

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JARDILINO, José Rubens Lima (Brasil, Ouro Preto, Minas Gerais)^{1*};
SAMPAIO, Ana Maria Mendes (Brasil, Ouro Preto, Minas Gerais)^{1}**

¹Universidade Federal de Ouro Preto
[https://orcid.org/0000-0003-2394-9465*](https://orcid.org/0000-0003-2394-9465)
[https://orcid.org/0000-0002-9821-911X**](https://orcid.org/0000-0002-9821-911X)

RESUMO

Objetiva-se discutir sobre o Desenvolvimento Profissional Docente frente à política pública do Plano Nacional de Educação. Examinam-se conceitos construídos por pesquisadores ibéricos e nacionais sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e empreendem-se esforços analíticos em torno das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). As análises apresentadas envolvem os resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com 90 professores supervisores do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da rede municipal e estadual de ensino de Minas Gerais, São Paulo e Ceará. Conclui apontando as lacunas deixadas para o cumprimento das metas, a falta de articulação entre os entes federados responsáveis pela implementação do plano e a necessidade de as comunidades acadêmica e profissional de professores aprofundarem os estudos e a compreensão sobre os programas e as políticas de Desenvolvimento Profissional Docente.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente. Política educacional. Plano Nacional de Educação.

PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON PUBLIC POLICY TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The objective is to discuss the Professional Development of Teachers in relation to the public policy of the National Education Plan. It examines concepts constructed by Iberian and national researchers on Professional Teacher Development and undertakes analytical efforts around the goals of the National Education Plan (2014-2024). The present analysis involves the results of semi-structured interviews with 90 supervisors of the Institutional Program of Initiatives to Teaching

Grants of the municipal and state education network of Minas Gerais, São Paulo and Ceará. It concludes by pointing to the gaps left to achieve the goals, the lack of articulation between the federated entities responsible for implementing the plan and the need for the academic and professional community of teachers to deepen their studies and understanding of the programs and policies of Professional Teacher Development.

KEYWORDS: Professional development teacher. Educational policy. National Plan of Education.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: APUNTES SOBRE POLÍTICA PÚBLICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

Se pretende discutir sobre el Desarrollo Profesional Docente frente a la política pública del Plan Nacional de Educación. Se examinan conceptos construidos por investigadores ibéricos y nacionales sobre el Desarrollo Profesional Docente y se emprenden esfuerzos analíticos en torno a las metas del Plan Nacional de Educación (2014-2024). Los análisis presentados involucran los resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas con 90 profesores supervisores del Programa Institucional de Becas de

Iniciación a la Docencia de la red municipal y estadual de enseñanza de Minas Gerais, São Paulo y Ceará. Concluye apuntando las lagunas dejadas para el cumplimiento de las metas, la falta de articulación entre los entes federados responsables de la implementación del plan y la necesidad de la comunidad académica y profesional de profesores para profundizar los estudios y la comprensión sobre los programas y las políticas de Desarrollo Profesional Docente.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional docente. Política educativa. Plan Nacional de Educación.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo suscitar o debate em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) frente às políticas públicas educacionais, sobretudo o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014). Trata-se de reflexões construídas a partir de pesquisas e estudos realizados no Grupo Formação e Profissão Docente (Foprofi) e da pesquisa em rede realizada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) sobre o tema do DPD.

A referida pesquisa em rede, desenvolvida pelo Observatório da Educação (Obeduc¹), realizou uma investigação de abordagem qualitativa, empírica e exploratória sobre a experiência do desenvolvimento profissional de professores supervisores ou coformadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), envolvendo 90 docentes da educação básica que atuam ou atuaram no Pibid nos estados de São Paulo (São Paulo, Guarulhos e Diadema), Ceará (Fortaleza, Limoeiro do Norte, Crateús, Tauá e Crato) e Minas Gerais (Ouro Preto e Mariana).

