

Educação básica no Brasil

Políticas e valorização profissional

FÁTIMA SILVA*

RESUMO: O artigo contextualiza a educação básica no Brasil e os desafios para a sua democratização, melhoria da qualidade e valorização dos profissionais. Discute as políticas em andamento e sua continuidade, com dados comparativos da educação nacional e de outras nações, ressaltando o necessário reconhecimento dos profissionais, ainda relegados ao improvisado e ao descaso.

Palavras-chave: Políticas públicas da educação básica. Trabalho e valorização profissional. Financiamento e qualidade.

Contexto histórico

Excepto a negação literal da escolarização nos primeiros anos do descobrimento do Brasil e o período da centralização da oferta escolar pela Companhia de Jesus (por 200 anos, até a expulsão dos jesuítas em 1758), toda a experiência estatal voltada para a educação, desde o período Colonial até a República, segundo Monlevade (1997), pautou-se na descentralização do serviço público - com encargos financeiros, humanos e materiais nem sempre suportados pelas autoridades responsáveis - e no estímulo à expansão da rede privada.

Não obstante os prós e os contras da estrutura escolar descentralizada e liberal, condicionada pela Coroa portuguesa e depois pelo Estado Imperial e Republicano do Brasil, fato é que seus efeitos sempre tiveram forte influência na desvalorização do magistério e demais trabalhadores escolares.

* Vice-presidente da Internacional da Educação para América Latina (IEAL) e Secretária de Relações Internacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: <cnte@cnte.org.br>.

Em rápido contexto histórico, ainda em referência a Monlevade (1997), de 1772 a 1834, na transição do período Colonial para o Império, o sistema de aulas régias implantado pelo Marquês de Pombal era financiado pelo subsídio literário, imposto cobrado pelas províncias dos açougues e destilarias de cachaça e que era insuficiente para atender à demanda por escola, mesmo numa sociedade escravocrata e com fortes divisões sociais. Nessa época, qualquer pessoa podia lecionar desde que conseguisse autorização da vereança local e dispusesse de local apropriado para receber os estudantes. Ou seja: a matriz da escola pública no Brasil – financiada propriamente pelo Estado – pautou-se na improvisação, no clientelismo, na desprofissionalização e na exploração do trabalho dos educadores, o que ainda hoje se tenta superar com políticas públicas sistêmicas e engajadas na perspectiva da qualidade socialmente referenciada da educação.

Entre os períodos liberal (1834 a 1931) e de urbanização e industrialização do país (1931 a 1971), fatores socioeconômicos como a qualificação para o trabalho e a necessidade de conter convulsões sociais marcaram as fases de massificação da escola pública e de expansão da rede privada. Mesmo com novos arranjos no financiamento da educação – sobretudo com a vinculação constitucional à educação, entre 1934/37 e 1946/67 –, a escassez de recursos e as múltiplas jornadas de trabalho dos professores, aliadas ao clientelismo na contratação de funcionários administrativos das escolas, impuseram sérios prejuízos à qualidade da educação.

Em 1945, em resposta à degradação da escola pública e de seus profissionais, os professores e as professoras das escolas públicas brasileiras reuniram suas associações de classe nos estados para fundar a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que, posteriormente, deu lugar à Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em 1979 – incluindo os docentes das escolas secundárias – e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1990, momento da unificação das entidades de trabalhadores escolares do Brasil (professores, especialistas e funcionários administrativos).

O enfrentamento sindical aos desmandos do Estado, desde a fundação da CPPB, se deu também pela garantia do direito universal à escola pública de nível básico. Como exemplo dessa luta, tomemos por base a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos de idade. Embora expressasse uma conquista social na Constituição de 1967 – introduzida na legislação pátria em 1934, em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Educação –, esse direito encontrava-se ladeado por outro comando constitucional, que expressava o caráter liberalizante da educação no país. Dizia o inciso III do § 3º do art. 168 da Carta Magna outorgada pelo Regime Militar:

“o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.” (BRASIL, 1967, grifos nossos).

