

A valorização docente anunciada na Meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024

Lira, Zarah Barbosa ¹

Padilha, Suiany Carvalho ²

Fusco, Wilson ³

RESUMO

O artigo trata da Meta 16 do atual Plano Nacional de Educação como política de valorização docente, a partir da formação docente para educação básica. O objetivo é monitorar e avaliar o alcance dessa meta nos 26 (vinte e seis) Estados e no Distrito Federal, no período de 2014 a 2021. Evidencia-se que, embora a formação seja um dos pilares para a valorização docente, ela ainda é tímida em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo mais factível a pós-graduação *lato sensu*, com todos os problemas advindos desse tipo de formação, tanto no que tange aos questionamentos sobre a sua qualidade, seu efeito na prática pedagógica, como no que se refere ao avanço da oferta desse tipo de formação pelo mercado numa lógica de privatização e mercantilização da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: formação docente; educação básica; valorização docente.

Teacher valuation announced in Goal 16 of the National Education Plan 2014-2024

ABSTRACT

The article deals with Goal 16 (sixteen) of the current National Education Plan as a teacher valuing policy, based on teacher training for basic education. The objective is to monitor and evaluate the achievement of this goal in the 26 states and the Federal District, in the period from 2014 to 2021. It is evident that although teacher training is one of the pillars for teacher valuing, training at the *stricto sensu* post-graduation level is still timid, with the *lato sensu* post-graduation being more feasible, with all the problems arising from this type of training, both in terms of questions about its quality, its effect on pedagogical

¹ Fundação Joaquim Nabuco. Doutora em políticas públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Email: zarah.lira@fundaj.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3646056887099252>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0607-5604>.

² Fundação Joaquim Nabuco. Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Email: suiany.padilha@fundaj.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7957987303699286>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5891-9082>.

³ Fundação Joaquim Nabuco. Pós-doutorado na Universidade de Lisboa, junto ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - IGOT. Email: wilson.fusco@fundaj.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5785590497886670>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1418-0423>.

practice, and in terms of the advancement of the supply of this type of training by the market in a logic of privatization and commodification of Basic Education in Brazil.

Keywords: teacher training; basic education; teacher valuing.

Valoración docente anunciada en la Meta 16 del Plan Nacional de Educación 2014-2024

RESUMEN

El artículo aborda el Objetivo 16 del actual Plan Nacional de Educación como política de valorización docente, basada en la formación docente para la educación básica. El objetivo es monitorear y evaluar el logro de esta meta en los 26 (veintiséis) estados y el Distrito Federal, de 2014 a 2021. Es evidente que, si bien la capacitación es uno de los pilares para el desarrollo docente, aún es tímido en el nivel de posgrado stricto sensu, siendo más factible el nivel de posgrado lato sensu, con todos los problemas que surgen de este tipo de formación, tanto en términos de cuestiones sobre su calidad, su efecto en la práctica pedagógica, como en términos de el avance de la oferta de este tipo de formación por parte del mercado en una lógica de privatización y comercialización de la Educación Básica en Brasil.

Palabras clave: formación docente; educación básica; apreciación del maestro.

INTRODUÇÃO

O campo da Educação brasileira tem se mantido em posição de constante discussão nas últimas décadas na busca de acompanhar e atender às necessidades que emergem de uma sociedade altamente desigual e mutante, sempre trazendo novas demandas sociais, culturais e econômicas em um turbulento contexto político nacional.

Nesse cenário, o Estado busca encontrar soluções e transformá-las em ações por meio de suas Políticas Públicas (PP) para obtenção de um bom nível de qualidade de educação, sobretudo nas redes do Ensino Básico Público do Brasil, composto por mais de dois milhões de profissionais de ensino (Brasil, 2022). São inúmeros os aspectos que podem interferir no padrão de qualidade do ensino, dentre os quais se destacam a infraestrutura da escola, a base curricular, os recursos financeiros, o material didático, além de vários fatores que compõem a carreira docente como salário, condições de trabalho e formação. Neste sentido, há o reconhecimento que o incentivo à formação

continuada em sua área de atuação, assim como a implementação de planos de carreira e de cargos e salários, são formas de valorizar o profissional da educação e, com isso, melhorar a qualidade do ensino.

Entende-se como imprescindível e de grande relevância social a atuação do(a) professor(a) da escola básica no processo de redução das desigualdades socioeconômicas por meio da Educação Básica (EB), a partir do seu trabalho para construção/formação do cidadão e desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, faz-se importante o reconhecimento da sociedade e do Estado na valorização docente como instrumento para obtenção de educação de qualidade. A atividade docente vem passando por contínua transformação ao longo do tempo, sob a pressão das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, porém ainda vislumbra um grande percurso para se constituir, de fato e de direito (na sua completude), em uma profissão. Nos últimos quarenta anos as transformações da atividade do(a) professor(a) vêm abraçando estágios de avanço desigual entre países, e regiões dentro de um mesmo país, como no caso do Brasil, decorrente das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas oriundas da concorrência entre os estabelecimentos, da mercantilização da educação, da privatização da escola pública, dentre outras (Tardif, 2013).

A lógica da privatização no sentido clássico pode ser entendida como a aquisição ou incorporação de uma empresa pública pela iniciativa privada. Já a mercantilização diz respeito em “transformar no âmbito do capitalismo tudo que for possível em bens ou serviços a serem comprados ou a seguirem a lógica do mercado privado” (Salvador et al, 2017, p. 259).