Com essa orientação, a pesquisa, em seus primeiros passos, procedeu com o levantamento de fontes e o estudo bibliográfico sobre o tema e a metodologia utilizada; identificou as escolas e professores contemplados pelo Pibid; como também realizou levantamento de indicadores sociais dos municípios e de desempenho das escolas através de acesso às bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, Cadastro de Docentes). A partir dessas buscas, foi possível definir os critérios de seleção dos professores supervisores que participariam da pesquisa.

Dentro da proposta metodológica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores do Pibid em torno de duas categorias de análises: desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica.

A pesquisa teve duração de quatro anos, contando com a participação de licenciandos, pós-graduandos e professores da educação básica na coleta, organização,

¹ O Observatório da Educação é um programa federal instituído pelo Decreto n. 5.803/2006, que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação, por meio de financiamento de projetos elaborados e submetidos a editais pelos programas de pós-graduação de instituições bem avaliadas pela Capes.

tratamento e análise dos dados, ampliando o processo formativo dos sujeitos participantes do programa. Vale destacar a importância desse tipo de pesquisa, tendo em vista que todo o processo metodológico realizado em torno de suas ações esteve voltado para a formação inicial e continuada no que tange aos processos de constituição da docência, a partir do trabalho colaborativo, da articulação entre a teoria e a prática e da reflexão sobre a ação. Para tanto, foi fundamental a partilha de conhecimentos, experiências e habilidades entre as instituições formadoras do professorado: a escola e a universidade.

É importante ainda frisar que os participantes da referida pesquisa são membros do Foprofi, o qual, por meio dos seus estudos, vem dando sustentação a diversas pesquisas em educação realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP.

A relevância da discussão sobre essa temática remete à busca por uma educação básica de qualidade, que reconhece o DPD como fundamental para esse alcance, sem, porém, desmerecer que as melhorias necessárias, apesar de fundamentais, pouco significado têm se não vierem acompanhadas de uma política mais consistente de desenvolvimento profissional dos professores.

A proposta deste artigo, partindo da pesquisa acima mencionada, investe na discussão teórica conceitual sobre DPD; empreende esforços analíticos quanto à versão final do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), sobretudo das metas que dialogam com o DPD: 15 e 16 (formação docente); 17 e 18 (valorização docente), apontando algumas lacunas e desafios dessa recente legislação.

Apesar das alterações sofridas, o PNE (Lei n. 13.005/2014) foi aprovado no Congresso Nacional Brasileiro em 6 de junho de 2014 e publicado em edição extra do Diário Oficial da União em 25 de junho de 2014. Diante de um contexto de lutas empreendidas entre as várias correntes políticas ideológicas do país, o novo plano evidencia a necessidade de ações governamentais – nas três esferas de governo – diretamente voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Acerca dessas questões, Saviani (2014) alerta sobre o difícil processo de articulação dessas políticas, que ora revelam seu caráter centralizador, ora revelam o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidade que dificulta as diversas tentativas de mudanças, principalmente naquilo que interfere no princípio da cooperação

entre os diversos entes federados: União, estados, Distrito Federal e municípios, em conceber a educação tanto como uma competência privativa da União, conforme o artigo 22, inciso XXIV, da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quanto como uma competência comum a todos os entes federativos, segundo o artigo 23, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), e também como uma competência concorrente, segundo o artigo 24, inciso IX, da CF/1988. Analisando melhor esse complexo contexto, Cury (2011, p. 793) diz que:

[...] tais competências, encimadas por uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas, visa obter uma harmonia interna entre a União e os entes federados. Espera-se com isso que não haja antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo lado a lado, formem um conjunto harmonioso visando os fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição.

De acordo com Cury (2002), é dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (artigo 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios e efetivo nos seus fins. Tal concepção, oposta à nossa tradição centralizadora e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos, não é de fácil implementação.

