado do Tocantins não atingiu a meta ainda.</p> <p>Nordeste: Os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: 100% da meta cumprida.</p> <p>Sul: Os estados do Rio Grande do Sul e Paraná não atingiram a meta ainda.</p> <p>Centro-oeste: O estado de Goiás não atingiu a meta ainda.</p>				
	18C: Percentual de unidades federativas que atendem ao Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP).	<p>Norte: Os estados do Pará e Roraima não atingiram a meta ainda</p> <p>Nordeste: Os estados de Ceará e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: O estado do Espírito Santo não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: 100% da meta cumprida.</p> <p>Centro-oeste: 100% da meta cumprida.</p>				
	18D: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente.	<p>Norte: Os estados do Pará e Roraima não atingiram a meta ainda</p> <p>Nordeste: Os estados de Ceará e Sergipe não atingiram a meta ainda.</p> <p>Sudeste: O estado do Espírito Santo não atingiu a meta ainda.</p> <p>Sul: 100% da meta cumprida.</p> <p>Centro-oeste: 100% da meta cumprida.</p>				
	18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério.	92,0%	98,6%	91,1%	99,2%	96,4%
	18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os educandos.	75,3%	84,1%	64,4%	67,3%	87,8%
	18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP.	63,1%	76,7%	70,7%	78,1%	77,7%
	18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente.	42,9%	31,7%	43,0%	41,1%	41,5%

Fonte: elaborado pelos autores com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação e Painel de Indicadores do PNE, 2020.

Síntese interpretativa

Diante da meta 18, percebe-se que se organizam alguns indicadores que tratam dos Planos de Carreira e Remuneração e do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica – PSPN. Um avanço se revela quando observada a presença dos Planos de Carreira e Remuneração em todos os estados brasileiros. Em relação às unidades com Planos de Carreira e Remuneração e carga horária destinada à integração com os/as alunos/as, a maioria dos estados já atingiu as metas; as exceções são Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Goiás.

Quanto ao PSPN, ainda não o atendem os estados de Tocantins, Alagoas, Bahia, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás. Índices que também precisam ser melhorados, considerando a importância atribuída aos planos de carreira e à remuneração adequada dos/das docentes, possibilitando que sejam reconhecidos/as pelo trabalho que desenvolvem. Debater acerca da docência permite-nos ter clareza quanto à representação do papel dos/das educadores/as e da própria educação nos diferentes contextos históricos e sociais.

Como enfrentar desafios já conhecidos, porém não superados?

Quando nos damos conta de que até 2024 diversas metas do PNE não serão cumpridas, nos questionamos sobre a efetividade das estratégias para seu cumprimento. No caso do PNE 2014-2024, não podemos deixar de falar das consequências da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 (ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa) de 2016, que congelou as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação por até 20 anos. Os cortes no orçamento da educação interferiram em um conjunto de ações que estavam previstas, inclusive naquilo que estava garantido pela LDB e pelo próprio Plano Nacional de Educação. Em síntese, uma ação de governo interferiu em uma política de Estado voltada à educação, e esse acontecimento não pode ser ignorado quando abordados os desafios no campo da educação.

A descrição desse caso (PEC) encaminha o raciocínio rumo à primeira situação que gostaríamos de pontuar, acerca do enfrentamento dos desafios já conhecidos, porém não superados. Ou seja, o enfrentamento de desafios passa pela percepção dos/das profissionais da educação e de toda a sociedade sobre a importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade na qual todos e todas melhoram suas condições de vida por meio de uma educação pública, democrática e de qualidade. Essa percepção, independente do momento histórico, está para além dos gostos pessoais, tendências político-partidárias, religiosas, ideológicas... Isso não significa não se ter posição ou cair na armadilha da falsa neutralidade; significa, mais do que defender a educação pública, perceber e experimentar a *dimensão pública da educação*, condição essa que nos ajuda a aprender

a viver em sociedade e a perceber que dependemos uns/umas dos/das outros/as para melhorarmos os lugares que ocupamos.

