

PNE y formación de profesores

Contradicciones y desafíos

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS*

RESUMEN: El artículo analiza las metas y las estrategias del Plan Nacional de Educación 2014-2024 para la formación inicial y continua de profesores, con el objetivo de identificar sus avances y límites frente a las demandas históricas de las entidades del campo de la formación de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Formación continua de profesores. Formación inicial.

Introducción

Vivimos en una época en la que las necesidades formativas y de desarrollo humano, producidas históricamente y todavía no alcanzadas, nos retan a prestar atención a la formación de la infancia y de la juventud y a las políticas públicas dirigidas a ella en los diferentes campos de la vida social. La respuesta que frecuentemente encontramos es la de profundizar las acciones para “acelerar”, en las redes de enseñanza y sus escuelas, el cumplimiento de las metas pactadas, interna y externamente, con el Ministerio de la Educación (MEC) y con los organismos multilaterales, para aumentar los niveles de aprendizaje medidos por los exámenes de evaluación en gran escala.

La formación de profesores es el objetivo principal de las actuales políticas educativas, principalmente en el ámbito de los estados y de los municipios. Como área estratégica para el capital, por agregar valor a su proceso de exploración y acumulación, viene movilizándose en toda Latinoamérica¹ articulaciones entre los empresarios y el poder público para una intervención más directa en la educación pública, especialmente en las áreas de gestión, currículo, formación, evaluación y financiación. Fue principalmente en esos campos

* Doctora en Educación. Profesora jubilada de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) y miembro de la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope). Campinas/SP – Brasil. E-mail: <helena.freitas@uol.com.br>.

donde hubo conflictos en el Congreso Nacional durante la tramitación del Proyecto de Ley (PL) nº 8.035 del Plan Nacional de la Educación (PNE) desde noviembre de 2010, impidiendo, entre otras iniciativas, la aprobación del dispositivo que establecía la destinación de recursos públicos a la **educación pública** e introduciendo en el texto la política de estímulos a escuelas y profesores por el desempeño según el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) como mecanismo para recompensar el mérito.

Al examinar las diferentes metas y estrategias del PNE, identificamos una lógica preocupante debido a la perfecta articulación entre el sistema nacional de evaluación de la educación básica (cuya centralidad ya orientaba a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) y se mantiene en el actual Plan Nacional de Educación 2014-2024) y las definiciones sobre la formación inicial y continua, el currículo y la evaluación de los profesores.

Nosotros, educadores, tenemos una tarea en este momento, que es la de evidenciar, de todas maneras, las luchas realizadas desde la Coneb/2008 y la Conae/2010 hasta la aprobación de la Ley nº 13.005, de 2014, que instituyó el PNE, analizando la cuestión central del debate educativo que es la persistencia positiva de una tensión entre concepciones de educación, escuela y formación, cotidianamente en disputa en el campo de las políticas educativas para la educación básica.

Por lo tanto, tratar de los desafíos a las políticas de valorización y formación docente en nuestro país significa tomar como punto de partida la idea progresista de proyecto educativo, a partir de la cual la formación con alta calidad de pedagogos, educadores y profesores está íntimamente vinculada con la educación básica y con la escuela pública, con sus condiciones concretas y materiales actuales y con su pleno desarrollo, y con las posibilidades de una educación emancipadora para nuestros niños, jóvenes y adultos en la construcción de una sociedad justa, igualitaria y socialista como futuro.

El conflicto está en curso. En ese panorama, se ubica la definición de acciones y políticas de formación y valorización de los profesores y profesionales de la educación básica.

Los educadores, a través de sus entidades, especialmente la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope), vienen afirmando, históricamente, la necesidad de una **política de valorización y profesionalización de los educadores**, condición para una educación básica emancipadora, que exige el trato prioritario como política pública de Estado **a la formación inicial y continua, a las condiciones laborales y a la carrera y la remuneración de los profesionales de la educación**. Esfuerzos aislados y fragmentados en uno u otro punto de ese trípode han sido insuficientes, incluyendo programas de éxito en las instituciones de enseñanza superior (IES) y entre los estudiantes, como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), Ciencias sin Fronteras, entre otros muchos programas puntuales.

Desde 2013, el Consejo Nacional de Educación (CNE) ha trabajado en la construcción de directrices para una Política Nacional de Formación de Profesores para la Educación

Básica Brasileña. La expectativa del CNE es consolidar las reglamentaciones y normas aprobadas en un documento orientador que pueda señalar la construcción del sistema nacional de educación y del subsistema nacional de formación y valorización de los profesionales de la educación. También ha trabajado en la construcción de las reglamentaciones de los cursos de posgrado *lato sensu* y de la educación a distancia, con el objetivo de componer un marco normativo que fortalezca la concepción de la educación como bien público y derecho universal.

Entendemos que con estas iniciativas el CNE busca responder a una urgencia todavía no enfrentada seriamente de establecer una **política nacional de formación, profesionalización y valorización de los educadores**, que defina los caminos para fortalecer la construcción de la identidad profesional de los docentes de la educación básica y la mejora de la calidad social de la escuela pública, entre los cuales destacamos:

- a. la formación de profesores es responsabilidad de las universidades, lugar privilegiado y prioritario para la formación de los profesionales de la educación básica por la multiplicidad de los campos de conocimiento y por la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión como característica exclusiva;
- b. los principios de la **base común nacional**, construidos históricamente por la Anfope e incorporados en los currículos, principalmente de los cursos de pedagogía, deben alcanzar la organización institucional, curricular y los caminos formativos de todos los estudiantes que se forman como profesores, para asegurar la formación unitaria de los profesionales de la educación básica;
- c. el fortalecimiento de las facultades y centros de educación de las universidades es una de las condiciones estructurales para el desarrollo total de la formación inicial y continua en articulación con los institutos de áreas específicas, definiendo las responsabilidades institucionales, científicas y académicas en la formación de profesores para la educación básica;
- d. la formación continua es de responsabilidad del Estado, de los individuos y de la sociedad y se vincula con el desarrollo personal y profesional de los educadores, al ser articulada de manera orgánica con el desarrollo de la educación básica;
- e. las formas actuales de la carrera docente deben superar la valorización exclusiva de los títulos, avanzando hacia la creación de nuevas formas de organización del colectivo escolar, como coordinadores de ciclos, mentores de grupos de jóvenes, la formación de sus pares, la orientación de estudiantes de licenciaturas, el seguimiento de profesores principiantes y de las alianzas con las universidades en la oferta de cursos de posgrado;
- f. la necesidad de recuperar la dignidad del trabajo docente asegurando las condiciones para ejercer la profesión exige la implementación de la Ley del Piso Nacional Salarial Profesional en su totalidad, implementando la concentración del profesor con dedicación integral y exclusiva en una escuela y la destinación del tiempo a las actividades de preparación y evaluación del trabajo docente.