Para Adrião (2014), identificam-se três tendências principais na privatização e mercantilização da Educação Básica no Brasil: a) a presença do setor privado por meio de assessoria à gestão educacional com ampliação de contratos entre estados ou municípios e instituições privadas com ou sem fins lucrativos; b) a adoção por municípios dos chamados ‘sistemas privados de ensino’, que são oferecidos por empresas detentoras das marcas e que vendem materiais variados no campo educacional (como material didático apostilado) para as prefeituras; e c) a subvenção pública à instituição privada, que se refere à transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos.

Pode-se inferir, a partir do exposto por Adrião (2014), que a formação dos(as) professores(as), com o avanço do setor privado na área educacional, pode causar a diminuição da participação do(a) docente no resultado do seu trabalho com esses materiais apostilados e essas formações de qualidade

duvidosa que atendem à lógica do capital visando, primeiro, o lucro. Não obstante, porém, o investimento na capacitação e formação continuada dos(as) professores(as), voltadas a possibilitar uma prática profissional mais qualificada, ou seja, uma prática pedagógica com melhor qualidade⁴, é um forte instrumento na luta contra o atraso social e econômico da população brasileira, constituindo-se ferramenta importante para uma participação mais efetiva de cidadania.

Nessa perspectiva, urge como necessário e imprescindível investir na formação do(a) professor(a) da Educação Básica, para que novos conhecimentos repercutam em novas ações, em uma mudança efetiva na atuação em sala de aula. As práticas de ensino devem ser delineadas com criatividade e inovação; com atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às circunstâncias sociais que o influenciam, tornando-se uma ferramenta catalisadora entre a teoria e prática; devem desenvolver competências para a prática pedagógica que aliem a aplicação dos conceitos ao uso das novas estratégias, utilizando-se dos modernos recursos tecnológicos e informacionais que aproximem o profissional do ensino da realidade adjacente. Os docentes devem estar preparados para assumir o seu papel de líder da reforma educativa e de todo o processo de educação, situando-se com os problemas da escola e da comunidade em que estão inseridos, cruzando os muros de uma sala de aula isolada, o que requer profissionais (re)qualificados e em busca de constante readaptação, cientes de que o ensinar e o aprender são partes de um processo em construção contínua (Zeichner, 1993; Freire, 1996; García, 2007; Cury, 2007).

A preocupação com a valorização docente vem sendo observada no Brasil desde as décadas finais do Século XX, tendo em vista a crescente demanda dessa categoria profissional em virtude da expansão da oferta da Educação Básica

(...) quando a educação escolar passou a ser objeto importante da demanda da luta em favor da democracia, no contexto, entendida como direito social básico a ser assegurado com qualidade (Weber, 2015, p. 487).

No entanto, as intensas e históricas reivindicações pela valorização docente expõem uma profunda insatisfação dessa categoria de trabalhadores

⁴ A qualidade na educação que defendemos neste artigo é a educação como processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, contribuindo para que o homem possa participar de forma crítica, consciente e autônoma na sociedade no qual está inserido (Lira, 2020).

jamais satisfeita na sociedade brasileira, sendo, portanto, uma histórica dívida social (Lira, 2020).

Para Tardif e Lessard (2014), o diagnóstico é severo:

Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio: a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (Tardif; Lessard, 2014, p. 26).

Como consequência dessa insatisfação, observa-se uma futura ameaça de escassez de docentes, particularmente nas etapas da Educação Básica, pela falta de atratividade na profissão em virtude, sobretudo, do módico retorno salarial da carreira, das condições de trabalho inadequadas nas escolas, além do baixo prestígio social da profissão, em contraste com a alta expectativa depositada sobre a atuação dos professores (Duarte; Oliveira, 2014).

Diante dessa perspectiva de escassez de profissionais educacionais, organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para América Latina (OREALC), além de instituições representativas da categoria profissional docente, enfatizam a importância de ações que contemplem a valorização da profissão com vistas ao aumento da sua atratividade e manutenção de bons profissionais no ensino (Duarte; Oliveira, 2014).

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) (PNUD, 2019) divulgou a situação do Brasil na 79ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 2020, período pandêmico da Covid-19, segundo o mesmo relatório, o Brasil caiu para a 84ª posição. Apesar de o IDH do Brasil apresentar algum avanço antes da pandemia, as desigualdades permanecem. Quanto às possibilidades de ação, o referido Relatório chama a atenção para a implementação de políticas antitruste no combate à concentração de renda no setor econômico e faz menção à criação de políticas abrangentes nacionalmente para a promoção do desenvolvimento dos cidadãos desde a tenra idade, garantindo-lhes, com isso, boas condições de partida com envolvimento das famílias, das comunidades e das instituições educacionais,

incluindo, nessas últimas, professores e professoras da EB, o que ratifica a necessidade de profissionais qualificados.

A realidade brasileira coloca o País com índices inferiores aos de vários países da América Latina em todas as áreas de avaliação – leitura, matemática e ciências –, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (PISA)⁵, mantendo constante situação de contraste educacional inaceitável, face a uma sociedade movida a conhecimento como nunca na história. A Educação, na sociedade contemporânea, é fator determinante para uma nação que busca desenvolvimento socioeconômico, que ambiciona reduzir as desigualdades e que respeita e possibilita o exercício da cidadania ao seu povo.

Na perspectiva da redução das desigualdades a partir do empoderamento dos cidadãos na base, a ação estatal necessita proporcionar aos profissionais do ensino básico condições de formação continuada de qualidade capaz de construir uma prática docente alinhada às novas demandas de inovação e desafios educacionais postos na sociedade brasileira contemporânea.

