

Formação e valorização

Desafios para o PNE 2011/2020

MÁRCIA ÂNGELA DA S. AGUIAR*
LEDA SCHEIBE**

RESUMO: O artigo discute os desafios para o novo Plano Nacional de Educação (PNE - 2011/2020), a partir da análise sobre as questões atuais da formação e valorização dos profissionais da educação básica na perspectiva de uma política pública. Revisita concepções e princípios que embasam os movimentos dos educadores, assinalando a sua importância para a construção do PNE. Destaca a amplitude da nova legislação, que contempla os funcionários/as das escolas como integrantes da categoria profissionais da educação. E reitera a necessidade de uma política de valorização e desenvolvimento profissional integrada.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação e formação dos profissionais da educação. Valorização dos profissionais da educação e PNE. Profissionais da educação e funcionários/as de escola.

Introdução

A formação e a valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas públicas constituem processo complexo, dada a nossa história educacional, na qual ora se revela o caráter centralizador dessas políticas, ora

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
E-mail: <marcia_angela@uol.com.br>.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).
E-mail: <lscheibe@uol.com.br>.

o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade (SAVIANI, 2009), dificultando tentativas de mudança. Hoje, produções acadêmicas, discursos e normas oficiais, inúmeras diretrizes e providências políticas colocam esta questão em destaque, pois professores e funcionários da educação são cada vez mais um grupo de fundamental importância para o encaminhamento das mudanças pretendidas no País, na viabilização de um projeto nacional democrático e sustentável. Encontram-se, também, entre os mais numerosos no interior das ocupações e são uma categoria profissional das mais expressivas, pelo papel que desempenham e o volume de recursos que mobilizam.

Tal situação, porém, não tem impedido a elevação dos índices de abandono da docência, em consequência dos baixos salários e das precárias condições de trabalho na grande maioria das escolas. Assim, no momento em que se inicia a construção de mais um Plano Nacional da Educação (PNE) para os próximos dez anos, é necessário revisar as proposições de formação e valorização dos profissionais da educação e estabelecer prioridades - que precisam ser alvo de ações, nos próximos anos, para tornar esta ocupação mais atrativa e, ao mesmo tempo, mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. O pressuposto básico é o de que formação e valorização são facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores, indispensáveis para a melhoria da escolarização no País. Assim, ao lado da definição de estratégias de políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores e dos outros profissionais que atuam nas escolas, há necessidade de ampliar a melhoria das suas condições de trabalho, para que efetivamente tenhamos uma educação de qualidade.

Velhos e novos embates estão presentes no que diz respeito ao tema. Por um lado, há uma compreensão ainda restrita do termo “profissionais da educação”, que hoje designa todos os professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino. Envolve o desconhecimento do que já se encontra garantido em legislação, ou seja, a incorporação dos funcionários de escola como profissionais da educação, desde que habilitados de acordo com a 21ª Área Profissional- Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar, criada através da Resolução 5/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A Lei nº 12.014, de 2009, já sancionada pelo presidente da República, mudou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 61, definindo que trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim, também são incluídos como “profissionais em educação da educação básica”. Tal legislação atendeu às reivindicações dos educadores de ampliar o coletivo dos responsáveis pelo trabalho nas escolas também àqueles que atuam fora da sala de aula, entendendo a importância da sua atuação e da necessidade de formação adequada. Porém, é necessário reconhecer que as ações que concretizam esta

nova situação legal são incipientes nos sistemas de ensino, tendo em vista que o debate a este respeito, pelo menos no meio acadêmico, ainda se encontra restrito à categoria dos professores e àqueles que desempenham tarefas correlatas, como diretores e coordenadores. Constitui-se, portanto, em questão crucial a ser enfrentada.

Por outro lado, no interior do trabalho docente, permanece a diferenciação instituída entre o trabalho da “professora primária”, polivalente, e a do “professor secundário”, especialista nas diversas disciplinas das áreas de conhecimento do currículo escolar¹. Segundo Barreto (2010), tal diferenciação pode ser verificada na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, nas carreiras dos profissionais da educação, nos salários e nas representações da sociedade, da própria academia e dos formuladores de políticas. As políticas curriculares implementadas no País, nas últimas décadas, não conseguiram ultrapassar esse fosso, que tem se revelado um forte obstáculo para a formulação de currículos integrados.