Paralelamente a estas condiciones, los educadores, en las muchas e históricas conferencias de educación (de los municipios, de los estados y nacionales, como CBE, Coned y más recientemente Coneb y Conae), a través de sus entidades académicas y sindicales, vienen cuestionando la **forma actual de la organización escolar**, enfatizando la necesidad de poner en pauta las **bases de la educación escolar y de la organización del trabajo**

pedagógico, trayendo al debate las discusiones que hoy están ausentes de las políticas educativas, especialmente sobre el **carácter de la escuela en sus vínculos con la vida social y el trabajo**, indicando la necesidad de modificar las bases de la educación escolar y de la organización del trabajo pedagógico como instrumento movilizador de los educadores en la lucha por otra escuela.

Tratar estas cuestiones, relacionadas con la necesaria modificación de las bases de la educación escolar, demanda indicaciones claras de acciones y políticas que contribuyan a superar la división en años de enseñanza y la fragmentación de las disciplinas, principalmente en los años finales de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media; modificar las formas de organización y trabajo de los niños; construir la unidad metodológica en el trato con el conocimiento; instituir el trabajo colectivo e interdisciplinario de los educadores; crear condiciones de organización autónoma de los estudiantes en la gestión democrática de la escuela y de su propia formación integral; organizar a los profesores por grupos de estudio, por colectivos de ciclos y/o grupos/niveles en el espacio escolar; incorporar la participación de los padres, de la comunidad y de los movimientos sociales en la vida de la escuela; democratizar las funciones directivas escolares; implementar la escuela de educación integral y superar el actual Programa Más Educación; reducir la cantidad de alumnos por aula en la educación básica; y reorganizar los currículos, atendiendo las necesidades sociales, acompañando el avance técnico/científico contemporáneo y la lucha contra la discriminación y la exclusión.

De la existencia y/o construcción de esas condiciones como política pública depende la garantía del derecho a la educación con la perspectiva de nuevas formas de organización de la educación y del papel de la escuela en la producción de la vida social. Modificar esas condiciones de producción del trabajo educativo, o por lo menos cuestionarlas, es fundamental para orientar los debates sobre concepciones de formación inicial y continua de profesores, que se articulan intrínsecamente con las concepciones de escuela y de proyecto histórico para el País.

En artículos anteriores (FREITAS, 2012a, 2012b, 2013), nos dedicamos a diferentes dimensiones de las políticas de valorización y formación de profesores y profesionales de la educación presentes en el PL nº 8.035 (propuesta inicial del Ejecutivo para el PNE) y las diferentes modificaciones por las que este pasó hasta su aprobación final como la Ley nº 13.005, de junio de 2014, que aprobó el Plan Nacional de Educación 2014-2024.

En este trabajo, analizamos las metas y estrategias del nuevo Plan Nacional de Educación 2014-2024 referentes a la formación inicial y continua de profesores, con la expectativa de identificar las contradicciones de ese movimiento de avances y retrocesos, con las posibilidades y límites que el nuevo plan puede ofrecer frente a las demandas históricas en el campo de la formación.

Formación inicial en el PNE: dilemas y perspectivas

Las recientes modificaciones a la LDB asegurando la universalización de la educación infantil (preescolar) y de la enseñanza media hasta 2016 vienen demandando y demandarán, en los próximos años, un esfuerzo inmenso del poder público y de las instituciones formadoras para su realización con profesionales formados en las diversas áreas y niveles de enseñanza. Los datos actuales de la educación básica y de la educación superior muestran que solo para universalizar el acceso al preescolar y a la enseñanza media, como determina la Ley n° 12.796, de 2013, que altera la LDB, serán necesarios más de 200 mil profesores. Para ampliar la tasa de atención en las guarderías infantiles del 16% actual para el 50%, meta establecida en el PNE 2014-2024 para los próximos diez años, serán necesarios otros 210 mil trabajadores docentes, o sea, una demanda de más de 500 mil nuevos profesores para la universalización de la primera etapa de la educación básica (OLIVEIRA y VIEIRA, 2012).

La Anfope ha destacado, en sus encuentros nacionales durante los últimos 20 años, la necesidad de expandir la enseñanza superior pública, como también de priorizar el aumento de plazas en las licenciaturas de las instituciones públicas. Esta es una exigencia actual del País, instrumento de garantía de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión en el proceso de formación de los profesionales de la educación básica. Los datos del Censo de la Educación Superior muestran que el proceso de expansión de la educación superior mediante la **diferenciación de los cursos y la diversificación de instituciones superiores** (facultades aisladas e integradas, institutos superiores y centros universitarios), típico de las políticas neoliberales de los años 1990, se desarrolló casi exclusivamente en las instituciones privadas, donde la investigación no constituye una actividad obligatoria y solo una pequeña parte de los profesores se inserta en la carrera docente.

La marca de la desigualdad en la formación encuentra en ese aspecto particular su expresión más profunda. De las 307 mil matrículas en **cursos presenciales** de pedagogía, el 42,9% (131.850) está concentrado en facultades privadas, el 8% (26.762) en centros universitarios privados y el 14,4% en universidades privadas. Las IES públicas concentran solo el 33,9% de las plazas, con 104.323 matrículas.

Los datos relativos a los cursos a distancia, en el reverso del mismo problema, evidencian la privatización de la formación: el 87,4% de las matrículas en cursos de pedagogía en el sector privado, de las cuales el 61% en universidades, el 27,3% en centros universitarios y aproximadamente el 12% en facultades. Las IES públicas concentran solo el 12,6% de las matrículas en cursos de pedagogía a distancia.