Nesse sentido, nas últimas décadas é recorrente a discussão sobre a temática da valorização docente no âmbito da EB, ganhando destaque nas políticas educacionais nas diferentes esferas governamentais, tendo como balizadores dessas políticas os Planos Nacionais de Educação (PNE) (Weber, 2015). Assim, é objetivo deste artigo descrever e analisar o cenário da valorização docente no Brasil, especificamente quanto aos indicadores da Meta 16 do PNE, os quais apontam para as características da graduação, pós-graduação e formação continuada dos docentes da EB, e as proporções de docentes desejadas com os respectivos cursos concluídos até 2024. Os dados utilizados são provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com recorte temporal entre os anos de 2014 e 2021.

Formação como fundamento básico para a função social docente

Antes de iniciar a discussão sobre a valorização docente anunciada no PNE 2014-2024 e, mais especificamente, da Meta 16, que trata da formação docente, julga-se necessário uma breve reflexão sobre a função social do docente e o tipo de formação para cumprimento dessa função.

⁵ Fonte: Pisa, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 4.dez.2019.

Para Gramsci (2001), a enorme insistência em diferenciar instrução de educação foi um grande erro da pedagogia idealista. Na concepção do autor, para que houvesse essa distinção era preciso que o aluno fosse um mero “recipiente mecânico” e que o ensino fosse uma mera “instrução mecanicista”. No seu entendimento, o que ocorre é que o aluno é reflexo da fração social de que faz parte, do contexto familiar, da vizinhança, em suma, do seu entorno social, sendo, portanto, necessária uma unidade entre escola e vida para existir a unidade entre instrução e educação.

Nesse sentido, Gramsci (2001) põe em relevo o papel social do docente para a possibilidade do nexos instrução-educação, entendendo só ser possível por meio do trabalho vivo do professor,

(...) na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de cultura e sociedade representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (Gramsci, 2001, p. 44).

Esse processo de ensinar pressupõe práticas educativas que vão além da “mera instrução mecanicista”, contida na simples reprodução de informações. A construção de saberes por meio da investigação, possibilitando que os alunos possam desenvolver a consciência crítica para atuar na sociedade é defendida por Gramsci (2001).

Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um acervo de idéias, ora verdadeiras ora falsas, que tem para ele valor. Possui um certo número de doutrinas e fatos, mas descosidos e dispersos, não tendo princípios em torno dos quais coletá-los e situá-los. Diz, desdiz e se contradiz; e, quando é obrigado a expressar claramente o seu pensamento, não mais se reencontra. Percebe mais as objeções do que as verdades, propõe mil questões às quais ninguém saberia responder, mas enquanto isso, nutre a mais alta opinião sobre si e se irrita com os que discordam dele (Gramsci, 2001, p. 189).

Nesses termos, podemos perceber a enorme tarefa histórica do docente, considerando a escola como instituição que pode contribuir na apropriação do saber construído por gerações passadas, de forma crítica e reflexiva, sendo o papel do professor de mediador dessa apropriação. Ou, melhor dizendo, “É pela educação que cada indivíduo se apropria da cultura, criada

historicamente, e adquire condições de desfrutar aquilo que a história produziu” (Paro, 2007 p. 111).

Assumindo que o professor tem uma das mais importantes funções sociais, qual seja a de mediar o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, contribuindo para que o homem possa participar de forma crítica e consciente na sociedade no qual está inserido, faz-se importante entender a escola engendrada no modo de produção capitalista.

A estrutura ideológica da classe dominante, a qual, segundo Gramsci (2001, p.78), tem como função “(...) a organização material, para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica”, é composta, dentre outros aparelhos ideológicos, pela escola, sendo o professor, como intelectual dessa estrutura ideológica, mero “preposto” para inculcar os valores da concepção liberal.

Ademais, de acordo com Paro (2002), a escola tem a função de disseminar e inculcar a ideologia dominante, sendo esta um dos veículos de divulgação da visão de mundo e dos princípios da concepção liberal. Assim, a escola, nessa concepção, é legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito na sociedade capitalista.

Tardif e Lessard (2012) argumentam que, na sociedade capitalista, a função dos professores passou a ser a de equipar o homem para a impiedosa concorrência do mercado de trabalho, passando a educação a ter um caráter pragmático e utilitarista. Nesse cenário, “o tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar” (Tardif; Lessard, 2012, p. 147).

Charlot (2013), quando discorre sobre a guinada educacional ocorrida a partir da década de 1980, particularmente com o fenômeno da globalização, atribui que as exigências de qualidade e eficácia no âmbito educacional decorrem da necessidade, em função de um mercado globalizado, de um nível de formação da população que possa enfrentar a concorrência internacional. O autor aponta que os professores sofrem os efeitos de uma contradição posta na sociedade contemporânea pois, se por um lado necessita-se de trabalhadores mais reflexivos, criativos e responsáveis; por outro reproduz uma educação visando cada vez mais a nota e não o saber, norteador a educação para obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais (Saeb, Enem) e internacionais (Pisa). Esse caráter contraditório da educação é consequência

do tipo de escola engendrada no modo de produção capitalista, visto que nesse modo de produção a função primordial da escola pública é passar para seus alunos os requisitos mínimos para que possam se preparar para exercer uma função no mercado de trabalho.

É exatamente nesse sentido a conclusão firmada por Pereira e Foracchi (1979, p. 254) quando dizem que “o sentido da prática educacional é culturalmente definido e institucionalmente regulamentado de acordo com as peculiaridades estruturais do sistema no qual ela se exerce”.

Assim, quando se reflete sobre a função social do professor na sociedade contemporânea, no mais das vezes, esta se traduz no papel do docente como responsável pelo êxito escolar dos discentes revelado nas provas estandardizadas. Contudo, trata-se de uma visão míope que não leva em consideração outros aspectos socioeconômicos que permeiam o rendimento escolar dos alunos.