Tem sido significativa a mobilização dos educadores para apontar as melhorias necessárias ao desenvolvimento da educação. O recrudescimento dos estudos e discursos políticos sobre a profissionalização docente nos remete ao início da década de 1980, em que a gradativa decadência dos sistemas educacionais nos países ocidentais foi acentuada, como decorrência do modelo sócio-econômico e político da era global. Nessa ocasião, a perspectiva da profissionalização docente foi particularmente enfatizada pelos movimentos docentes², que levantaram bandeiras de luta, ainda hoje princípios fundamentais: formação de qualidade; incentivo às faculdades ou centros de educação das universidades como espaços prioritários para a formação; construção da autonomia e desenvolvimento intelectual do professor; condições de trabalho, plano de cargos e carreira; salários dignos; princípios formativos indicadores de uma base comum nacional para a formação, entre outras.

Do lado do governo, várias foram as iniciativas, buscando estabelecer diferentes patamares para a educação. As reformas se sucederam na educação básica e superior e, em todas estas, a profissionalização dos professores esteve em debate. Nos anos recentes, o movimento sindical colocou em pauta a condição profissional dos funcionários da escola básica. Novos atores entraram em cena e buscaram uma visibilidade, que lhes foi, historicamente, negada, nos meios educacionais e na sociedade. Com a presença dos novos atores, o debate sobre a natureza e a configuração do profissional da educação se ampliou, tornando-se mais complexo e desafiador.

Nos últimos dois anos, com a finalidade de buscar a construção de novas bases para a organização da educação nacional e para informar o novo plano nacional de educação, foram realizados dois eventos que merecem destaque especial pela sua abrangência: a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010. Elas tematizaram, de forma expressiva, a formação e valorização dos profissionais da educação.

Pretende-se, neste artigo, tomando como base propostas do movimento dos educadores e das conferências referenciadas, destacar algumas das proposições que devem ser acatadas no Plano Nacional de Educação. Registra-se que as conferências nacionais foram precedidas de discussões e deliberações em todos os estados da Federação e do Distrito Federal, por meio da realização de eventos estaduais, distritais e ainda municipais. Houve, portanto, um esforço nacional de reflexão e deliberação sobre os problemas educacionais, cuja convergência deu-se nas conferências nacionais realizadas em Brasília. Importante destacar, também, a representatividade dos mais diversos segmentos e organizações sociais nesses eventos, além da representação de setores governamentais. As tensões, os conflitos e os desafios que permeiam a formação dos profissionais da educação e a sua valorização em todo o País emergiram nas discussões e nas deliberações, ficando particularmente evidente a falta de uma efetiva **política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**.

Os princípios para a formação

A formação dos profissionais para atuar na educação básica, não temos dúvida, deve ser entendida na sua perspectiva social, política e de competência técnica, razões para que seja alçada ao nível de política pública, como um direito. Juntamente com a carreira, jornada de trabalho e remuneração justa, a formação é indispensável à valorização profissional.

No atual estágio de expansão escolar, as soluções emergenciais ainda são necessárias. Recentemente, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 5.755 de janeiro de 2009), que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação e constituiu um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com a finalidade de estabelecer ações e metas para a formação inicial e continuada dos profissionais. Compete, no entanto, contemplar mais efetivamente soluções estruturais, abolindo paulatinamente as ações emergenciais, que, por força das circunstâncias, tornam-se pouco substanciais para uma formação rigorosa. Tais práticas não contribuem para garantir uma formação teórico-prática consistente.

Como já exaustivamente apontado pelos documentos resultantes dos encontros nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realizados nas últimas décadas, a concepção de formação para os profissionais da educação envolve o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas diversas áreas e modalidades de ensino e instituições; unidade entre teoria e prática

na formação, pela centralidade do trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio cognitivo e eixo nucleador da formação; vivência da gestão democrática e do trabalho coletivo e interdisciplinar no processo de formação, como aspecto fundamental para o desenvolvimento do compromisso social, político e ético com um projeto emancipador das relações sociais (ANFOPE, 2008).

Estes princípios basilares da formação contribuíram não só para subsidiar expressiva e relevante produção acadêmica no âmbito da pós-graduação em educação, no País, como também para a formulação de projetos pedagógicos no campo das diversas licenciaturas, propiciando, assim, aos grupos envolvidos uma intervenção mais qualificada em fóruns promovidos por diversas instâncias do poder público e de grupos diferenciados da sociedade.

Tais princípios e concepções estiveram na pauta dos debates sobre a formação dos profissionais da educação nas duas últimas grandes conferências e suscitaram novas questões teóricas, epistemológicas e metodológicas atinentes aos campos da educação, da Pedagogia e da política educacional e que podem ser traduzidas, em parte, como desafios e proposições para a formação e a valorização dos profissionais da educação no País.