No entorno dessas questões, o debate atual sobre as políticas de DPD vem se construindo como forte aliado nas proposições acerca das necessidades de transformações ligadas à sua formação e carreira. Pesquisar sobre questões relacionadas ao DPD, sem dúvida, implica compreender sobre os processos de mudanças que vêm se dando em torno da profissão docente e que se consagram como produto dos processos de transformações econômicas, sociais e políticas em todo o mundo.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Referindo-se às instituições indutoras de DPD, Oliveira (2012) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional integrou a agenda global e regional nos últimos anos, por meio de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Ponte (1988), o conceito de DPD é apontado na literatura educacional envolvendo primeiramente um novo olhar sobre a formação dos professores.

García (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Por marcar mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, García (2009) justifica a preferência pelo termo, que rompe com a justaposição entre formação inicial e continuada.

Em anos mais recentes, alguns autores ibéricos, como Nóvoa (2008), Imbernón (2004) e o próprio García (2009), avultam as discussões sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente. De acordo com Imbernón (2004, p. 45), desenvolvimento profissional docente refere-se a:

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Três anos mais tarde, em outra obra, Imbernón (2009, p. 77-78) amplia o conceito de DPD e defende que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Na expansão do conceito acerca do DPD, o autor considera a importância daquilo que define como “fatores” externos importantes para o desempenho do professor e para que o desenvolvimento profissional se consolide de fato. Ao afirmar que a ausência desses “fatores” acaba por proletarizar a classe de professores, Imbernón

(2009) enfatiza sobre a importância de o DPD ser compreendido não somente no microcontexto da escola, em que se inserem as concepções de aprendizagem, a formação profissional, a estrutura curricular, mas também na base material da sociedade capitalista, que historicamente vem identificando os indivíduos que compõem a categoria docente como profissionais proletários.

Nos excertos trazidos por Imbernón (2004, 2009), nota-se também a preocupação dirigida, tanto na primeira quanto na segunda elaboração, para a melhoria da formação docente. Destaca ainda a importância em se desenvolver políticas públicas educacionais que atendam aos professores, para além de suas necessidades formativas, absorvendo outras questões que influenciam na profissão e na identidade desses profissionais.

García (1999), a exemplo de Imbernón, em sua obra *Formação de professores: para uma mudança educativa*, traz uma importante contribuição aos pesquisadores da área educacional, chegando a cooperar na formulação de políticas públicas docentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Segundo García (1999), o DPD se caracteriza pela união de vários fatores, a exemplo da iniciativa para a pesquisa, a qualidade da formação docente e a capacidade de atuar frente aos dilemas no âmbito educacional. Esse autor ainda infere que o DPD refere-se a “[...] um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 2009, p. 7).

É importante frisar que, ao conceber o DPD como processo que ocorre ao longo da vida docente, rompe-se com a propensão em não se dar a devida importância ao que vem após a formação inicial. Sobre esse contexto, García (1999, 2009) levanta críticas e reafirma os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento dos impasses encontrados no fazer docente. Quanto aos cursos de formação continuada, referenciados pelo autor como atividade de aperfeiçoamento dos professores, faz-se mister destacar que o DPD vem suscitando uma nova proposta, a qual indica que a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação trazidas pelos professores.

Apesar de não ter elaborado um conceito mais preciso sobre o desenvolvimento profissional docente, o pesquisador português António Nóvoa também se destaca neste estudo, em que dois de seus trabalhos ocuparam destaque de leitura. O primeiro refere-se ao texto “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 1991) e o segundo refere-se ao livro *Formação de professores e trabalho pedagógico* (NÓVOA, 2002).

No livro, Nóvoa (2002) ressalta que o desenvolvimento profissional docente se prende não somente ao desenvolvimento da autonomia e dos saberes dos professores, mas também ao desenvolvimento do contexto escolar, ou seja, da escola, que o autor nomeia como “terreno do profissional”. Dessa forma, o DPD se relaciona tanto com o docente quanto com o espaço em que ele atua, e as mudanças, caso ocorram, atingirão concomitantemente o profissional e o seu contexto.