Considerando la realidad actual frente a lo establecido en la Ley n° 13.005, de 2014, que aprobó el PNE 2014-2024, se debe analizar no solo la meta 12², que establece los parámetros del crecimiento y expansión de la enseñanza superior y la relación entre lo público y lo privado, sino principalmente el Art. 5º, § 4º de la misma ley, que establece que

la inversión pública en educación a la que se refieren el apartado VI del Art. 214 de la Constitución Federal y la meta 20 del Anexo de esta Ley engloba los recursos aplicados de acuerdo con el Art. 212 de la Constitución Federal y del Art. 60 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias, al igual que los recursos aplicados en los programas de expansión de la educación profesional y superior, incluso en la forma de incentivo y exención fiscal, las becas de estudios concedidas en Brasil y en el extranjero, los subsidios concedidos en programas de financiación para estudiantes y la financiación de guarderías infantiles, preescolares y de educación especial de acuerdo con el Art. 213 de la Constitución Federal.³

Las condiciones actuales –mantenimiento y ampliación de becas para estudiantes de instituciones privadas de educación superior y técnica, establecidas en el mencionado § 4º del Art. 5º de la ley del PNE– deben ser consideradas por el poder público como una **etapa transitoria** a superar, en lo que se refiere a la política de formación de profesionales del magisterio, para expandir de forma masiva las plazas en las licenciaturas de las IES públicas, fortaleciendo el sistema nacional público de formación y valorización de los profesionales de la educación.⁴

La implementación de la meta 12, que establece el aumento de la tasa bruta de matrícula en la educación superior para el 50% y de la tasa líquida para el 33% de la población de 18 a 24 años, asegurada la calidad de la oferta y la expansión para por lo menos el 40% de las nuevas matrículas en el sector público, no modifica significativamente la situación actual de la relación entre lo público y lo privado en el total de matrículas en las licenciaturas.

No obstante, esa situación se podrá “atenuar” parcialmente con la estrategia 12.4 que indica la necesidad de “fomentar la oferta de educación superior pública y gratuita principalmente para la formación de profesores y profesoras para la educación básica, sobre todo en las áreas de ciencias y matemáticas, como también para cubrir el déficit de profesionales en áreas específicas”. (BRASIL, 2014a). Esa indicación restringe el direccionamiento de las nuevas plazas en la educación superior pública y gratuita a cursos de formación de profesores para la educación básica, implementación que exigirá una supervisión rigurosa de la meta mediante el seguimiento de los jóvenes que ingresan a las licenciaturas y, una vez egresados, la rigurosa evaluación de su inserción profesional en la escuela pública.

Sumada a esa decisión, cabe asegurar a los estudiantes del último año de las licenciaturas y a todos los estudiantes que postulan las licenciaturas condiciones de igualdad en la formación en instituciones públicas, permanencia y éxito en los estudios e iniciación en la carrera con apoyo al proceso de construcción de su identidad como educador de las nuevas generaciones. Por lo tanto, el Pibid debe consolidarse como **política de Estado** extensiva a todos los estudiantes y docentes de licenciaturas y a todos los docentes de las licenciaturas, superando definitivamente la etapa de programa puntual, y con la oferta de becas, a las que solo algunos profesores y estudiantes pueden acceder.

En este sentido, lo establecido en la estrategia 15.3: “ampliar el programa permanente de iniciación a la docencia a estudiantes matriculados en licenciaturas, para perfeccionar la formación de profesionales para actuar en el magisterio de la educación básica”, deberá merecer, en los planes educativos de los estados, la definición de estrategias a corto, medio y largo plazo, para la expansión masiva del apoyo económico a todos los estudiantes de las licenciaturas, durante todo el curso, creando condiciones para la dedicación integral a los estudios y a su proceso de formación, ampliando también las oportunidades de inserción en programas de iniciación científica y extensión.

También debemos indicar la necesidad de implementar acciones y políticas de seguimiento de profesores al comienzo de la carrera, con el objetivo de identificar las necesidades de formación que surgen del contacto directo y cotidiano con el trabajo pedagógico de la educación básica. No obstante, tal seguimiento no puede otorgar a este periodo, normalmente llamado “probatorio”, el carácter de contratación efectiva (idea evidenciada en la ley del PNE, en su estrategia 18.2⁵), restringiéndolo al “seguimiento de la oferta de cursos de profundización de estudios en el área de actuación del/la profesor/a, destacando los contenidos a enseñar y las metodologías de enseñanza de cada disciplina”.⁶ La complejidad de la docencia en la educación básica exige que tratemos de esta etapa de iniciación a la docencia en sus diferentes dimensiones, ofreciendo posibilidades de profundizar en los fundamentos de la educación y las ciencias pedagógicas que aseguren las condiciones para el análisis de su trabajo en la educación básica y las formas de superación de sus dificultades y debilidades prácticas y teóricas.

En lo que se refiere a la formación a nivel medio de magisterio (el antiguo normal), cabe retomar la Ley n^o 12.796, del 4 de abril de 2013, que modifica la LDB en varios aspectos, pero mantiene la formación de profesores para la educación infantil y años iniciales en el nivel medio, pese al gran número de cursos de pedagogía existentes en nuestro país. Debido a la necesidad de aumentar la formación de esos profesionales educadores de la infancia a nivel superior, se deberá definir en la institución del régimen de cooperación/colaboración—como parte del subsistema nacional de formación y valorización— la responsabilidad de cada ente federado y la articulación entre los estados y municipios (definidas en los planes de los estados y de los municipios) de la oferta de los cursos a nivel medio de magisterio.⁷ Esta oferta, que hoy solo es posible en 18 estados con la modalidad en la enseñanza media, deberá estar sintonizada con la universalización de la educación infantil (preescolar), el aumento de la atención en la guardería infantil, la implementación de la escuela a tiempo completo y la necesidad de nuevos profesores para la educación básica, una vez definido el plazo impostergable para la extinción de la modalidad normal a nivel medio de magisterio en cada estado. En ese proceso, será necesario asegurar en los planes de los estados y municipios unas condiciones formativas que combinen adecuadamente el respeto por las particularidades de la juventud y los principios unitarios de la formación de profesores fundados en la formulación de la **base común nacional** construida por la

Anfope, asegurando las acciones y políticas para la continuidad de los estudios y la formación de esos jóvenes en las licenciaturas de instituciones públicas de enseñanza superior.

Como consecuencia de esa formulación, se presenta el desafío de superar lo establecido en la estrategia 15.9: “implementar cursos y programas especiales para asegurar la formación específica en la educación superior, en sus respectivas áreas de actuación, a los docentes con formación a nivel medio en la modalidad normal, **no licenciados o licenciados en un área diferente de la de su actuación docente, en ejercicio efectivo**” (BRASIL, 2014a, *el subrayado es nuestro*), ya que no existe ninguna similitud entre la condición de profesores formados a nivel superior, pero que actúan en áreas diferentes de su formación, y la condición de profesores formados solo a nivel medio, por lo tanto, sin formación superior.