Os desafios e proposições

Formação inicial e continuada dos professores

Instaurado a partir da LDB/1996 e disciplinado através das sucessivas Diretrizes Nacionais³ específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o enquadramento legal da formação de professores em nível superior trouxe pressupostos e orientações para uma reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, para a mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam.

As unidades de formação de professores vêm discutindo e implantando alguma reforma nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciatura, a fim de atender às normas legais. O processo, no entanto, encerra interesses diversos, e não ocorre sem dissensos, pois rompe com uma tradição iniciada no País, em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. O conhecido modelo denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas), então instaurado, vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação da maioria dos docentes

universitários que atuavam nesses cursos - particularmente os vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Ao mesmo tempo, os professores envolvidos com a formação pedagógica dos futuros professores, aqueles que deveriam transformar os estudantes em professores em um ano, conviveram com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo.

Nos espaços acadêmicos, continua forte, ainda hoje, a concepção que privilegia a formação teórica nas áreas específicas, proporcionada, em princípio, pelos cursos de bacharelado⁴, em prejuízo de uma formação teórico-prática, que deveria ser a marca da formação do profissional professor que atuará nas escolas de educação básica. Em face dessa trajetória, é mister destacar que a nova legislação, implantada a partir da LDB/1996, bem como os atos legais emanados do Conselho Nacional de Educação, que a sucederam, representaram um avanço importante, ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de bacharelado². Segundo Bordas (2009), esta nova configuração, potencialmente, favorece o aprofundamento da discussão sobre aspectos teórico-práticos desta formação.

A implantação das novas diretrizes nos cursos de formação de professores, além das dificuldades apontadas, também encontra problemas no que diz respeito à necessária articulação entre o processo formador conduzido pelas IES e o trabalho das escolas de educação básica. Essa articulação ainda é muito tênue e tem sido buscada quase que unicamente pelos setores responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, através da realização dos estágios supervisionados de docência. Cabe certamente uma articulação mais ampla, que envolva, também, de forma mais sistemática, as áreas de formação nos conteúdos específicos. O entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares (PCC), ou práticas pedagógicas, como acentua o Parecer CNE nº 9, de 2001), cuja carga horária é significativa nas novas diretrizes, ainda é motivo de muita discussão e de fraca estruturação na maioria das instituições.

A persistente divisão entre teoria e prática continua no âmago da questão da formação. Saviani (2007) salientou que a relação teoria/prática tem sido o problema fundamental da Pedagogia em sua trajetória multissecular. Afirma, inclusive, que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências, quais sejam: aquelas concepções que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando a prática à teoria; e aquelas concepções que subordinam a teoria à prática, dissolvendo, em última análise, a teoria na prática. Teoria e prática, todavia, reafirma o autor, não podem, numa concepção dialética, ser consideradas como polos opostos e mutuamente excludentes e, sim, como uma “unidade compreensiva” (SAVIANI, 2007, p. 109). Tal superação, no entanto, é ainda um grande desafio para os cursos de formação docente e requer que, ao lado das instituições de ensino superior, as escolas

dos sistemas de ensino também sejam incluídas na sua responsabilização. Este desafio ganha uma maior dimensão ao se considerar as condições de precariedade que ostenta significativa quantidade de escolas.

A dimensão interdisciplinar nos currículos, como forma de minimizar a fragmentação que caracteriza a formação escolar, quer na educação básica quer no ensino superior, é assinalada entre os princípios orientadores da nova legislação. Tal perspectiva, porém, anunciada como fundamental para a organização do ensino dos anos iniciais da educação básica, e perseguida já por alguns cursos como é o caso da licenciatura em Pedagogia, continua a desafiar a maior parte das licenciaturas.

Outras questões ainda se colocam para a organização curricular dos cursos, tais como a prática da pesquisa como elemento essencial ao desenvolvimento da atitude investigativa, que deveria caracterizar um professor competente. A pesquisa desenvolvida nas unidades acadêmicas de formação está basicamente voltada à ampliação do conhecimento científico da própria área e tende a deslegitimar a pesquisa voltada às questões do seu ensino e aprendizagem. Tal situação se torna mais preocupante quando se constata que parte significativa da produção científica da área não encontra canais adequados que lhe dêem visibilidade aos docentes da educação básica.