Frente a isso, a questão que precisamos discutir é: como aceitamos a promulgação de uma PEC que congelou gastos na educação por 20 anos? Essa, sem dúvida, é uma interessante questão, mas isso já aconteceu. Felizmente há sinais de que essa violência contra a educação será combatida, contudo, para além do ocorrido, precisamos debater o que está por vir. Assim, é urgente que o professorado comece a refletir sobre as condições para enfrentar discursos e ações com potencialidades destrutivas. Se os/as profissionais da educação não prestarem atenção às novas e diferentes formas de agressões e retaliações contra a educação e a profissão docente, facilmente serão convencidos/as de que precisam fazer sacrifícios em prol de um bem maior. Essa não seria uma ação de todo mal, mas já assistimos a esse filme. Afinal, muitos foram aqueles e aquelas que repetiram a frase: 'às vezes, a única saída é tomar um remédio amargo para solucionar um problema que é de todos'. E aos poucos descobrimos que uma boa gestão dos recursos públicos seria o suficiente para não congelar gastos com serviços básicos. Por isso é preciso atenção, pois a tentativa de convencer uma categoria – ou até mesmo uma população inteira – que é preciso reduzir ou cortar investimentos na educação para evitar problemas de recessão etc. nunca estará totalmente superada. Portanto, permanecer despertos e despertadas é uma tarefa professoral da qual não se pode abdicar.

Uma segunda situação que consideramos importante observar para superar desafios já conhecidos diz respeito à atratividade da profissão docente. Sobre esse tema, é fundamental pensar em condições que permitam salários dignos e planos de carreira, autonomia, jornadas de trabalho em não mais que uma ou duas escolas, espaços e tempo para planejamento, reflexão e ambientes de trabalho adequados (DINIZ-PEREIRA, 2013). Mas se as metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação e da valorização docente, implicando também na atratividade da profissão, não forem prioridade para todos os governos, não haverá a efetivação de uma política de Estado – que depende das ações dos governos (Poder Executivo) e dos/das representantes políticos/as da população (deputados/as e senadores/as), e esses/as, em uma sociedade democrática, precisam dar satisfação de suas ações e seus projetos. Aqui, cabe uma pergunta básica: quantos/as professores e professoras no Brasil, defensores/as da atratividade da profissão docente, sabem quem são os/as deputados e deputadas que votaram a favor e contra o Fundeb?

É óbvio que um/uma representante político/a não pode ser avaliado/a por ações voltadas a uma categoria específica, pois ele/ela representa uma população; no entanto, no caso da educação básica, estamos falando de quase três milhões de profissionais que, cotidianamente, se responsabilizam pelo processo educacional de mais de cinquenta milhões de brasileiros e brasileiras². Em outro estudo, quando discutimos sobre esses dados, observamos que se esses/as profissionais, com a tamanha incumbência que têm, não atentarem para a importância do papel que desempenham, a luta pela atratividade

da profissão será cada vez mais árdua, e as conquistas virão a conta-gotas. Afinal, como nos lembra Saviani, a resistência ativa é indispensável como estratégia de luta, e passadas quase três décadas e meia da promulgação da Constituição de 1988 (quase três décadas da LDB de 1996 e quase uma década do PNE 2014-2024), “essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, p. 392).