A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. [...] Os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 2002, p. 60).

Ao referir-se tanto à formação dos professores quanto às mudanças do contexto escolar como pressuposto para o êxito do desenvolvimento profissional, Nóvoa (2002) possibilita um diálogo com as políticas públicas educacionais no que se refere à vontade política e aos consensos existentes em toda instituição escolar e redes de ensino. Sabe-se que, ao definir as prioridades dessas políticas, surgem inúmeras divergências de interesses e entendimentos, sobretudo quando é imprescindível a participação social mais ampla da categoria profissional docente.

Percebe-se que, embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, os autores trazidos neste estudo parecem concordar – alguns com mais ênfase, outros com menos – quanto à necessidade de participação plena dos professores no seu processo de desenvolvimento profissional, seja na elaboração de

diversas ações e práticas, seja no envolvimento com investigações e estudos relacionados aos problemas enfrentados em seus contextos de trabalho, seja na participação tanto no processo de elaboração quanto no processo de implementação de políticas públicas educacionais voltadas para o DPD.

Com base no exame conceitual sobre o desenvolvimento profissional dos professores, no próximo tópico serão apresentadas as metas do PNE (Lei n. 13.005/2014) que dialogam em torno do DPD, as lacunas encontradas na sua elaboração, bem como os desafios encontrados frente ao cenário educacional existente.

3 DPD E PNE: O DESAFIO DA RELAÇÃO

Diante do quadro social complexo, heterogêneo e multicultural em que vivemos, é necessário que a educação acompanhe o processo de mudanças e incertezas exigido pela sociedade, como contribuição para a formação de um novo sujeito. Sem dúvida, pensar em educação pressupõe pensar o desenvolvimento profissional docente, que se alia à prática pedagógica com qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas públicas educacionais adequadas.

O discurso sobre desenvolvimento profissional docente, orientado pela legislação educacional, também elabora seu conceito a respeito do tema. Segundo a vigente LDBEN, Lei n. 9.394/1996, a formação em nível de graduação dos professores é aquela realizada nos cursos de licenciatura, já o conceito de educação continuada (termo assinalado pela LDBEN) pode ser entendido de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, realizada após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério.

Mais recentemente, o desenvolvimento profissional docente foi contemplado no novo PNE (2014-2014), por meio das metas relacionadas ao magistério, sendo as de número 15 e 16 relacionadas à formação e as 17 e 18 ligadas à valorização profissional. No que se refere à meta 15, percebe-se que o novo plano retoma a questão da formação em nível superior, já prevista na LDBEN de 1996, mas agora como sendo uma exigência explícita a ser cumprida pelos professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Já com relação à meta de número 16, o plano indica que 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* até sua época de vigência (2024), além de apontar para a garantia de desenvolvimento profissional a todos os docentes. Para cumprimento da referida meta, a estratégia 16.1 trazida pelo plano, apesar de indicar quem irá realizar a formação continuada dos professores, no caso as instituições públicas de ensino, não referencia sobre como se dariam as condições de expansão das vagas, sobretudo nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

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. (BRASIL, 2014, p. 57).

Frente às metas 15 e 16, relacionadas à formação, é válido destacar que, de acordo com levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), dos 2.101.408 docentes que atuam na educação básica do país, 22% não possuem formação adequada (Censo Escolar de 2012). Nesse número se incluem professores sem nível superior ou formados em outras áreas, como Engenharia ou Saúde. Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprirem a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (BRASIL, 1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. Desse ano até 2012, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (de 68,9%, em 2010, a 78,1%, em 2012). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada do que as outras regiões do Brasil. Quanto aos professores da educação infantil, uma boa parte ainda não tem magistério nem curso superior (em 2009, eram 11%, segundo o INEP).

No levantamento de fontes e dados de avaliações externas realizado pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Cesgranrio sobre as iniciativas públicas para prover o desenvolvimento profissional docente, verificou-se que, em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, foram desenvolvidas atividades de formação pelos próprios profissionais das secretarias de educação ou por consultorias contratadas (GATTI, 2008).