É importante ressaltar que a Resolução nº 1/2002 e os pareceres que a fundamentam, ao assumirem o princípio da flexibilidade curricular, permitem o exercício de um certo grau de autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso. Tal postura tem, no entanto, significado, em muitos casos, o abandono da obrigatoriedade de um núcleo básico comum às licenciaturas, o que envolve os princípios orientadores da formação, as competências necessárias a serem alcançadas pelos futuros docentes, assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências.

As reflexões apresentadas permitem algumas indicações para a continuidade do processo de implementação das diretrizes para a formação docente no País, tais como a necessidade de maior participação reguladora do Estado ante a realidade apresentada, por meio de um sistema mais vigoroso de acompanhamento das instituições formadoras. Para tanto, os currículos de formação precisam ser melhor equacionados. Indicações de estudos realizados recentemente por Bordas (2009), Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2009) sobre os cursos de licenciatura nas diversas áreas de conteúdos e sobre os cursos de Pedagogia permitem indicar que boa parte dos cursos não mantém correspondência clara com as determinações legais contidas nos pareceres e nas resoluções sobre as diretrizes para as licenciaturas. É quase geral, ainda, a imprecisão das matrizes curriculares dos cursos no que tange, por exemplo, às práticas de ensino.

Parece imperativo buscar estratégias e definições políticas que reforcem institucionalmente os cursos de licenciatura. Uma dessas estratégias seguramente passa

por uma subsequente análise do conteúdo dos projetos pedagógicos implementados a partir das diretrizes curriculares. É necessário ampliar os estudos, envolvendo não apenas o exame crítico das proposições discursivas dos projetos, como também das práticas curriculares desenvolvidas nos diferentes cursos. É importante, contudo, ter presente que a possibilidade de aperfeiçoamento dos currículos desses cursos não se esgota nos aspectos pedagógicos *stricto sensu*, mas supõe, sobretudo, estratégias de efetiva articulação entre os institutos e as faculdades de educação, de modo que o diálogo sobre questões relevantes da formação dos profissionais da área sejam enfrentadas.

A especificidade do trabalho escolar requer a articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação), necessária para contemplar as exigências da realidade escolar e da sala de aula no processo mais amplo de profissionalização dos professores. Na continuidade do seu trabalho, os profissionais da educação necessitam, cada vez mais, referenciar-se na teoria como condição para o seu aperfeiçoamento na prática. As mudanças que ocorrem na sociedade, os avanços no campo do conhecimento, as novas tecnologias e as linguagens midiáticas, que cada vez mais se incorporam aos processos pedagógicos, são um imperativo constante para novas aprendizagens por parte dos profissionais da escola.

A formação de nível superior de professores é, ainda hoje, no contexto nacional - e assim continuará por tempo indeterminado - uma formação em exercício. Dos 685.025 professores que lecionam em turmas de 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, apenas cerca de 55% têm curso superior com licenciatura, enquanto 32% cursaram o Normal ou magistério de nível médio, portanto, com a formação mínima requerida por lei. Tendencialmente, esses professores, em sua grande maioria, farão o curso de pedagogia ou outra licenciatura, em serviço, para cumprir a meta estabelecida pela nova LDB (todos os professores formados em nível superior).

As indicações que constam do Documento Final da Coneb (MEC/2008), para delinear e implementar uma política de formação e valorização dos profissionais, são dignas de destaque: ampliar vagas nas IES públicas para cursos de licenciatura, de pós-graduação e de formação continuada, principalmente na forma presencial, com garantia de financiamento público; estabelecer para os cursos de formação – licenciaturas, a duração mínima de quatro anos; valorizar os estágios dos cursos de formação, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, os sistemas de ensino e as instituições formadoras, criando programas integrados, afastamento remunerado dos professores das escolas para pós-graduação etc.; reforçar os programas de bolsas para alunos das licenciaturas; permitir carga horária reduzida para professores em formação inicial em exercício; promover capacitação na forma de programas de educação continuada, para atuação dos professores e gestores em temáticas tais como: currículo no ensino fundamental de nove anos, modalidade EJA, educação do campo, educação indígena, educação especial, questões de gênero, entre outras.

Evidentemente, a concretização de boa parte dessas indicações dependerá da capacidade de organização e de luta dos setores organizados da sociedade e dos educadores, para influenciar a implementação de políticas públicas nessa perspectiva.