A terceira situação se refere à percepção dos/das profissionais da educação quanto ao significado do Estado Democrático de Direito – EDD. Note-se que ao longo desse artigo refletimos sobre um cenário em que os/as professores/as precisam desenvolver sua autonomia, ser reconhecidos/as pelo seu papel social e ter condições seguras para desempenhar sua profissão com qualidade. Ao mesmo tempo, ressaltamos a necessidade de um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, como possibilidade para a melhoria do quadro docente em todo o território nacional. A realização de todas essas possibilidades passa pelo Estado Democrático de Direito. E aqui, cabe novamente uma observação seguida de outra pergunta básica: o PNE – Lei n.º 13.005/2014 – já está garantindo a efetivação dessas indicações em prol da profissão docente. Se assim é, por que não está acontecendo o que a Lei determina? Em nosso entendimento, se o Estado Democrático de Direito não conseguiu, ao longo dessas três décadas e meia, solucionar problemas conhecidos, mais desafiadoras e árduas seriam as buscas por soluções fora desse modelo de Estado. Conhecemos o que foi a ditadura civil-militar, não podemos arriscar uma volta à escuridão. Daí a importância de se compreender o significado histórico do Estado Democrático de Direito em nosso país e fortalecê-lo com vistas a torná-lo forte e não mínimo, como muitos/as desejam.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, que deu vida ao EDD que hoje vivenciamos, precisa ser continuamente revisitada em busca de uma compreensão do alcance das três palavras que compõem essa forma de Estado, ou seja, *Estado – Democrático – Direito*. Aliás, talvez nem tivéssemos condições para trazer para o debate as duas situações anteriormente listadas se não fosse o fato de estarmos vivendo em um Estado Democrático de Direito. O Brasil que nasceu com a CF/1988 ainda precisa se perceber como um Estado no qual a democracia é necessária, para que direitos e responsabilidades façam parte do cotidiano das pessoas. As recentes ameaças às instituições públicas e à democracia de forma geral mostram que a vigilância por um Estado Democrático de Direito deve ser constante, e isso não pode acontecer somente quando é ameaçado: é preciso que as defesas da democracia sejam uma constante na vida dos/das profissionais da educação, dos/das estudantes e da vida escolar.

Antes de findarmos essa seção, importa ressaltar uma convicção: quando as três situações aqui destacadas forem percebidas como uma ação pedagógica para além das individualidades, o enfrentamento de desafios postos à profissão docente ganhará um novo *status*. Nessas condições, a *dimensão pública da educação* poderá se tornar uma prática,

diuturnamente vivenciada. Essa vivência contribuirá para que a atratividade da profissão docente e a defesa do Estado Democrático de Direito se tornem bandeiras de uma mesma luta.

Considerações finais

Como vimos, a formação e a valorização de funcionários/as da educação básica pública sob o olhar das políticas não é uma tarefa para ser resolvida acriticamente e apressadamente. No entanto, também não é nada produtora para o desenvolvimento de uma sociedade ficar ‘arrastando problemas’, ano após ano. Preocupa-nos a percepção de que muitas questões expostas na LDB a respeito da formação e da valorização dos/das professores/as, acentuadas no atual PNE, continuarão sem solução. Isso mostra que um conjunto de iniciativas governamentais realizadas até hoje não foi suficiente para atingirmos o que se espera para a profissão docente. Apenas para citar um exemplo: o atual Plano Nacional de Educação fala da importância de direcionar a jornada de trabalho dos/das professores/as apenas para um estabelecimento, oferecendo licenças remuneradas etc. (BRASIL, 2014). Entretanto, os planos de carreira estaduais foram/estão sendo construídos de maneiras variadas, o que dificulta a garantia de uma carreira docente e a valorização dos/das professores/as. Isso demonstra que as ações colaborativas entre os entes federados e a União não estão correspondendo ao sentido constitucional da colaboração. Ou seja, a colaboração deve garantir o respeito às particularidades de cada ente federado, mas isso não significa descumprir uma política de Estado.

No que diz respeito ao enfrentamento da desvalorização e do desprestígio da profissão docente, a superação desse cenário implica em um conjunto de ações fundamentadas na indissociabilidade entre a formação e a valorização dos/das profissionais da educação. Para isso, é indispensável refletir sobre as implicações das políticas de governo e das políticas de Estado. Não raras vezes, quando aquelas se sobressaem a essas e trazem uma descontinuidade de programas pouco viáveis à valorização docente, as consequências são logo perceptíveis, mas pouco sentidas, ou seja, os problemas podem ser dos/dos funcionários/as da educação, mas como estão sendo vivenciados pelos/as colegas de profissão do estado vizinho, então são um problema de ‘outros/as’.