Considerando la complejidad del desarrollo infantil de cero a diez años, la Anfope viene defendiendo que la formación en el ejercicio del trabajo de los profesores que actúan en la educación infantil y en los años de enseñanza iniciales tenga lugar en carreras de pedagogía, y no en cursos y programas especiales. Su posición también es contraria a la formación de los profesionales que actúan en la educación infantil (guarderías) en otros espacios diferentes de los cursos superiores de pedagogía.⁸

Si, en los planes de educación de los estados y municipios, se mantiene la formulación de la Estrategia 15.9, se perpetuará la actual política de emergencia de formación superior de profesores en el ejercicio del trabajo –entendida como formación continua, y no inicial– ofrecida a través de **programas especiales**, creados después de la LDB, justificando la expansión de la educación a distancia para la formación masiva de profesores en ejercicio, lo que contraría el párrafo 3º del Art. 62 de la LDB, que establece que “la formación inicial de los profesionales del magisterio dará preferencia a la enseñanza presencial, usando subsidiariamente recursos y tecnologías de educación a distancia”. (BRASIL, 2009b).

La movilización de la juventud para la profesión

La universalización de la enseñanza media y del preescolar a implementar hasta 2016 exigirá, por lo tanto, un esfuerzo nacional para la ampliación masiva de plazas en todas las licenciaturas, con el fin de formar profesionales para los nuevos puestos de trabajo en la educación básica y cubrir el déficit de profesores en las **varias áreas** en las que actúan profesores sin formación específica, como ya hemos analizado. Es urgente, por lo tanto, la lucha para que se establezcan en los planes de los estados unas metas intermedias para esa expansión con el fin de invertir la lógica actual en la relación entre plazas en universidades públicas y plazas en IES privadas, permitiendo la universalización de la formación de nuevos profesores en las universidades públicas.

En consecuencia, considerando esa necesaria expansión, el objetivo central que las políticas docentes deben perseguir a partir de la aprobación del PNE 2014-2024 es la

motivación e inserción de los jóvenes en la profesión del magisterio, ofreciéndoles oportunidades y condiciones de formación que apunten, como perspectiva de futuro, hacia la construcción de su identidad como educadores. Esa perspectiva se vincula con la capacidad que tienen los estados y municipios de construir políticas sólidas de trabajo educativo –escuela de educación integral, con el establecimiento fijo de los profesionales del magisterio de la educación básica en una sola escuela, una jornada laboral integral y condiciones efectivas para el ejercicio del trabajo docente– ya en la enseñanza media, fortaleciendo los vínculos entre la juventud y los profesionales con experiencia en condiciones que permitan su desarrollo como intelectuales comprometidos con la construcción de una nueva escuela, con el desarrollo integral de sus estudiantes y con los cambios sociales y estructurales necesarios para la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Al mismo tiempo, como parte intrínseca de esa política global de carácter nacional, las acciones en el ámbito de las universidades públicas deben desarrollarse de tal manera que fortalezcan las licenciaturas y el campo pedagógico y de las ciencias de la educación, incorporando la concepción de **base común nacional** y buscando nuevas y creativas formas de organización institucional y académica de los cursos de formación como fuente privilegiada de formación y renovación permanente de las plantillas del magisterio.

La formación continua en el PNE: los límites de la formación restricta

En ese contexto, la demanda prioritaria a analizar e implementar es la urgente continuidad del proceso de expansión del cuerpo docente dedicado a las licenciaturas en las IES públicas, con el objetivo de mejorar las condiciones de la oferta de licenciaturas y la actuación de las universidades en el proceso de **formación continua** de los profesionales del magisterio de la educación básica –ya sea en programas de posgrado *lato y stricto sensu*, o en proyectos de extensión– con el fin de fortalecer la aproximación entre la educación básica y la enseñanza superior, entendiendo que las escuelas son espacios privilegiados de formación, producción de información y conocimientos.

Ampliar la contratación de docentes para las licenciaturas es una condición indispensable para cumplir la meta 16, que indica la necesidad de

formar, a nivel de posgrado, el 50% (cincuenta por ciento) de los profesores de la educación básica, hasta el último año de vigencia de este PNE, y asegurar a todos los profesionales de la educación básica, hombres y mujeres, la formación permanente en su área de actuación, considerando las necesidades, demandas y contextos de los sistemas de enseñanza. (BRASIL, 2014a).

Por otro lado, la imposibilidad o agotamiento de la capacidad de ofrecer acciones de formación continua de manera masiva y con calidad para los dos millones de profesionales del magisterio de la educación básica exige iniciativas innovadoras y osadas para

ofrecer cada vez más plazas en las IES públicas federales y de los estados. El PNE avanza en ese sentido, al establecer en la estrategia 16.1 la necesidad de

realizar, en régimen de colaboración, la planificación estratégica para determinar la demanda de formación continua y fomentar la respectiva oferta **por parte de las instituciones públicas de educación superior**, de manera orgánica y articulada con las políticas de formación de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios. (BRASIL, 2014a, el subrayado es nuestro).

Por otro lado, ya no es sostenible desde el punto de vista político que, frente a la inmensa demanda de formación de profesores, tengamos que convivir con un sistema de posgrado que considera las especializaciones como *cursos menores* en el marco del posgrado *lato sensu* sometidos a la reglamentación y evaluación por parte del Sinaes –como establece la minuta de resolución del CNE (BRASIL, 2014c) en discusión– mayoritariamente ofrecidos por las IES privadas, en contra de la política actual de ofrecer cursos de maestría profesional, reglamentados y evaluados por la Capes, con la **misma duración y carga horaria** que las especializaciones (dos años y carga horaria de 360 a 540 horas). Esa diferenciación profundiza la desigualdad en los títulos y en la carrera: la Capes con la oferta de cursos “de mayor calidad” con acceso al doctorado por IES públicas en la modalidad a distancia,⁹ mientras en el Sinaes se evalúa la oferta de las especializaciones.

En el ámbito de la meta 16 se presenta el desafío de establecer directrices para expandir la oferta de cursos de posgrado (*lato y stricto sensu*) para profesionales del magisterio de la educación básica, indicando cursos, áreas prioritarias y parámetros para la atención, teniendo como referencia el desarrollo de la escuela pública y el aumento de la calidad social de la educación básica, superando la dicotomía y diferenciación actuales.

La expansión de la calidad del posgrado generó tensiones y produjo estamentos y prejuicios que las IES deben vencer, considerando las nuevas responsabilidades del posgrado en la formación de profesionales del magisterio de la educación básica. Hay que resaltar especialmente la redefinición de las responsabilidades del posgrado con el objetivo de construir, en el ámbito de las IES y de la Capes, una política para la **formación de los formadores de profesionales del magisterio de la educación básica** –expandiendo la concepción de formación del docente universitario como exclusivamente de investigador–, para comprender la formación de profesionales formadores del magisterio de la educación básica.