A análise dessas avaliações evidenciaram duas questões: a) essas formações tornaram-se compensatórias, para suprir a precariedade dos cursos de graduação, perdendo, assim, o propósito maior, que é o aprimoramento do profissional nos avanços e renovações da sua área; e b) a expansão de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, sob o rótulo “formação continuada”, foi tão grande que o acompanhamento e a avaliação de todos eles tornaram-se inviáveis para o governo, o que pode colocar em dúvida a validade, a eficácia e a qualidade dessas formações.

Apesar de toda a preocupação atinente ao desenvolvimento profissional docente, ainda é possível observar o distanciamento de uma formação polivalente, calcada em competências profissionais, articulada com a pesquisa e marcada por concretas parcerias entre universidade e comunidade. Não resta dúvida de que a valorização e a formação adequada são um direito profissional do magistério, consoante o artigo 206, inciso V, da CF/1988, e o artigo 3º, inciso VII, da LDBEN. Por consequência, assegurá-la é um dever do poder público.

Quanto aos aspectos voltados para a valorização profissional do magistério, estes se encontram direcionados pelas metas 17 e 18. A meta 17 dispõe sobre: “[...] valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 58).

Faz-se mister destacar que as diretrizes 17.2 e 17.3, relacionadas às questões de carreira e piso nacional do magistério, já haviam sido previstas na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. O que se observa é que, há quase uma década, a chamada Lei do Piso ainda vem sendo desrespeitada no território nacional, sendo então necessário ser reavida pelas metas do novo plano.

É na meta 18 em que constam as disposições a respeito da carreira do magistério nos seus dois níveis: educação básica e ensino superior. No caso do primeiro, existe a indicação de concurso público, de modo que, em no mínimo três anos, 90% dos professores da educação básica ocupem cargo efetivo e 50% dos profissionais em educação, não docentes, atuem nas redes a que se vincularam por meio de concurso público (BRASIL, 2014).

O novo plano traz em seu texto final um novo modelo de inserção dos professores (educação básica e superior) aos primeiros anos de exercício da carreira. Trata-se de:

[...] implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014, p. 59).

Ao dispor sobre o acompanhamento dos professores recém-chegados à rede pública de ensino, o plano não esclarece se isso será feito por profissionais pertencentes à mesma instituição, como também não faz menção às avaliações inerentes ao estágio probatório dos servidores públicos, já previsto na Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

O novo PNE também prevê, “[...] nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p. 60). Novamente, diante de estratégias com elevada importância, fica a lacuna quanto à metodologia para alcançá-la. O perigo quanto a essa falha é que, caso venha a ser implantada discordantemente, pode ocorrer a perpetuação de medidas, historicamente já bem conhecidas, relacionadas à meritocracia e à remuneração por desempenho.

É necessário ainda destacar que, embora muitas das redes municipais e estaduais de ensino estimulem, em discursos oficiais, a importância dessa qualificação, elas caminham em sentido contrário, quando limitam a esse processo formativo a condição de realizar-se fora do horário de trabalho, o que não se caracteriza como “estímulo”, tendo em vista que o profissional terá que estender a sua carga laboral oficial.

Outro ponto frágil inerente à meta 18 do PNE (2014-2024) é que, ao tratar da valorização dos professores, não indica sobre um aumento salarial real ao longo de sua década de vigência. Refere-se às questões salariais de forma débil, em pleno contexto de agravamento da crise do capital em todo o mundo. Também em seu texto não assegura dedicação exclusiva na atividade profissional dos docentes, não havendo indicação sobre uma carreira de tempo integral.