Ao longo deste artigo refletimos sobre as políticas de formação e valorização docentes a partir da década de 1990, pelo menos algumas delas, e o cumprimento das metas do PNE (2014-2024). Sobre isso, é possível afirmar que as políticas criadas e colocadas em prática tiveram importantes contribuições para a profissionalização docente e, consequentemente, para a educação brasileira, mas muitas das ações que deveriam demonstrar a potencialidade das relações entre os entes federados continuam tímidas e desconectadas.

O não cumprimento de algumas das metas do PNE voltadas para formação e valorização docentes são reflexos desse ‘descompasso’ da República Federativa do Brasil.

Em relação às metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024), os quadros 1, 2, 3 e 4, sobre os indicadores e resultados conforme regiões do Brasil mostraram esse descompasso, ou seja, as diferentes porcentagens de cumprimento das metas revelam que as ações em prol da educação não são associadas exclusivamente às condições econômicas dos entes federados. Se assim fosse, os estados mais ricos, com maior PIB, já deveriam ter resolvido problemas que os estados com os menores PIBs dizem não resolver por falta de dinheiro. As diferenças regionais são enormes, por isso se faz necessário não ignorá-las no momento de elaboração de uma política educacional, sendo necessário ao Estado construir pontes que conectem os entes federados. Na esteira dessa conexão deve haver setas indicando caminhos comuns que levarão ao enfrentamento e à superação de desafios já conhecidos. É possível que a razão pela qual ainda não tenham sido superados esteja concentrada a tentativas individualizadas de solucioná-los.

Foi em função dessa percepção que o artigo apresentou e discutiu três situações que exemplificam a presença de desafios conhecidos e não superados no campo da educação. As situações em questão refletem realidades que precisam ser reinterpretadas à luz das demandas e das possibilidades atuais para solucionar problemas. A sociedade em rede exige uma releitura dos processos formativos e das condições de trabalho dos/das funcionários/as da educação, mas a tarefa de debater sobre os rumos da educação não pode ser relegada a outrem. Essa é uma empreitada que os/as profissionais da educação precisam assumir com entusiasmo e sabedoria. Se não o fizerem, essa delegação de ação for por falta de condições, sejam elas quais forem (de ordem econômica, emocional, intelectual), significará que há algo errado no processo. Nossa convicção é que isso não vai acontecer, pois em todas as regiões do Brasil, nos 27 entes federados, são muitos e muitas profissionais da educação que acreditam e lutam por uma educação de qualidade, democrática, emancipadora e à altura dos desafios postos; mas, mesmo assim, é com esse alerta que decidimos finalizar este artigo.

Recebido em: 27/04/2023; Aprovado em: 25/08/2023

Notas

- 1 Utilizar o termo profissionalização nos permite problematizar a docência alinhada ao contexto em que se insere e constitui o/a profissional. Reflete-se sobre a profissão, o/a professor/a, a percepção do seu trabalho e a construção de políticas formativas de valorização e autonomia desses/as sujeitos/as, sempre alinhadas a questões trabalhistas e salariais, carga horária de trabalho, e o lugar ocupado pelo aspecto formativo desses/as profissionais.

- 2 Conforme o Ministério da Educação, através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, na educação básica (4 a 17 anos), são 47.874.246 estudantes e 2.212.018 professores/as. No ensino médio são 7.465.891 estudantes e 507.931 professores/as.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Acesso em: jul. 2022.
- BRASIL. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 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 União*, Brasília, 6 ago. 2009.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei no 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação. In: PINO, Ivany Rodrigues & Zan, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: INEP, 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaobasica>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 -1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>>. Acesso em: 30 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.