Por essa visão, o resultado educacional, aferido pela régua do desempenho obtido nos testes estandardizados, será tanto mais efetivo quanto maior for o número de alunos aprovados em provas e exames que aferem os conhecimentos obtidos nas disciplinas escolares, decorrendo também dessa lógica a mensuração do desempenho dos docentes.

Contudo, contraditoriamente, na medida em que a escola dissemina a ideologia liberal, também pode proporcionar elementos intelectuais que desenvolvem a consciência crítica e que permitem aos discentes compreender a própria realidade social injusta vivida por eles. Significa dizer que, por meio da educação, o homem se torna capaz de “desnaturalizar” a sua própria condição de pobreza, desenvolvendo consciência crítica da realidade em que vivem (Paro, 2002).

Para tanto, segundo Paro (2007), cabe ao professor a função de educar para a democracia, no sentido de que uma formação democrática capacita e encoraja o homem a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor. A importância da educação para o exercício da democracia é particularmente reveladora nas palavras de Gramsci:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (Gramsci, 1991, p. 137).

No entanto, o que observava Gramsci, e que ainda hoje pode-se observar, é que “(...) cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função, diretiva ou instrumental” (Gramsci, 1991, p. 136).

É por essa razão que Gramsci defendia a “(...) escola unitária ou de formação humanística”. Humanista no sentido de desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, bem como a capacidade de pensar e de saber se orientar na vida. Uma escola pública para todos “(...) pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (Gramsci, 2001, p. 36).

Para tanto, o Estado seria o único responsável financeiro pela educação, no que respeita à manutenção dos alunos. Assim, a formação das novas gerações seria unicamente pública considerando que, dessa forma, não haveria divisões de escolas para pobres e para ricos.

Do mesmo modo, não se pode perder de vista a função social docente, tendo como princípios orientadores a formação e o desenvolvimento do homem na perspectiva da transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, de forma a desenvolver “(...) o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (Gramsci, 1991, p. 117).

No entanto, atualmente o que se observa é que a educação como um dos meios para emancipação humana, contida em boa parte das pedagogias apoiadas no marxismo, foi sendo substituída pela perspectiva centrada na produção do conhecimento, na formação de competências conteudísticas necessárias à formação para o mercado de trabalho que a sociedade capitalista consagrou.

Brayner (2008), ao fazer uma crítica à “virada construtivista” observada nos últimos anos na pedagogia, aponta que existe uma limitação e um esquecimento nesse tipo de pedagogia, assim expondo:

Limitação: redução da educação a seus aspectos cognitivistas, insistindo na sua relação com o saber e o conhecimento e abandonando a dimensão do “pensar” (...) **Esquecimento:** o principal papel do professor e do educador não é, simplesmente, facilitar didaticamente o acesso a um conhecimento acumulado (ou à sua construção), mas apresentar o mundo a quem nele chega (Brayner, 2008, p. 46, grifos nossos).

O autor adverte que, limitando-se à dimensão do “conhecer” e esquecendo sua “responsabilidade no mundo”, o educador perde a substancial dimensão política da educação. Nesse sentido, a educação precisa ir “(...) bem além do ler, escrever e contar e constituir o falar, o pensar e o julgar como elementos definidores de uma relação da escola com a vida civil plena” (Brayner, 2008, p. 48).

Na mesma ordem de ideias, Paro (2007) entende que a função social do docente deve ser bem mais que repasse de conhecimentos, sendo sua função, se não a principal, ser o mediador para que o homem possa se apropriar de sua herança cultural de forma a usufruir do bem-estar material e espiritual proporcionada pelo desenvolvimento histórico. Significa dizer que o homem deve ser formado para agir e interagir na sociedade em que se insere. Nas palavras de Paro:

Ao pensar nas grandes massas da população, é que diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta (Paro, 2007, p. 26).

Sendo assim, faz-se necessário fazer uma revisão crítica da concepção da função social do docente, negando a visão defendida pelo paradigma capitalista de atendimento das leis de mercado que prepara o homem para o mundo do trabalho, para uma visão de construção de uma consciência intelectual crítica e uma visão de mundo concreta, de forma que possa usufruir e exercer plenamente os valores democráticos (Lira, 2020).

O plano nacional de educação (PNE): meta 16 na perspectiva da valorização docente

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado em 1996, foi aprovado pela Lei 10.172/2001, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino por meio do cumprimento de metas para valorização do magistério. As metas contemplavam, dentre outros aspectos, planos de carreira, jornada de trabalho de tempo integral, formação inicial e continuada, que não foram alcançadas na integralidade, uma vez que não tiveram previstos e garantidos os recursos financeiros, constituindo-se, apenas, uma “carta de intenções” (Saviani, 2014, p. 231).

Também para Weber (2015), a falta de previsão de custos e recursos, além da indefinição do papel da União na efetivação das prioridades selecionadas no PNE, tornaram as metas genéricas e de difícil acompanhamento.

Além da concepção do foco no Ensino Superior atrelado ao desenvolvimento econômico, as PP educacionais no período de 2011-2014, na perspectiva de equidade social a partir da EB, identificaram a necessidade de responder às novas demandas das escolas como espaços públicos sujeitos às crises e aos questionamentos na contemporaneidade, a partir do investimento nos profissionais do magistério público da EB, devido à constatação de que dele depende a melhoria do ensino básico (Oliveira, 2011).