A redemocratização do país, na década de 1980, marcou uma nova etapa de luta social pelo direito à educação pública de qualidade e pela valorização dos profissionais da educação. Dando continuidade às conquistas dos direitos individuais e políticos, tolhidos pela Ditadura, o movimento social (e sindical) pautou a retomada da vinculação constitucional de impostos para o financiamento da educação (Emenda Calmon), o direito à sindicalização dos servidores públicos, a regulamentação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a aprovação do Plano Decenal de Educação à luz da Declaração de Jomtien, das Nações Unidas, além da assinatura do Pacto pela Valorização do Magistério, com o compromisso de se instituir o piso salarial nacional para as carreiras de magistério de todo país – reivindicação da categoria desde a Constituição do Império.

No entanto, as reformas neoliberais implementadas no Brasil na década de 1990, em especial na educação por meio da Emenda Constitucional nº 14, inviabilizaram a conquista de agendas importantes para o direito à educação e a valorização de seus profissionais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) priorizou o financiamento público numa única etapa do nível básico e substituiu a proposta de piso salarial nacional por salário médio somente para os professores do ensino fundamental. Invisíveis aos olhos do Estado, os demais trabalhadores (funcionários administrativos) não tiveram assegurados sequer parâmetros mínimos para a remuneração e a carreira profissional.

A eleição de um governo trabalhista, em 2002, possibilitou a concertação de novas estruturas para a organização da educação básica, desatreladas da concepção neoliberal, não obstante ainda haver pendências pedagógicas, sobretudo curriculares, pautadas nos testes padronizados para aferir competências requeridas pelos detentores do capital e em métodos de gestão escolar fundados em teorias e práticas empresariais – em contraposição à gestão democrática requerida pelos educadores e a comunidade escolar.

Os avanços nas políticas educacionais, por sua vez, têm sido importantes para assegurar o direito à educação para todos e todas e para colocar na agenda nacional a necessidade de se valorizar os educadores das escolas de nível básico. Porém, necessitam de continuidade e aprofundamento para lograr os objetivos da qualidade da educação e do reconhecimento social e profissional de uma categoria secularmente relegada ao imprevisto e ao descaso, vítima do processo de negação da escola pública de qualidade pelas elites históricas do país.

Qualidade da educação e valorização profissional

A estrutura federativa do Estado brasileiro mantém distorções que impedem a superação das desigualdades regionais, socioeconômicas e, conseqüentemente, educacionais. Nesse sentido, a recente aprovação do PNE precisa significar uma mudança

de paradigma para a educação, o que requer a regulamentação integral dos pontos pendentes do Plano Decenal.

As recentes políticas de financiamento da educação, com destaque para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, embora cumpram papéis importantes na garantia do direito à educação, ainda são insuficientes para promover a qualidade socialmente referenciada requerida na 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 e na Lei nº 13.005, de 2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014 a 2024. A vinculação dos *royalties* do petróleo da União para a educação significou avanços ao financiamento educacional, mas não é suficiente para cumprir a meta 20 do PNE (10% do PIB para a educação). Este cumprimento exige igualmente: 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.

Os desafios do novo Plano Decenal concentram-se na universalização do acesso escolar com qualidade dos quatro aos 17 anos; no aumento significativo das matrículas em creches e na educação de jovens e adultos (EJA), visando ao fim do analfabetismo e ao aumento da escolarização da população jovem e adulta; na expansão das matrículas nos ensinos técnico-profissional e superior; na melhoria da qualidade da aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades; na valorização dos profissionais da educação com piso salarial e diretrizes de carreira, jornada compatível e condições de trabalho adequadas; na democratização da gestão escolar e dos sistemas de educação, entre outras necessidades. O cumprimento das metas do PNE requererá, portanto, necessariamente e para além da consecução da meta 20, a regulamentação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como referência para o investimento per capita/aluno à luz dos insumos necessários para cada etapa e modalidade da educação básica (devendo a complementação financeira da União ao CAQ ser regulada mediante compromissos fiscais e de capacidade de atendimento de cada ente da federação) e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, entendido como mecanismo orientador das políticas estruturantes da educação básica e superior, a ser gerido democraticamente por entes públicos e representantes da sociedade.

Entre os desafios a serem superados no PNE, vale destacar a possibilidade de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (§ 4º, do art. 5º, da Lei nº 13.005, de 2014), que deve ser combatida em prol dos investimentos nas redes públicas; e as limitações que há tempos têm sido impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) à expansão das matrículas, à melhoria da infraestrutura escolar e à valorização dos profissionais.

A aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional e a ampliação e qualificação do controle social das verbas e políticas públicas educacionais 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).

Seguindo a lógica sistêmica das políticas educacionais, essenciais para a qualidade da educação, a gestão democrática requer regulamentação em cada unidade da federação no prazo de dois anos de vigência PNE e caberá ainda à CNTE promover ampla campanha para a aprovação de emenda constitucional com o objetivo de consagrar a eleição direta para as direções escolares em todo o país.

A luta pelo cumprimento da Lei do Piso do Magistério deve continuar nos estados e municípios, ainda que por meio de ações judiciais aonde a negociação não avança. Nos próximos dois anos a luta da CNTE concentrar-se-á também na regulamentação do piso do art. 206, VIII, da CF (para todos os profissionais da educação) e na aprovação das diretrizes nacionais para a carreira dos educadores escolares.

Por fim, a laicidade da educação deve ser perseguida com políticas públicas que superem os retrocessos impostos na tramitação do PNE por bancadas conservadoras do Congresso Nacional em relação ao compromisso do Estado para com a superação das desigualdades regionais, de gênero, racial e sexual através dos currículos e de práticas pedagógicas nas escolas.

Outras questões relevantes para consolidar o projeto de escola pública de qualidade socialmente referenciada e com valorização dos educadores escolares, à luz dos objetivos do PNE, são:

- » aprovar os planos subnacionais de educação com base nas orientações mínimas do PNE e contemplando a ampla participação da comunidade educacional e da sociedade civil. As metas do PNE podem e devem ser superadas, sempre que possível;
- » instituir os fóruns subnacionais de educação para coordenar os trabalhos de elaboração dos planos decenais, bem como os conselhos de educação responsáveis pelas normatizações das políticas educacionais, onde houver sistema próprio de ensino;
- » organizar os conselhos escolares e de acompanhamento social das políticas e verbas educacionais, priorizando a qualificação dos conselheiros para o desempenho das funções e suas indicações pelas entidades de base;
- » constituir comissão para acompanhar o cumprimento das metas 17 e 18 do PNE, em nível estadual e municipal, e também para promover melhor relação nas negociações da pauta sindical, observando os patamares limites para contratos temporários nas redes de ensino estipulados na estratégia 18.1 do PNE;

- » regulamentar o CAQ local antes mesmo de aprovar o nacional. Isso é importante para mudar a lógica do financiamento, devendo-se iniciar desde logo a busca por novos recursos para financiar a educação municipal;
- » acompanhar as demandas dos fóruns permanentes de formação dos profissionais da educação, com vistas a contribuir com a execução das metas 15 e 16 do PNE;
- » contribuir para a regulamentação do Sistema Nacional de Educação, condição essencial para prover a qualidade com equidade na educação básica.

Indicadores de qualidade educacional do Brasil e de outras nações

Em atenção à temática geral da presente publicação, é apresentada na sequência uma série de indicadores comparativos entre a educação brasileira e a de outras nações, sem a intenção de criar *rankings*, mas tão somente para dar luz às prioridades e deficiências das políticas públicas educacionais.

No que diz respeito às políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil, é importante registrar a ausência de informações, como média salarial dos docentes, percentual de recursos investido em políticas de formação inicial e continuada, número de funcionários administrativos, entre outras, sem as quais a consecução e a eficiência das políticas públicas ficam comprometidas.

Tabela 1 – Número de professores na educação básica das redes públicas e privadas tempo parcial e integral (ano 2011)

País	Pré-escola	Mulheres	Ensino fundamental	Mulheres	Ensino médio	Mulheres
Brasil*	442.494	428.907	786.411	706.430	642.888	386.523
México	184.550	176.962	531.256	355.204	403.631	207.664
Espanha**	148.808	140.235	219.409	164.597	188.540	107.773
Argentina**	71.742	68.884	288.776	252.452	153.249	111.171
Peru	76.117	72.088	187.654	123.673	160.018	70.429
Colômbia	49.232	41.643	203.086	139.641	141.992	85.779
Cuba	29.734	29.734	90.918	70.978	40.145	24.783
Equador	29.211	25.344	94.223	69.492	60.978	34.972
Chile	20.576	20.189	69.191	54.142	23.440	18.093
Portugal	17.499	17.281	64.929	51.645	47.053	33.276
Paraguai	8.440	7.112	37.736	26.671	31.035	19.485
Uruguai	3.771	-	25.222	-	20.689	-
Ibero-américa**	1.088.254	1.035.707	2.821.177	2.184.601	2.154.604	1.315.627

Fonte: OEI (2013), com base em informações fornecidas pelos governos nacionais.