Es preocupante la ausencia de una política orgánica de evaluación de las licenciaturas y pedagogía más allá del Enade y la inexistencia de comisiones propias de evaluación de esos cursos en el ámbito del Inep y/o de la SESu. La dispersión de responsabilidades entre las diferentes instancias del MEC viene produciendo un proceso de reducción de las exigencias formativas, principalmente en las licenciaturas de las IES privadas. La propia Capes tiene atribuciones otorgadas por la Resolución Normativa nº 40, del 12 de diciembre de 2007, pero el Consejo Técnico Científico de la Educación Básica nunca las cumple.¹⁰

Resaltamos la necesidad de enfrentar con osadía los procesos efectivos de supervisión y seguimiento de las licenciaturas ya iniciados en las carreras de pedagogía y que deben ser extendidos a todas las licenciaturas, creando comisiones propias de evaluación constituidas por los estados de la federación que acompañen el desarrollo de los cursos e instituyan procesos de alianzas como las existentes en la Capes a nivel de maestría y doctorado.

La intensificación de ese proceso, una demanda histórica de los educadores y de amplios sectores de la sociedad, especialmente de los estudiantes, se debe combinar con la expansión calificada de la oferta de cursos en las IES públicas y la urgente reforma de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica aprobadas en 2002 por el Consejo Nacional de Educación, cuya revisión es constantemente pautada por la Anfope en sus encuentros nacionales. Esta entidad continúa defendiendo la transformación de las actuales licenciaturas en grados plenos de formación de profesores, de acuerdo con los principios de la pedagogía y de las ciencias de la educación, exigiendo la incorporación de los principios de la base común nacional en las directrices nacionales de formación de todos los profesores (ANFOPE, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014b).

Solo después de ese proceso cobrará sentido lo establecido en la estrategia 15.7 del PNE: “asegurar, mediante las funciones de evaluación, reglamentación y supervisión de la educación superior, la **implementación total de las respectivas directrices curriculares**”. (BRASIL, 2014a, *el subrayado es nuestro*).

Especialmente en ese aspecto, le corresponde a la Anfope, articulada con las demás entidades, la lucha por que la deliberación de la Conae/2010, incorporada por la entidad como enmienda al PNE, forme parte de las directrices nacionales para las políticas de formación y valorización en discusión en el Consejo Nacional de Educación:

la formación de profesionales de la educación básica y superior debe ser establecida mediante una política nacional elaborada con planes específicos, como la construcción de una Referencia Curricular Nacional en foros constituidos para ese fin inmediatamente después de la aprobación del PNE, con financiación definida, participación paritaria del número de representantes de la sociedad civil organizada en su composición, y estableciéndose una periodicidad para que ellos ocurran regularmente. (BRASIL, 2010b, p. 79).

En el contexto de la gestión del subsistema de formación y valorización de los profesionales de la educación, es igualmente importante la propuesta de la I Conae de “institución de un Foro Nacional de formación de los profesionales del magisterio, mediante el cual se haga viable la gestión democrática del sistema”. (BRASIL, 2010b, p. 87).

La lucha de la Anfope por la creación en el PNE del subsistema nacional de formación y valorización de los profesionales de la educación fue vencida por la idea expuesta en la estrategia 16.2: “consolidar la política nacional de formación de profesores y profesoras de la educación básica, definiendo directrices nacionales, áreas prioritarias, instituciones

formadoras y procesos de certificación de las actividades formativas”. A pesar de esa formulación, que evidencia la resistencia de sectores del propio gobierno frente a la creación de subsistemas en el ámbito del Sistema Nacional de Educación, la Asamblea Plenaria Final de la Conae/2014 aprobó la siguiente enmienda al texto original de la Conae que sintetiza la lucha histórica de la entidad por la política nacional global de formación y valorización profesional:

Brasil tiene una gran deuda con los profesionales de la educación, particularmente en lo que se refiere a su valorización. Para cambiar esta situación, las políticas de valorización no pueden disociar formación, sueldos justos, carrera y desarrollo profesional, instituyendo un subsistema nacional de formación y valorización profesional mediante la Ley Complementaria del PNE. BRASIL (2014b).

En el escenario actual, en el que los debates sobre la base nacional común curricular para la educación básica tienen prioridad en las acciones del MEC, es importante que los educadores reafirmen las posiciones históricas en lo que se refiere a los lugares de formación de los profesionales de la educación, a la base común nacional para todos los cursos de formación de profesores, a la defensa de la carrera de pedagogía como el espacio institucional de formación de los profesores de la educación infantil y de los primeros años de la enseñanza fundamental, entre otras posiciones históricas de la entidad. Defender la idea social e histórica del educador y su formación crítica como sujeto comprometido con la transformación de las condiciones actuales del trabajo pedagógico en la educación básica señala la posición contraria a cualquier forma de reducción de los currículos escolares, de recorte curricular en la educación básica y de reducción de la formación superior en las licenciaturas, centrando el foco exclusivamente en las didácticas específicas y la formación general, como explicita la estrategia 15.6 del PNE, que ya se ha analizado.

La unidad entre teoría y práctica y entre educación y vida, de manera continua, es el objetivo que deben perseguir los cursos y programas de formación de las plantillas del magisterio en todas las licenciaturas. Los cambios recientes en la organización de la escuela –enseñanza fundamental de nueve años y educación integral, enseñanza media integrada– exigen nuevas formas curriculares en las licenciaturas y en las carreras de pedagogía que deben ser ampliamente debatidas por los educadores de las universidades y por los profesionales de la educación básica.

Finalizando: los cambios y los avances

El carácter de las modificaciones o revisiones de las licenciaturas exige una especial atención por parte de los educadores. La meta 15 del PNE establece el plazo de un año para “[...] establecer una política nacional de formación de los profesionales de la educación, [...] asegurando que todos los profesores y las profesoras de la educación básica

tengan formación específica a nivel superior, obtenida en una licenciatura en el área de conocimiento en la que actúan". (BRASIL, 2014a).