As análises das metas de formação e de valorização docente referentes ao novo PNE apontam diversas contradições existentes, impostas pelo modelo de formação e trabalho docente, resultantes de disputas político-ideológicas. Em meio a essas disputas, o PNE (2014-2024) revela uma inclinação em desassociar a educação e a formação docente da sua constituição epistemológica de ciência, o que adultera a importância da intelectualidade na profissão docente. Ao longo da análise do documento, mais especificamente das metas mencionadas, foi possível perceber o perigo de transformação do trabalho dos professores em mero executores de tarefas predeterminadas. Nessas circunstâncias, facilmente ocorre o processo de alienação desses trabalhadores, que, no âmbito da sociedade capitalista, devem se caracterizar apenas como reprodutores ideológicos do sistema.

4 CONCLUSÕES

Nas duas últimas décadas, o aumento das discussões em torno do desenvolvimento profissional docente vem propiciando uma maior clareza quanto ao processo de valorização dos professores. Com base na discussão do referencial da pesquisa e da análise do PNE, especificamente das metas 15, 16, 17 e 18, concluímos que é premente a necessidade de um conjunto articulado de políticas de formação inicial e continuada, como também de políticas de carreira, remuneração e condições de trabalho para o cumprimento satisfatório do PNE.

Entende-se também que a responsabilidade pela execução dessas políticas públicas, a exemplo do PNE (2014-2024), deve pertencer aos sistemas de ensino, que, por sua vez, devem buscar, através do regime de cooperação e colaboração, âncoras do sistema federativo brasileiro, o cumprimento de metas capazes de produzir melhorias substanciais ao sistema educacional do país. Esta, porém, não se trata de uma tarefa fácil diante dos vários desafios a serem enfrentados, dentre eles: a deficiência das metas e estratégias traçadas; a descontinuidade política; a falta de uma concepção clara e articulada de plano; a lacuna de regulamentação do princípio de colaboração entre os entes federados, a gestão e o financiamento educacional.

Frente a esse quadro, torna-se evidente que o cumprimento das metas 15, 16, 17 e 18, preconizadas pela Lei n. 13.005/2014, dependerá das condições materiais

necessárias ao seu cumprimento, bem como do interesse e compromisso do governo e da própria sociedade.

Assim, em face da complexa conjuntura em que se situam essas questões, torna-se ainda mais necessário que tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade profissional dos docentes aprofundem o estudo e a compreensão sobre os programas e as políticas de DPD, sobretudo em relação aos pressupostos e concepções que os sustentam. Isso implica mobilizar os professores, os futuros professores e seus formadores para que reconheçam, valorizem e lutem pela efetivação necessária das políticas públicas de DPD dentro do cenário educacional nacional, regional e local.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000.

ANDRÉ, M. I. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, M. I. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 301-309, 1999.

BRASIL. *Censo Escolar*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, de 12 dez. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CURY, C. R. J. Por um Novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 792-813, 2011.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, J. R. L.; FARIAS, I. M. S.; OLIVEIRA, A. M. R. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica nos planos municipais de educação: um caso na Região dos Inconfidentes, MG. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 161-180, 2016.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 33-53.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PROFMAT. *Actas*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p. 27-44.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

José Rubens Lima Jardimino (Brasil, Ouro Preto, Minas Gerais) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Pós-Doutor em História pela Educação pela Universidad Pablo de Olavide (UPO) e em História da Educação pela Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) e pela Université Laval (ULaval). Atualmente é professor da UFOP. É professor visitante e pesquisador da UPTC e da UPO. Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi), vinculado à UFOP, e vice-diretor do Grupo de Pesquisa Historia de la Universidad Latinoamericana (Hisula), vinculado à UPTC.

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3553193188710422>>.

E-mail: <jrjardilino@gmail.com>.

Ana Maria Mendes Sampaio (Brasil, Ouro Preto, Minas Gerais) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Mestra em Educação pela UFOP. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (Foprofi), vinculado à UFOP. Professora do curso normal magistério pelo governo estadual de Minas Gerais e do curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8951345429657611>>.

E-mail: <anamendessampaio@yahoo.com>.

Recebido em 28 de fevereiro de 2018.

Aceito em 30 de novembro de 2018.