A constatação de que a falta de previsão de custos e indefinição do papel da União na efetivação das prioridades selecionadas no PPA 2001-2010 fez com que, na elaboração do PNE 2014-2024, sua materialização fosse pensada por meio de uma ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e destinação de recursos com um foco determinado (Weber, 2015).

O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Esse documento é o principal norteador e representante da articulação política educacional vigente no Brasil, que fez constar demandas antigas dos profissionais da Educação trazendo novas perspectivas para a profissionalização docente. O PNE 2014-2024 é composto por vinte metas, das quais quatro abordam a temática da valorização profissional – 15, 16, 17 e 18 –, e duzentos e cinquenta e quatro estratégias, que se constituem em grande desafio, demandando a constituição de políticas educacionais nacionais com participação articulada dos estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2014).

No que tange à Meta 16, objeto de análise deste artigo, a elevação do padrão de qualidade do ensino no Brasil depende, em grande medida, do investimento na formação inicial e na formação continuada dos profissionais da EB, considerando as permanentes e profundas mudanças científico-tecnológicas pela qual passa o campo educacional.

Para além da necessidade de permanente aperfeiçoamento do profissional da educação, a Meta 16 pretende contribuir para a valorização da carreira docente, uma vez que a valorização docente está ancorada em três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira (salários e planos de carreira); e as condições de trabalho. Nesse sentido, a Meta 16 estabelece os seguintes objetivos:

Objetivo 1 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE;

Objetivo 2 - garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Para atingimento dessa Meta foram definidas as seguintes estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014).

Conforme Dourado (2017), para o alcance da referida meta, faz-se necessária a consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, como condição sem a qual não se produzirá resultado positivo.

O mesmo autor reputa especial relevância para a concretude da referida meta, o contido na estratégia 16.5, a qual se refere à previsão de bolsas de estudo para pós-graduação para os docentes e demais profissionais da EB, observado, no entanto, que o documento não explicita a natureza dessas bolsas.

Para monitoramento e avaliação da Meta 16 foram definidos dois indicadores: Indicador 16A - Percentual de professores da EB com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu; e indicador 16B - Percentual de professores da EB que realizaram cursos de formação continuada para obter-se como meta 100% dos profissionais deste nível educacional com cursos de formação continuada até 2024.

A Tabela 1 mostra a proporção de professores da Educação Básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, tanto para o Brasil como para cada região, para os anos de 2014 a 2021. Observando os dados disponibilizados pelo Inep (Brasil, 2022), o cenário para o Indicador 16A no Brasil aponta para um crescimento contínuo, mas com ritmo anual irregular. Caso a média de variação no período seja mantida, o indicador nacional atingirá 53,1% em 2024. A Região Nordeste partiu da quarta posição neste quesito em 2014 e avançou para a terceira em 2021, com a possibilidade de atingir a meta se a média de crescimento do período se mantiver até 2024. As únicas regiões que não atingiriam as metas, se mantido o crescimento observado no período, seriam a Norte e a Sudeste.

Tabela 1: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por grande região – Brasil. 2014-2021.

Brasil/Região	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Brasil	31,4	32,9	34,6	36,2	37,2	41,3	43,4	44,7
Norte	19,7	21,1	24,0	26,2	28,2	31,8	33,7	35,6
Nordeste	26,5	27,8	29,9	31,5	33,8	37,7	40,0	42,2
Sudeste	29,8	31,0	32,5	33,7	33,0	37,3	39,2	39,6
Sul	49,4	50,8	52,7	55,5	57,9	61,6	62,7	64,0
Centro- Oeste	36,6	39,0	39,6	40,0	40,9	46,3	50,2	53,4

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Apesar da expectativa de que o indicador 16A deva continuar crescendo de modo geral até 2024, considerando-se o país, ao final deverá existir uma

significativa desigualdade regional. Ressalta-se que tal desequilíbrio no percentual regional da formação dos docentes poderia ser atenuado com a adoção da estratégia 16.1, que determina um planejamento estratégico para se dimensionar a demanda e fomento de oferta por formação continuada em regime de colaboração entre municípios, estados e Distrito Federal pelas instituições públicas de educação, alinhadas em todas as esferas com os propósitos do PNE; e a estratégia 16.2, que reforça a importância do planejamento para consolidação da política nacional de formação dos docentes da EB.

A Tabela 2 exibe a mesma informação da Tabela 1, mas desagregada para as UF do Nordeste, também para os anos de 2014 a 2021. Todas as UF apresentaram evolução crescente na proporção de professores com pós-graduação, com destaque positivo para o Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia e Paraíba, que chegaram a 2021 com índices superiores à média nacional (44,7%), e Piauí, acima da média do Nordeste (42,2%). Com desempenho negativo estão Maranhão, o pior índice da região, Ceará, Pernambuco e Alagoas, com valores abaixo da média regional.

Tratando-se da mesma informação da Tabela 1, apenas desagregada por UF do Nordeste, com similar discrepância nos percentuais de professores e professoras com pós-graduação, cabe realçar que a adoção das estratégias 16.1 e 16.2 causaria efeitos positivos semelhantes aos já mencionados.

Tabela 2: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, por Unidades da Federação do Nordeste. 2014-2021.