No obstante, la estrategia 15.6 propone:

promover la reforma curricular de las licenciaturas y estimular la renovación pedagógica, para asegurar el foco en el aprendizaje del/la alumno/a, dividiendo la carga horaria en formación general, formación en el área del conocimiento y didáctica específica, e incorporando las modernas tecnologías de información y comunicación, en **articulación con la base nacional común de los currículos de la educación básica, de la que tratan las estrategias 2.1, 2.2, 3.2 y 3.3 de este PNE.**¹¹ (BRASIL, 2014a).

Lo que está en juego, en realidad, es el intento de diferentes sectores –entre los cuales destacan las empresas organizadas en el programa Todos por la Educación– de imponer la idea de un currículo nacional obligatorio, estandarizado, que cree las condiciones para evaluar a estudiantes, profesores y escuelas (CRUZ, 2012) basándose en la política de atribución de responsabilidades en la educación fundamentada en la meritocracia y en la distribución de gratificaciones e incentivos a escuelas, gestores y comunidad escolar con mejor desempeño en las pruebas nacionales, como establece la estrategia 7.36: “establecer políticas de estímulo a las escuelas que mejoren el desempeño en el IDEB, con el fin de valorizar el mérito del cuerpo docente, de la dirección y de la comunidad escolar”. (BRASIL, 2014a).

Las condiciones perversas que contribuyen a la degradación de una profesión –baja calidad de la formación y condiciones laborales inadecuadas, entre las cuales se incluyen la baja remuneración, una carrera con jornadas inadecuadas y la falta de una política de perfeccionamiento profesional constante–, ocurren desde hace décadas en nuestras escuelas públicas, comprometiendo el desarrollo pleno de las habilidades de los profesores en su trabajo pedagógico, sometiendo a muchos de ellos **a la jornada doble en dos** o más escuelas y a condiciones de estrés de los responsables de las demandas cotidianas en el espacio de trabajo (HYPOLITO, 2012).

Pese a muchos estudios recientes, se observa en los últimos años la resistencia de estados y municipios a la implementación total del Piso Salarial Nacional Profesional y de la carrera del magisterio¹². Esa resistencia, en realidad, se articula con la profundización de los procesos de control y reglamentación, ahora vinculados al desempeño de los estudiantes en los exámenes nacionales y al propósito de conceder gratificaciones según una evaluación de carácter meritatorio, como también a la flexibilización y desprofesionalización del magisterio con la contratación de profesionales sin la formación adecuada para el área y el sector de la educación básica en los que actúan¹³.

Los esfuerzos significativos y polémicos en varios ámbitos, como la expansión y la recuperación de las universidades federales por medio del Reuni y las acciones articuladas de la Unión, estados y municipios para mejorar la escuela pública de educación básica, no superaron obstáculos que, en cierta manera, impiden que se consolide como derecho

universal el acceso de los estudiantes de las clases populares al conocimiento científico, a la cultura, al arte y a las diferentes dimensiones de la formación humana en la escuela.

También se mantienen en la actual estructura de la enseñanza superior las marcas de los procesos combinados de **diferenciación de cursos y diversificación de las instituciones**, instituidos por las políticas de los años 1990 y no superados en los últimos gobiernos, permitiendo que la expansión de la educación superior privada sobrepase el esfuerzo de las redes públicas (federal y de los estados) por convertir las licenciaturas y la formación de profesores en **las universidades** en una política pública de Estado y, por lo tanto, en una prioridad que no se puede postergar.

La oferta de cursos de formación continua de manera puntual, fragmentada, dispersa en la oferta y alejada de las necesidades objetivas de la escuela pública y de su proyecto pedagógico viene permitiendo que organizaciones no gubernamentales (ONG), entidades asistenciales, empresariales y universidades privadas disputen el “mercado educativo” creado por la centralidad de la formación de profesores en los procesos de cambio en curso.

Ese esfuerzo enfatiza la atribución de la responsabilidad a la escuela y a los profesores, principalmente a estos últimos, del desempeño de los alumnos en los exámenes nacionales de la educación básica (Saeb y Examen Brasil), relegando a un segundo lugar la importancia y el impacto de las condiciones de vida y de producción de la vida material y espiritual de nuestros niños en los procesos de desarrollo de la escolarización.

Así, las acciones gubernamentales en los diferentes estados vienen generando mecanismos de concesión de premios por mérito, instituidos ahora como una política pública, apuntando a metas y compromisos por la calidad de enseñanza medida exclusivamente por el Ideb¹⁴. El movimiento de los educadores viene tomando una posición contraria a la idea de castigo en los procesos de evaluación docente, identificando y desvelando la idea técnica/instrumental de trabajo docente –qué enseñar y cómo– en detrimento del debate sobre los fines de la educación y del proyecto histórico/social, abandonado por las políticas neoliberales.

La creación de las licenciaturas en los institutos federales de educación, ciencia y tecnología (IFET), históricamente destinados a la formación técnica profesional, y la expansión de las licenciaturas principalmente a distancia por medio de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) son iniciativas que –consideradas sus características específicas, las reivindicaciones históricas de los educadores y las deliberaciones de las Conferencias Nacionales de Educación– van adecuando las acciones en el campo de la formación de profesores a la lógica tecnocrática de alejar las licenciaturas del campo científico de la educación, cambiando el carácter de la formación y el tiempo destinado a los estudios pedagógicos.

La implementación de esas acciones viene ocurriendo en un campo acentuado de disputas y debate de ideas de concepciones diferentes y antagónicas que acentúan procesos de regulación de la formación, del trabajo, de las habilidades, actitudes, modelos didácticos y capacidades de los profesores, hacia la reducción de las exigencias científicas

y técnicas de las trayectorias formativas, en oposición a proposiciones que, en resistencia, luchan por elevar la formación de profesores a niveles cada vez más altos, en sintonía con las transformaciones sociales, científicas y técnicas exigidas por un proyecto educativo de carácter social e histórico emancipador.

Esa lucha se expresa más claramente en la retomada de acciones que pretenden revivir, de manera oculta, la propuesta de certificación docente tan criticada por el área y suspendida después de la resistencia del movimiento nacional, al principio del gobierno de Lula. Nuestra hipótesis es que el **Examen Nacional de Ingreso o Examen Nacional de Concurso para el Ingreso a la Carrera Docente**, en proceso de conclusión por parte del Inep, será el instrumento privilegiado en la implementación de los procesos de regulación de la formación y del trabajo mediante la certificación docente y acreditación de las instituciones formadoras.