Formação inicial e continuada dos profissionais

A Área 21, instituída pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, apoiada pela Secretaria da Educação Básica do MEC, a partir de propostas elaboradas pela CNTE, após intensos debates em torno do modelo de escola pública que defendemos, abriu caminho para a valorização de milhares de trabalhadores (funcionários de escola), que já atuam nas escolas e exercem função educativa (LEÃO, 2009). Esta regulamentação reconheceu, oficialmente, as formas de atuação dos trabalhadores, definindo as suas atividades. Nesse sentido, encontra-se em andamento o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Trata-se de um curso técnico pós-médio de formação, voltado aos trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica, formando nas habilitações gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura escolar. Segundo Chagas (2009), este é um programa emergencial de formação para uma área de atendimento, que requer melhores condições de formação inicial, assumido como política de Estado, por meio de cursos de nível médio e tecnológico, tanto pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como pelas redes estaduais.

Para os trabalhadores da educação, o reconhecimento da necessidade de uma formação inicial específica pela legislação deu forças para a representação sindical (em especial à CNTE) apresentar proposições, direcionadas ao reconhecimento de um novo *status* profissional aos funcionários da escola, aprovadas e incorporadas ao Documento Final da Conae 2010⁵.

PNFPMEB e sua necessária extensão a todos

Há que reconhecer os avanços significativos, nos últimos anos, no que diz respeito à maior integração das políticas de formação docente, do que é testemunho o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB) e um consequente Plano Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. A necessidade de formar 600.000 (seiscentos mil professores) com qualificação adequada para a demanda resultou numa abertura inicial de 331 mil vagas para uma primeira etapa de realização do plano,

dando prioridade aos cursos de Pedagogia e licenciaturas de disciplinas para as quais falta maior contingente de professores, tais como Física, Química, Matemática, Biologia e Artes. Aos recém inaugurados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (art. 4º do Decreto assinalado) coube a tarefa de delinear e acompanhar a execução de um planejamento estratégico para esta formação, além de promover sua revisão periódica.

Os avanços nas políticas governamentais, que já podem ser computados na perspectiva de formação e profissionalização dos profissionais da educação, estão hoje a evidenciar a necessidade de uma efetiva **política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**, que incorpore, além de elementos de valorização profissional vinculados à carreira, remuneração e condições de trabalho, uma articulação, mais institucionalizada, com a formação dos profissionais não docentes, definindo as estratégias para a formação inicial e continuada e a valorização efetiva de todos os profissionais.

Neste sentido, podem ser considerados avanços relevantes as propostas da Conae 2010, que visam a ampliar o curso técnico de nível médio de formação para os/as funcionários/as da educação básica, nas redes estadual e municipal, e garantir a criação de novos cursos de graduação que proporcionem a continuidade da profissionalização em nível superior.

A criação de **centros de formação dos profissionais da educação**, em cada Estado, parece ser outro requisito básico para que as políticas e programas nacionais de formação possam ser efetivamente implantadas, desde que geridos de forma tripartite pela universidade, pelos sistemas de ensino e pelos professores da educação básica. São locais hoje já existentes em pelo menos três estados da Federação, que devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, para permitir a socialização das experiências docentes e sua organização (o trabalho coletivo) de modo a transformar as condições atuais da escola pública.

Ao possibilitar a participação de educadores não-docentes nas programações que envolvem a temática do trabalho coletivo, os centros sinalizarão para a perspectiva de integração dos profissionais da educação, a partir de um terreno comum, em que todos os profissionais se encontram – a escola pública (AGUIAR, 2006). Tornar-se-á mais viável o fortalecimento de elos entre os profissionais, no esforço coletivo de construção de melhores condições para que a escola cumpra a promessa de ser um espaço de aprendizagens significativas e de exercício de cidadania.

Conclusão

As proposições de melhoria da formação, embora fundamentais para a valorização dos profissionais da educação, pouco significado terão se não vierem

acompanhadas de uma política mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional. É necessário indicar a permanência e dedicação integral dos profissionais na instituição em que atuam; implementar jornada de trabalho em uma única escola; implantar efetivamente o piso salarial profissional nacional para todos os profissionais, permitindo tempo para o estudo e para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que está inserida.

Ainda persiste a negação em aplicar o dispositivo legal que assegura o piso salarial nacional dos professores da educação básica por parte de vários estados da Federação (e não os mais pobres), embora esta lei já tenha sido aprovada há quase dois anos. Apesar de o piso ser bastante inferior às reivindicações da categoria ou ao que realmente colocaria a profissão em patamares salariais semelhantes ao de outras categorias com a mesma ou até menor exigência de formação, este passo importante na valorização do magistério ainda não está concretizado.