Brasil/ Região/UF	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Maranhão	20,6	21,1	22,9	24,3	26,6	30,2	31,9	33,9
Piauí	24,2	27,1	30,0	32,9	35,5	39,9	42,2	44,6
Ceará	25,1	25,9	28,2	30,1	32,9	37,3	38,8	41,7
Rio Grande do Norte	27,7	29,0	31,6	34,5	37,0	41,8	46,1	49,2
Paraíba	26,5	29,9	34,1	35,6	37,8	39,9	44,4	45,2
Pernambuco	25,7	27,3	29,3	30,1	32,0	36,9	39,3	42,1
Alagoas	19,5	22,2	26,1	29,1	31,2	35,6	39,0	39,4
Sergipe	31,6	33,3	34,9	35,6	36,8	40,0	43,4	45,9
Bahia	32,9	33,7	34,7	36,1	38,2	41,7	43,3	45,7

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Em relação às modalidades de pós-graduação, a Tabela 3 exibe a

distribuição percentual de docentes no Brasil com especialização, mestrado e doutorado, em oposição àqueles sem pós-graduação, de 2014 a 2021. O curso de especialização é a modalidade predominante, chegando a 40,7% em 2021, enquanto mestrado (3,3%) e doutorado (0,8%) registram números bastante inferiores.

Considerando a enorme discrepância entre os percentuais nas modalidades de formação vale ressaltar que, embora a Meta 16 aponte para o incentivo à formação em nível de pós-graduação, cada Plano Estadual de Educação define seus próprios critérios para liberação dos seus docentes para fazer cursos de pós-graduação, bem como o incentivo salarial advindo do nível de formação no âmbito do Plano de Cargos e Carreiras da categoria em cada Estado, o que pode levar, a depender desses critérios, ao desestímulo na modalidades de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando ainda o alto percentual de docentes com cursos de pós-graduação *lato sensu*, cabe a reflexão quanto à qualidade desses cursos, considerando a forma aligeirada e o predomínio do interesse mercadológico nessa área. O desordenamento e a oferta sem qualidade dos cursos de graduação *lato sensu*, por vezes é consequência da Resolução CNE/CES nº 1, de 2001, a qual regulamentou no seu Art. 6º que:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” (Brasil, 2001).

Pode-se inferir que, ao flexibilizar as normas de funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a área ficou propícia para o crescimento desordenado, excessiva mercantilização, além da ausência de avaliações que possam aferir a qualidade desses cursos.

Tabela 3: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por modalidade de pós-graduação – Brasil. 2014-2021.

Modalidade	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Sem Pós-graduação	68,6	67,1	65,4	63,8	62,8	58,7	56,6	55,3
Especialização	29,5	30,7	32,3	33,6	34,3	37,9	39,5	40,7
Mestrado	1,6	1,8	2,0	2,2	2,3	2,8	3,1	3,3
Doutorado	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Não é demais observar que a consecução das estratégias 16.1 e 16.2, na Meta 16, pode consolidar a formação dos docentes da EB no Brasil e reparar parte desses desequilíbrios regionais. Deduz-se que a tendência no crescimento das especializações, que são cursos mais rápidos e menos densos, pode ser consequência, também, do escasso acesso, das reduzidas possibilidades de liberação para estudo, e de outras peculiaridades normativas de cada município, estado ou do Distrito Federal, inviabilizando a pós-graduação *stricto sensu*.

Observando-se tais condições, vale destacar que os cursos de mestrado (MP) e doutorado (DP) profissionais podem ser uma alternativa que viabilize a pós-graduação *stricto sensu* aos docentes da educação básica, uma vez que proporcionam ao profissional a inserção em sala de aula no decorrer do curso. Além disso, o produto final dessa modalidade vincula a formação profissional à produção de conhecimento, na qual os docentes apresentam soluções para problemas práticos e concretos do campo profissional (Padilha, 2020).

O MEC, alinhado à Capes, com o objetivo de fomentar e conceder bolsas de estudo - estratégia 16.5 - à formação continuada *stricto sensu*, criou o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores(as) da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), em 2011. A partir de 2014 os cursos do ProEB constituíram-se em uma política pública que iria contribuir com a consecução da Meta 16 do PNE (2014-2024), como alternativa para minimizar os já apresentados desequilíbrios regionais existentes na formação continuada dos docentes da educação básica no Brasil. Os MP em rede buscam garantir qualidade e amplo acesso à formação utilizando, de forma conjugada, os recursos do ensino presencial e tecnologias da educação a distância (EaD), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), formando uma rede nacional com adesão das diversas Instituições de Ensino Superior (IES) situadas ao longo do território brasileiro (Padilha, 2020).

Hoje, o ProEB conta com dez cursos de Mestrados Profissionais em Rede Nacional, atuando na modalidade presencial ou semipresencial, distribuídos em diferentes polos, nas diversas regiões do país: Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat), Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF/ProFis), Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio), Mestrado Profissional em Química (ProfQui), Mestrado

Profissional em Filosofia (Prof-Filo), Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e Mestrado Profissional em Educação Física (ProfEdFísica) (Padilha, 2020).

Outra importante iniciativa para o alcance da Meta 16, no que se refere à formação em nível de pós-graduação, trata-se do Projeto de Lei 349/22, de autoria do Deputado Federal Chico D'Angelo (PDT-RJ), que institui a Política de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica da rede pública por meio de oferta de cursos de pós-graduação nas instituições federais de ensino superior (IFES). De acordo com o texto, atualmente em análise na Câmara dos Deputados, as instituições deverão reservar, no mínimo, 20% das vagas em cada processo seletivo para os professores da rede pública da educação básica, em cursos ou programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Nas palavras do autor do Projeto de Lei: “Já atingimos uma boa proporção de professores com graduação, mas apenas 40% dispõe de uma especialização, enquanto é ínfimo o número de pós-graduados stricto sensu” (Câmara Legislativa, 2022).