Pero, antes de que este se implante, es necesario frenar, en el Congreso Nacional, el PL nº 6.114 de 2009, que instituye el Examen Nacional del Magisterio de la Educación Básica (Enameb), con el objetivo de evaluar el desempeño de los docentes de la educación básica en escuelas públicas y privadas y medir su desempeño en el ejercicio efectivo del magisterio, sus habilidades para ajustarse a las exigencias resultantes de la evolución del conocimiento y sus capacidades para comprender los temas externos al ámbito específico de la profesión ligados a la realidad brasileña y mundial y a otras áreas del conocimiento.

Para cumplir esas enormes demandas y enfrentar la deuda histórica del Estado con la educación pública, no se puede relegar a un segundo plano la cuestión de la financiación pública de la educación y el aumento de las inversiones en educación, superando los porcentajes actuales de aplicación del PIB de un 5% aproximadamente. Esa demanda histórica de los educadores y principio básico de un subsistema nacional de formación y valorización de los profesionales de la educación está relacionada con la posibilidad que tendremos de asegurar igualdad de condiciones para una sólida formación científica, técnica, cultural, ética y política a todos los profesionales de la educación, de la infancia, de la juventud y de los adultos en nuestro país. La reivindicación histórica del movimiento de los educadores de aplicar el **10% del PIB en la educación pública**, deliberación tanto de la I Coneb como de la I Conae, fue vencida en el Congreso Nacional y en el propio MEC, que defendió, desde el PL nº 8.035, de 2010, del Ejecutivo, a través de la meta 20, “ampliar progresivamente la inversión pública en educación hasta alcanzar, como mínimo, el nivel del 7% del producto interno bruto del País”. (BRASIL, 2014a).

La implementación de acciones con el objetivo de aumentar la calidad de la educación, de la escuela pública y de la formación de sus profesionales exige no solo niveles más altos de aplicación del porcentaje del PIB en la educación pública, sino principalmente determinar claramente la responsabilidad de la Unión, de los estados y municipios en la oferta de la infraestructura necesaria para la educación básica y modificar las adversas condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente en la escuela pública en gran parte

del País. Cabe destacar finalmente el necesario apoyo permanente de los estados y municipios a las actividades de formación de sus profesionales, cuya ausencia hoy impide la profesionalización como derecho de los educadores, deber del Estado y compromiso de ambos con la formación integral y la construcción de una nueva sociedad justa e igualitaria que supere las ataduras actuales del capitalismo y de su círculo nada virtuoso de producción de la desigualdad educativa por la desigualdad social.

Recibido el 21 de julio y aprobado el 15 de noviembre de 2014

Notas

- 1 Cf. la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación (Reduca), formada por organizaciones sociales de 14 países latinoamericanos que buscan articular empresarios y poder público, incidiendo en políticas públicas y proponiendo soluciones para los desafíos de la educación de cada país. La red fue lanzada con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Brasilia el 16 de septiembre de 2011 (REDUCA, 2014).
- 2 Meta 12 del PNE: “aumentar la tasa bruta de matrículas en la educación superior hasta el 50% (cincuenta por ciento) y la tasa líquida hasta el 33% (treinta y tres por ciento) de la población de 18 (dieciocho) a 24 (veinticuatro) años, asegurada la calidad de la oferta y expansión para, por lo menos, el 40% (cuarenta por ciento) de las nuevas matrículas en el sector público”. (BRASIL, 2014a).
- 3 La presión del sector de las instituciones comunitarias ya había conquistado, con el Decreto nº 7.219/2010 (que modificó el Decreto nº 6.755/2009, que aseguraba en la política de formación y valorización recursos exclusivamente para el sector público), “apoyo económico a los estados, Distrito Federal, municipios y a las instituciones de educación superior previstas en los Art. 19 y 20 de la Ley nº 9.394, de 1996, seleccionadas para participar en la implementación de programas, proyectos y cursos de formación inicial y continua, en los términos del Art. 2º de la Ley nº 8.405, del 9 de enero de 1992”. (BRASIL, 2010c).
- 4 Las entidades que componen la Plenaria Nacional de Educación defienden “la estructuración y la reglamentación de un Sistema Nacional de Educación, de gestión democrática y participativa, que abarque los sectores público y privado, con énfasis en la implantación de una significativa expansión de la oferta de enseñanza pública, universal y de calidad, a todos los niveles, para extinguir gradualmente programas de emergencia que impliquen traspases de recursos al sector privado”. (ANFOPE, 2014a).
- 5 Estrategia 18.2: “implantar, en las redes públicas de educación básica y superior, el seguimiento de los profesionales principiantes, supervisados por un equipo de profesionales con experiencia para fundamentar, con base en evaluación documentada, la decisión de contratación efectiva después de la fase probatoria y ofrecer, durante ese periodo, un curso de profundización de estudios en el área de actuación del/la profesor/a, destacando los contenidos a enseñar y las metodologías de enseñanza de cada disciplina”. (BRASIL, 2014a).
- 6 La Asamblea Plenaria Final de la Conae/2014 aprobó una enmienda al Documento de Referencia contraria a esa formulación, ya aprobada en el PNE (BRASIL, 2014b).
- 7 Aunque es una realidad que el número de jóvenes matriculados en la enseñanza media de magisterio viene cayendo desde 2009, el Censo de la Educación Básica de 2013 muestra que todavía hay 120.218 jóvenes matriculados en la enseñanza media de magisterio en 18 estados. La existencia de esos cursos en estados de las regiones Sur y Sudeste, justamente las que tienen mayor número de instituciones públicas y de carreras de pedagogía, es uno de los indicadores de la ausencia de una política de formación de profesores, especialmente para la educación infantil, sector en el que el número de profesores sin formación superior todavía es significativamente alto (INEP, 2013).