* 2012, funções docentes.

** 2010.

Duas questões merecem destaque nos dados da Tabela 1.. Primeiro, que o Brasil e o México possuem, juntos, 49,3% de todos os professores ou funções docentes da região ibero-americana, significando uma concentração de demandas extremamente significativas. Segundo, que a concentração de mulheres no magistério se mantém alta, sobretudo nas etapas iniciais. Em Cuba, por exemplo, a totalidade de docentes na pré-escola é do sexo feminino.

Tabela 2 – Número de professores e pessoal de apoio (funcionários) por cada mil estudantes do ensino fundamental e médio (ano 2010)

País	Professores	Apoio (funcionários)	Outros profissionais de apoio
Brasil	50		
Argentina	73	1	
Chile	40	4	49
Colômbia	32	1	3
Cuba	110	32	65
Equador	57	1	0
Espanha	89		
México	35	0	1
Paraguai	94	9	5
Peru	54	4	1
Portugal	112		
Uruguai	93		
Ibero-américa	64	6	
OCDE	81	7	

Fonte: OEI (2013), com base em informações fornecidas pelos governos nacionais.

De acordo com as informações da OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura, o Brasil possui uma média de 20 estudantes por professor no ensino fundamental e médio contra 15,6 na região ibero-americana e 12,3 na Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nota-se a falta de informações sobre a quantidade de funcionários da educação no Brasil, que se estima em 1,3 milhão, e a ausência de outros profissionais de apoio à atividade escolar à docência.

Tabela 3 – Quantidade de horas de docência por ano (2010)

País	Fundamental	Médio
Brasil	800	800
Argentina	720	1.368
Chile	1.105	1.105
Colômbia	1.000	1.200
Cuba	1.365	1.845
Equador	1.200	1.200
Espanha	880	713
México	800	1.047
Nicarágua	1.520	1.600
Paraguai	744	986
Peru	865	761
Portugal	865	761
Uruguai	720	1.260
Ibero-américa	965	1.135

Fonte: OEI (2013), com base em informações fornecidas pelos governos nacionais.

A oferta em tempo parcial de educação básica no Brasil coloca o país atrás de vários outros da região em termos de permanência do estudante na escola e em contato com os professores. Na média geral com os países ibero-americanos, o Brasil possui déficits nesse quesito de 20% no ensino fundamental e de 41,8% no ensino médio.

A forma de se alterar essa realidade está na ampliação da escola integral para toda a educação básica, com no mínimo 7 horas diárias de permanência dos estudantes na escola, o que faria a média nacional subir para 1.400 horas anuais dentro dos 200 dias letivos previstos na LDB.

Tabela 4 – Salários anuais dos professores (2010/2011)
USD convertido usando a paridade de poder por compra para o
consumo privado

País	Pré-escola		Fundamental		Médio	
	Inicial	> 15 anos	Inicial	> 15 anos	Inicial	> 15 anos
Argentina	16.780	20.906	16.567	19.442	13.000	17.819
Brasil						
Chile	17.385	23.623	17.385	23.623	18.034	25.027
Colômbia	10.547	21.485	10.547	21.485	13.274	24.208
Cuba	4.980	5.580	4.980	5.580	4.980	5.580
Equador	7.639	15.742	7.639	15.742	7.639	15.742
Espanha	35.881	41.339	35.881	41.339	40.308	46.479
México	15.081	19.590	15.081	19.590	19.252	24.910
Nicarágua	1.466	1.581	1.466	1.581	1.755	1.871
Paraguai	6.749	8.580	6.749	8.580	9.519	12.187
Peru	8.333	8.333	8.333	8.333	8.333	8.333
Portugal	30.936	39.424	30.936	39.424	30.936	39.424
Uruguai	15.103	17.636	15.103	17.636	15.184	17.633
Ibero-américa	12.075	16.027	12.061	15.934	12.427	16.562
OCDE	28.057	36.135	28.854	38.136	31.348	41.665

Fonte: OEI (2013), com base em informações fornecidas pelos governos nacionais.