A Tabela 4 apresenta, no Brasil e nas Grandes Regiões, a situação atual para o Indicador 16B - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, com a meta de atingir 100% dos profissionais com estes cursos até 2024. Esse indicador tem crescimento gradual no período, com exceção do ano de 2015, em função da diminuição relativa observada no Sudeste e, em menor medida, no Sul. Por outro lado, a Região Sul registra o melhor desempenho entre todas as Regiões, chegando a 61,2% de professores com essa qualificação, muito acima da média nacional (39,9%) e do Sudeste (30,1%). A Região Nordeste estava na segunda posição (43,6%) neste quesito em 2021.

Tabela 4: Percentual de professores da educação básica com cursos de formação continuada. Brasil e grande região. 2014-2021.

Brasil/Região	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Brasil	31,6	31,4	33,3	35,1	36,0	38,3	39,9	40,0
Norte	28,0	28,8	30,8	31,5	32,4	36,8	38,6	39,8
Nordeste	28,7	30,4	32,4	34,7	36,8	39,9	42,4	43,6
Sudeste	27,1	25,5	27,3	28,6	28,3	29,2	30,1	29,3
Sul	50,7	49,4	51,1	54,5	57,4	60,0	61,2	61,3
Centro- Oeste	32,9	32,9	34,9	35,5	36,5	38,8	41,1	42,2



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Os dados da Tabela 5 correspondem à desagregação das informações da Tabela 4 para as UF do Nordeste, considerando os anos de 2014 a 2021. Observa-se o crescimento do indicador para todos os estados nordestinos no período, com destaque positivo em 2021 para o Piauí (56,5%), o Ceará (47,7%), o Maranhão (46,4%) e a Paraíba (45,8%); e negativo para Pernambuco (32,9%), único abaixo da média nacional (40,0%).

Tabela 5: Professores da educação básica com cursos de formação continuada. Unidades da Federação do Nordeste. 2014-2021.

Brasil/ Região/UF	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Maranhão	31,3	32,8	34,9	36,2	39,1	42,8	45,3	46,4
Piauí	30,3	32,1	36,8	48,7	52,0	51,2	55,8	56,5
Ceará	33,6	34,6	36,8	38,4	40,1	44,0	46,4	47,7
Rio Grande do Norte	30,3	31,9	32,9	34,1	35,4	37,8	40,2	43,1
Paraíba	29,3	32,4	35,7	37,3	39,0	40,7	45,4	45,8
Pernambuco	24,0	25,4	26,3	27,0	28,2	31,2	32,4	32,9
Alagoas	23,9	27,4	30,4	33,5	35,7	38,9	41,1	40,4
Sergipe	28,2	30,8	32,4	33,6	35,0	38,3	41,5	42,3
Bahia	27,2	28,3	29,9	31,6	34,2	38,1	40,3	42,2

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Cabe destacar que a variação nos indicadores, tanto de proporção de professores com pós-graduação quanto entre os que realizaram cursos de formação continuada, pode ocorrer por fatores que vão além da obtenção da respectiva qualificação para um docente que permaneceu no sistema educacional em determinado biênio. A entrada de profissionais que passam a atuar como docentes em determinado ano, com ou sem os cursos em tela, afeta o indicador referente àquele ano, assim como a saída do sistema educacional (por motivo de aposentadoria, mudança de ocupação ou demissão, óbito ou migração). A título de exemplo, os registros das sinopses estatísticas do Censo Escolar do Inep apontam a queda no número de professores da EB entre os anos de 2018 e 2020 em todas as Grandes Regiões, com exceção da Região Sul, o que pode indicar que a melhora nos indicadores está, ao menos parcialmente, relacionada com a saída de professores sem pós-graduação ou cursos de formação continuada das salas de aula nesse período na referida região.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso entre pesquisadores, instituições representativas do professorado, e organismos internacionais, de que a valorização docente, entendida como valorização da categoria, deve abranger três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho (Lira, 2020). Nesse sentido, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido o lastro orientador das políticas de valorização docente, sendo os Planos Nacionais de Educação, por meio de suas diretrizes e metas, a busca dessa valorização.

O PNE 2014-2024 é composto por vinte metas, das quais quatro abordam a temática da valorização profissional – 15, 16, 17 e 18. Neste artigo, tivemos como propósito descrever e analisar o cenário da valorização docente no Brasil, especificamente quanto aos indicadores da Meta 16 do PNE, os quais apontam para as características da graduação, pós-graduação e formação continuada dos docentes da EB, e as proporções de docentes desejadas com os respectivos cursos concluídos até 2024. Assim, com base nos dados apresentados, pode-se perceber que é extremamente baixo o percentual dos professores da EB que possuem mestrado (3,1%) e doutorado (0,7%). No entanto, situação bem diferente encontra-se com relação a pós-graduação lato sensu (39,5%), sendo importante refletir sobre o nível de qualidade desses cursos, considerando o profundo e crescente interesse mercadológico, além da ausência de regulação e validação dos certificados de pós-graduação lato sensu que podem impactar a qualidade desse tipo de formação e os respectivos efeitos na prática do docente.

De igual forma, cabe também uma reflexão quanto ao baixo percentual dos docentes com formação stricto sensu que, para obtenção de um percentual maior, vai depender, além dos critérios contidos nos Planos Estadual de Educação para capacitação em nível de pós-graduação stricto sensu, também da estratégia 18.2, da Meta 18, que prevê licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu. Tal estratégia parece difícil de se concretizar na atual realidade profissional dos professores da EB, particularmente daqueles que não estão ligados à rede federal de ensino.