- 8 En algunos estados, como São Paulo, el Consejo Estatal de Educación (en su Resolución nº 111/2012) viene defendiendo la formación de los profesionales de guardería infantil en otro espacio institucional diferente de las carreras de pedagogía.
- 9 En una encuesta recientemente realizada en siete estados brasileños sobre *El Trabajo Docente en la Educación Básica en Brasil*, coordinada por el Gestrado, quedó evidente la importancia dada por los sistemas de enseñanza al tiempo de servicio y a los títulos en los planes de carrera y sueldos. Al priorizar esos factores, los propios sistemas y sus gestores se eximen de la responsabilidad frente a la formación continua, que viene siendo entendida como un derecho de los profesionales y deber del Estado. Por eso, la fragilidad de la condición docente se acentúa, perpetuando la desigualdad educativa y profesional por las condiciones de formación: jornadas dobles y sueldos incompatibles sumados a la condición de vida de la gran mayoría de los profesores, que vienen actuando como instrumentos que profundizan la desigualdad educativa por la formación e impiden ascender a niveles más altos en la carrera docente.
- 10 Cf. Resolución Normativa nº 40/2007, que establece en su Art. 29, § 4º: "En los pedidos de reconocimiento de las licenciaturas y del curso normal superior, el Consejo Técnico Científico de la Educación Básica de la CAPES podrá manifestarse, aplicando, donde corresponda, las disposiciones de procedimientos que rigen la manifestación de los consejos de reglamentación profesional".
- 11 Esas estrategias establecen que hasta el final del 2º año de vigencia de este PNE el MEC deberá elaborar y someter al CNE, previa consulta pública nacional, la propuesta de derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo para los alumnos de la enseñanza fundamental y media (BRASIL, 2014a).
- 12 Una de las principales luchas de los trabajadores de la educación brasileña, la Ley Nacional del Piso Salarial Profesional Nacional, promulgada en 2008 (Ley nº 11.738), todavía no se cumple en siete estados brasileños. Otros 14 estados no cumplen integralmente la ley, lo que incluye la hora de actividad, que debe representar, como mínimo 1/3 de la jornada laboral del profesor. Solo Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco y Tocantins cumplen la ley en su totalidad (CNTE, 2014).
- 13 La mayoría de los profesores de la enseñanza media en Brasil (51,7%) no tienen licenciatura en la disciplina en la que actúan. Además, el 22,1% de los docentes que están en las aulas de la enseñanza media no tienen ninguna licenciatura (INEP, 2013).
- 14 Cf. Estrategia 7.36 del PNE 2014-2024: "establecer políticas de estímulo a las escuelas que mejoren el desempeño en el IDEB, con el fin de valorizar el mérito del cuerpo docente, de la dirección y de la comunidad escolar". (BRASIL, 2014a).

Referencias

BRASIL. Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acceso: 19 oct. 2014.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Resolución CNE/CP nº 1, del 18 de febrero de 2002. Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, a nivel superior, licenciatura, grado pleno. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2002. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acceso: 19 oct. 2014.

_____. Ministerio de Educación. Resolución Normativa nº 40, del 12 de diciembre de 2007. Instituye el e-MEC, sistema electrónico de flujo de trabajo y administración de datos relativos a los procesos de regulación de la educación superior en el sistema federal de educación. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2007. Disponible en <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>>. Acceso: 14 nov. 2014.

_____. Ministerio de Educación. **Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb)**. Brasilia, DF. MEC, 2008a. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acceso: 5 nov. 2014.

_____. Ley nº 11.738, del 16 de julio de 2008. Reglamenta el párrafo “e” del apartado III del caput del Art. 60 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias, para instituir el piso salarial profesional nacional para los profesionales del magisterio público de la educación básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acceso: 15 nov. 2014.

_____. Decreto nº 6.755, del 29 de enero de 2009. Instituye la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, disciplina la actuación de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) fomentando programas de formación inicial y continua, y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ene. 2009a.

_____. Ley nº 12.056, del 13 de octubre de 2009. Añade párrafos al Art. 62 de la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acceso: 10 nov. 2014.

_____. Cámara de Diputados. **Proyecto de Ley nº 6.114**, de 2009. Instituye el Examen Nacional de Evaluación del Magisterio de la Educación Básica – Enameb. Brasília, DF: Cámara de Diputados, 2009c. Disponible en: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>>. Acceso: 10 nov. 2014.

_____. Cámara de Diputados. **Proyecto de Ley nº 8.035**, del 20 de diciembre de 2010. Aprueba el Plan Nacional de Educación para el decenio 2011-2020 y estipula otras medidas. Brasília, DF: Cámara de Diputados, 2010a.

_____. Ministerio de Educación. **Documento Final da Conae**. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Decreto nº 7.219, del 24 de junio de 2010. Dispone sobre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010c. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acceso: 10 dic. 2014.

_____. Ley nº 12.796, del 4 de abril de 2013. Modifica la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para disponer sobre la formación de los profesionales de la educación y estipular otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2014.

_____. Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministerio de Educación. **Conae 2014**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponible en: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acceso: 15 nov. 2014.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. **Texto orientador para a audiência pública sobre o marco regulatório dos cursos de pós-graduação lato sensu especialização**. Brasília, DF: 2014c. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acceso: 10 nov. 2014.

ASOCIACIÓN NACIONAL POR LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (ANFOPE). **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2004.

_____. **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2006.

_____. **Documento Final do XIV Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2008.

_____. **Documento Final do XV Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2010.

_____. **Documento Final do XVI Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2012.

_____. **Manifesto da Plenária Nacional de Educação**. Brasília, DF: Anfope, 2014a. Disponible en: <<http://anfope.com.br/plenaria-nacional-de-educacao/manifesto-da-plenaria-nacional-de-educacao/>>. Acceso: 14 nov. 2014.

_____. **Documento Final do XVII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Anfope, 2014b.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (CNTE). Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. *CNTE*, 24 abr. 2014. Disponible en: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>>. Acceso: 2 dic. 2014.

CRUZ, Priscila. Padronizar para avaliar gestores e educadores. **Blog Jorge Werthein**, 15 sep. 2012. Disponible en: <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/09/padronizar-para-avaliar-gestores-e.html>>. Acceso: 14 nov. 2014.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. En: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 91-130.

_____. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 211-224, ene./jun. 2012b.

_____. A construção do sistema nacional de formação e valorização profissional dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. En: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 229-248.

HYPOLITO, A.M. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. En: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p.211-230

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS Y ENCUESTAS EDUCATIVAS (INEP). **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, DF: Inep (2013).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

RED LATINOAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN (REDUCA). Desarrollado por **Reduca**. Disponible en: <<http://www.reduca-al.net/pt>>. Acceso: 14 nov. 2014.

PNE and teacher training *Contradictions and challenges*

ABSTRACT: This article analyses the goals and strategies of the National Education Plan 2014-2024 for the initial and continuous training of teachers, and attempts to identify the progress and limits in the face of the historical demands of entities concerned with the formation of education professionals.

Keywords: National Education Plan. Continuing education of teachers. Initial training.

PNE et Formation des professeurs *Contradictions et défis*

RÉSUMÉ: Cet article analyse les objectifs et les stratégies du Plan National d'Éducation 2014-2024 quant à la formation initiale et continue des professeurs, dans le but d'identifier ses progrès et ses limites par rapport aux demandes historiques des entités du domaine de formation des professionnels de l'éducation.

Mots-clé: Plan National d'Éducation. Formation continue des professeurs. Formation initiale.