Lamentavelmente, o Brasil foi o único país que não enviou informações salariais à OEI, haja vista não possuir banco de dados sobre as diversas remunerações iniciais e seus impactos nos planos de carreira das 27 unidades federadas e nos 5.570 municípios.

Estudos da CNTE, de 2012, com base em informações dos seus sindicatos filiados de redes estaduais, revelaram o seguinte sobre a remuneração mensal do magistério brasileiro:

- » Profissionais com formação de nível médio: a média dos *vencimentos* em início de carreira correspondia a R\$ 1.558,00, porém a mediana, que compreende o valor pago pela maior parte dos estados, equivalia a R\$ 1.567,00 (valor do piso nacional anunciado pelo MEC). Já a média da *remuneração* (somados os complementos salariais), em início de carreira, foi de R\$ 1.880,00, com mediana muito próxima desse mesmo valor.
- » Profissionais com formação de nível superior: a média dos *vencimentos* em início de carreira era de R\$ 2.130,00, com mediana em torno de R\$ 1.950,00. A média das *remunerações* em início de carreira correspondia à época a R\$ 2.545,00, com mediana em torno de R\$ 2.200,00.

Tabela 5 – Dados de contexto (2011)

País	PIB per capita USD	GINI	População rural (%)	Ensino obrigatório (idade)	População matriculada no ensino obrigatório (milhões)	Investimento na educação (% PIB)	% do investimento em educação gasto com salário docente
Argentina	17.554	0,44	7,5	5 a 17 anos	8,9	6,0	87,4*
Brasil	12.594	0,56	15,0	4 a 17 anos	45,5	6,1	68,9
Chile	17.310	0,52	10,9	6 a 17 anos	3,2	4,2	85,5*
Colômbia	7.305	0,55	24,2	5 a 14 anos	8,6	4,8	40,7
Costa Rica	12.157	0,50	35,4	5 a 14 anos	n.d	6,3	86,8
Cuba	4.335	0,38	24,8	6 a 14 anos	1,2	12,9	72,8
Equador	4.905*	0,46	37,0	3 a 17 anos	4,8	6,1	72,0
Espanha	32.045	0,34	22,6	6 a 16 anos	4,4	5,0	75,7*
México	15.822	0,47	23,2	3 a 17 anos	33,7	5,2	88,9*
Nicarágua	1.582	0,48	42,4	5 a 12 anos	1,0	6,1	80,4*
Paraguai	5.501	0,55	41,3	5 a 17 anos	1,8	4,1	87,6*
Portugal	25.385	0,34	38,9	6 a 18 anos	1,4	5,8	86,0*
Uruguai	15.840	0,40	8,5	4 a 17 anos	0,6	4,5	42,4
Venezuela	12.749	0,40	6,5	5 a 16 anos	n.d	3,6	n.d

Fonte: OEI (2013), com base em informações fornecidas pelos governos nacionais.

* Ano de 2009.

As informações da última tabela permitem verificar que a remuneração inicial do magistério, na maioria dos países, está abaixo do PIB per capita. Os investimentos do PIB em educação e os percentuais das verbas destinados aos salários nem sempre guardam relação entre si. Nota-se que, com exceção de Colômbia e Uruguai, todos os países direcionam percentuais para pagamento de salários docentes acima do Brasil, que criou uma trava para a valorização efetiva de seus professores – a LRF.

O compromisso do Brasil com o ensino obrigatório é um destaque positivo, e segue a tendência de muitos países, com exceções bastante preocupantes, como no caso da Nicarágua.

Os índices da população rural de vários países, quando comparados com os índices de GINI, sugerem fortes políticas de manutenção das famílias no campo, evitando o inchaço e a pobreza nos grandes centros.

O Brasil detém o maior número de estudantes na educação básica, número este que supera as populações de países como Argentina (41,1 milhões), Bolívia (10,2 milhões), Chile (17,4 milhões), Equador (15,5 milhões), Paraguai (6,5 milhões), Peru (30,4 milhões), Portugal (10,5 milhões) e Venezuela (29,8 milhões), ficando próximo das populações da Colômbia (46 milhões) e Espanha (46,7 milhões).