O que levou vários governadores a questionar o texto legal, por estranho que possa parecer, não foi o valor do piso, mas a formulação a respeito da jornada de trabalho, pois a lei reserva um terço do tempo de trabalho efetivo em sala de aula para a formação continuada do professor, seus estudos na preparação de aulas, elaboração e correção de atividades escolares. Exatamente o que poderia dar melhores condições de trabalho aos professores e consequente melhoria na qualidade do ensino ministrado. Tal situação mostra a distância que ainda precisa ser percorrida para que, de fato, se efetive a valorização dos profissionais da educação no País.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em julho de 2010.

Notas

- 1 Entre o trabalho da professora dos anos iniciais do ensino fundamental (“professora primária”) e o do professor dos anos finais do ensino fundamental (“professor secundário”).
- 2 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Política e Administração Escolar (Anpae); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (Forumdir); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outros
- 3 Diretrizes formuladas por Comissões de especialistas das respectivas áreas e aprovadas pela CES/CNE, a partir do ano de 2002.
- 4 Diretrizes formuladas por Comissões de especialistas das respectivas áreas e aprovadas pela CES/CNE, a partir do ano de 2002.
- 5 Documento Final da Conae 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 28 maio. 2010

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela S. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 183-204.
- ANFOPE. **Contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta do Decreto que “institui o Sistema Nacional Público de Formação dos profissionais do magistério”**. Carta da Diretoria da ANFOPE. Goiânia: ANFOPE, 2009. Meio digital.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. I. L. de FREITAS. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306
- BORDAS, M. **Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Relatório de pesquisa. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: out. 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5/2005**. Republicada no DOU de 9 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2010.
- _____. **Conferência Nacional da Educação Básica**: documento final. [Brasília]: CONEB, 2008. 50 p.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009a**. Altera o Artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: out. 2009.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em: 2 jul. 2010.
- GATTI, Bernadete Andelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

CHAGAS FERNANDES, Francisco das. [Entrevistado]. In: ORGANIZAÇÃO e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios (entrevista). **Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

LEÃO, Roberto Franklin de. [Entrevistado]. In: ORGANIZAÇÃO e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios (entrevista). **Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

saviani, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. **Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: CNE/Unesco, 2009. Meio digital.

Training and Valorization *Challengers for PNE 2011/2020*

ABSTRACT: This article discusses the challengers for the new Education National Plan (PNE – 2011/2020), starting from analyzes on current questions of training and valorization of the basic education professionals in the perspective of public policy. It reviews conceptions and the principles which embassies the movements of educators, signaling its importance to the construction of the PNE. It highlights the amplitude of new legislation, which contemplates the school employees as integrants of the education professional category. And it reiterates the necessity of integrate professional valorization and development policy.

Keywords: Educational National Plan and training of education professionals. Valorization of education professionals and PNE. Education Professionals and School employees.

Formation et valorisation 47 *Défis pour le PNE 2011/2020:*

RÉSUMÉ: Cet article examine les défis pour le nouveau Plan National d'Éducation (PNE - 2011/2020) à partir de l'analyse des enjeux actuels de la formation professionnelle et le la valorisation des professionnels de l'éducation de base du point de vue d'une politique publique ; il revoit les concepts et les principes qui sous-tendent les mouvements des enseignants, soulignant leur importance pour la construction du PNE. Il met en évidence l'amplitude de la nouvelle législation, qui observe les employé(e)s des écoles en tant que membres de la classe des professionnels de l'éducation. Et réaffirme la nécessité d'une politique de valorisation et de développement professionnel intégrée.

Mots-clés: Plan National d'Éducation et formation des professionnels de l'éducation. Valorisation des professionnels de l'éducation et PNE. Professionnels de l'éducation et personnel de l'école.

Formación y valorización *Desafíos para el PNE 2011/2020*

RESUMÉN: El artículo discute los desafíos para el nuevo Plan Nacional de Educación (PNE – 2011/2020), basado en el análisis sobre cuestiones actuales de la formación y valorización de los profesionales de la educación básica en la perspectiva de una política pública. Revisita conceptos y principios que fundamentan los movimientos de los educadores, señalando su importancia para la construcción del PNE. Destaca la amplitud de la nueva legislación, que contempla los funcionarios de las escuelas como integrantes de la categoría profesionales de la educación. Y reitera la necesidad de una política de valorización y desarrollo profesional integrada.

Palabras-clave: Plan Nacional de Educación y formación de los profesionales de la educación. Valorización de los profesionales de la educación y PNE. Profesionales de la educación y funcionarios/as de la escuela.