Nessa perspectiva, reveste-se de suma importância os cursos de mestrado (MP) e doutorado (DP) profissionais como alternativa que viabiliza a

pós-graduação *stricto sensu*, assim como a aprovação do Projeto de Lei 349/22, que prevê a destinação de 20% das vagas em cada processo seletivo para professores da rede pública da educação básica, nos cursos ou programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Considere-se, ainda, que para o alcance da Meta 16 foram traçadas seis estratégias, porém apenas a estratégia 16.5 trata diretamente da pós-graduação, uma vez que prevê a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos docentes e demais profissionais da educação básica. Havendo, ainda, como já apontado por Dourado (2017), uma fragilidade quanto à implementação dessa estratégia, tendo em vista que o documento não explicita a natureza dessas bolsas.

Acrescenta-se, também, na inviabilidade da execução dessa estratégia os cortes de recursos sucessivos dos últimos governos na área da educação, caminhando na contramão dos objetivos definidos no PNE (2014-2024), principalmente do governo de Jair Messias Bolsonaro, que praticamente ignorou o PNE.

Percebe-se que para os professores da EB o cenário mais factível é o da pós-graduação *lato sensu*, com sérios problemas e poucos resultados práticos advindos desse tipo de formação, tanto no que tange aos questionamentos sobre a sua qualidade, como no que se refere ao avanço da oferta desse tipo de formação pelo mercado numa lógica de privatização e mercantilização da Educação Básica no Brasil. Segundo Souza et al. (2019), as parcerias público-privadas, a exemplo das firmadas com a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, entre outras, é o padrão identificado nas políticas de formação de professores. Nessa perspectiva, a formação docente, tida como um dos pilares das políticas de valorização docente, ladeada pela carreira, remuneração e condições de trabalho, reforça o ideário da Nova Gestão Pública de que as parcerias com instituições privadas resultam em mais eficiência e eficácia no sistema público educacional, além de se tornarem nas palavras de Lira (2020), prioritariamente ação econômica em benefício do capital e não valorização de uma categoria em benefício da qualidade da educação.

Sendo assim, embora nos últimos anos o Brasil venha apresentando políticas e ações que trazem no seu escopo a busca da valorização docente, o que se observa quando das políticas de formação, é que muitas dessas políticas e ações vão, por vezes, na contramão dos objetivos propostos ou com resultados pífios, não só no que tange a valorização da categoria, mas também para o desenvolvimento de um profissional que contribua para a obtenção de

um resultado educacional condizente com sua função social que, nas palavras de Gramsci (2001), vai além da “mera instrução mecanicista”, contida na simples reprodução de informações.

Faz-se importante ainda destacar a importância do reconhecimento da sociedade na valorização da categoria docente, visto que com todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a educação de qualidade é imprescindível para a formação profissional num mercado globalizado; e a escola pública se constitui em um dos principais portões de entrada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a materialização da valorização docente vai depender, em grande parte, do reconhecimento do valor do trabalho docente pela sociedade para reivindicar e propor ao Estado ações no intuito de valorizar a categoria docente.

Todavia, já é consenso para os estudiosos da educação a necessidade de políticas que valorizem a profissão docente, com incentivo à formação continuada de qualidade, assim como a implementação de planos de carreiras e salários compatíveis com a importância da atividade docente, de forma a garantir a motivação para a carreira com vistas a melhores resultados educacionais.

Ao analisar os indicadores da Meta 16, para além do que foi possível investigar, entende-se que para uma melhor avaliação do tipo de pós-graduação em formação docente que se pretende alcançar, faz-se necessário analisar os Planos Estaduais de Educação de forma a se verificar seu alinhamento com o PNE (2014-2024), com vistas a entender quais são os principais entraves para obtenção dos percentuais previstos na formação lato e stricto sensu dos docentes da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

Adrião, Theresa. A Educação Pública e sua Relação com o Setor Privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 2 abr. 2019.

Brayner, Flávio. Efeito latrogênico. In: Opinião JC. **Jornal do Commercio**. Recife. 8 set. 2015

Brasil. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 9 abr. 2001.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de monitoramento do PNE**. [Online]. Publicado em 30/05/22. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>.

Câmara Legislativa. **Projeto Institui Política de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/857181-projeto-institui-politica-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Charlot, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

Cury, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 23, n. 3, set./dez., 2007, p. 483-495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: ago. 2018.

Dourado. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

Duarte, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 2 jun. 2015.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NbYGmPHcu12qEUQknBT5Bz2qXCzECrFc/view>. Acesso em: jun. 2018.

García, Carlos Marcelo. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 10, n.1, p. 63-90, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1475>. Acesso em: 2 jun. 2015.

Gramsci, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

Lira, Zarah Barbosa. **A Felicidade no Trabalho Docente e a Mediação das Políticas de Valorização Docente no Estado de Pernambuco**. 2020. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, 2020.

Oliveira, Dalila Oliveira. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557>. Acesso em: 19 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19917>.

Padilha, Suiany Carvalho. **Mestrados Profissionais em Rede Nacional**: contribuição na formação continuada de professores da educação básica (2014-2018). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

Paro, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. São paulo: Cortez, 2002.

Paro, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

Pereira, Luiz; Foracchi, Marialice Mencarini. (Orgs.) **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Plaza, New York, USA, 2019. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>. Acesso em: jan.2020.

Salvador et al. **Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

Saviani, Demerval. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v.8, n.15, p.231-248, Brasília, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/439>. Acesso em: jun.2019.

Tardif, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19.mar. 2019.

Tardif, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

Weber, Silke. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate nacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>. Acesso em: 9 abr. 2019.

Zeichner, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Submissão em 26 de Junho de 2023.

Aceite em 19 de Dezembro de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e259014 [2024]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.259014>