Desafios para o trabalho e a valorização dos profissionais

Sobre o trabalho dos profissionais da educação, do ponto de vista *stricto sensu*, a superação das precariedades atuais deve considerar as seguintes questões:

- » falta infraestrutura básica na maioria das escolas;
- » a formação inicial do magistério não está em sintonia com as demandas atuais da escola e a formação continuada é escassa e quase sempre se apresenta desfocada do projeto político-pedagógico escolar;
- » a imposição do currículo atrelado a testes padronizados tem retirado a liberdade de ensinar dos docentes – uma garantia constitucional (art. 206, II);
- » a falta de gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas inibe o trabalho coletivo dos educadores e impõe barreiras à interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares;
- » os tempos e espaços pedagógicos são subaproveitados principalmente em razão de imposições dos gestores e por falta de investimento técnico e financeiro das administrações públicas;
- » a não concessão do direito à hora-atividade (trabalho extraclasse) dificulta a ação pedagógica do professor e desvaloriza seu trabalho (além de configurar exploração do trabalho);
- » o alto índice de contratos temporários e a múltipla jornada de trabalho estimulam a rotatividade docente nas escolas e limitam a relação do professor com uma comunidade específica;
- » a saúde física e psíquica do professor brasileiro está comprometida, e junto com as condições precárias de trabalho e a baixa valorização da carreira configura mais um fator de estresse e desestímulo com a profissão.

Numa perspectiva *lato sensu*, a valorização dos trabalhadores em educação requer:

- » reconhecer o conjunto da categoria dos educadores, composta por professores, especialistas e funcionários da educação;
- » prover a formação/profissionalização de todos os trabalhadores à luz do art. 61 da LDB (vincular a formação à correspondente área de atuação na escola);
- » valorizar os profissionais da educação escolar através de piso salarial nacional, carreira atraente à luz de diretrizes nacionais, jornada compatível em uma única escola ou rede de ensino, condições apropriadas de trabalho e cuidado com a saúde física e mental;

- » superar a visão de sacerdócio do professor e respeitá-lo como membro de uma categoria profissional que, como outras, demanda direitos trabalhistas e liberdade para participar da construção do projeto educacional com qualidade socialmente referenciada, reivindicada na Conae;
- » conceder condições de trabalho apropriadas, a começar pela limitação do número de estudantes por sala da aula;
- » consolidar a gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas como forma de promover a participação dos atores escolares no projeto de educação com qualidade social.

Recebido em abril e aprovado em junho de 2014

Referências

MONLEVADE, João A. Cabral. **Educação pública no Brasil: contos e de\$conto\$**. Brasília, DF: Idéa Editora, 1997.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

_____. 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. 1996b.

_____. Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013. Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Miradas sobre la educación em iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación**. Madri: OEI, 2013.

Basic Education in Brazil *Policies and professional development*

ABSTRACT: This article contextualizes basic education in Brazil and the challenges to its democratization, quality improvement and professional development. It discusses policies already in place and their continuity, with comparative education data both nationally and internationally, emphasizing the need for professional recognition, still languishing in improvisation and neglect.

Keywords: Public policies in basic education. Work and professional development. Funding and quality.

L'éducation basique au Brésil *Politiques et valorisation professionnelle*

RÉSUMÉ: Cet article contextualise l'éducation basique au Brésil et les défis relatifs à sa démocratisation, à l'amélioration de la qualité et à la valorisation des professionnels. Il discute les politiques en cours et leur continuité, avec des données comparatives de l'éducation nationale et d'autres nations, en mettant en relief l'indispensable reconnaissance des professionnels, relégués à l'improvisation et à la négligence.

Mots-clés: Politiques publiques de l'éducation basique. Travail et valorisation professionnelle. Financement et qualité.

Educación básica en Brasil *Políticas y valorización profesional*

RESUMEN: El artículo contextualiza la educación básica en Brasil e los retos para su democratización, mejoría de la calidad y valorización de los profesionales. Discute las políticas en progreso y su continuidad, con datos comparativos de la educación nacional y de otras naciones, resaltando o reconocimiento necesario de los profesionales, todavía relegados a la improvisación y a la negligencia.

Palabras clave: Políticas públicas de la educación básica. Trabajo y valorización profesional. Financiamiento y calidad.