UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

CHAPECÓ

2022

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

CHAPECÓ
2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Casagrande, Jéssica Luana
A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO / Jéssica Luana Casagrande. -- 2022.
117 f.

Orientador: Doutor Claudecir dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2022.

1. 1. Politicas Educacionais. 2. Formação Docente. 3. Valorização Docente. 4. Atratividade da Profissão.. I. Santos, Claudecir dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Titulo.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 23/11/2022

BANCA EXAMINADORA

Claudecir dos Santos

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS
Presidente da banca/orientador

Documento assinado digitalmente
Ione Ribeiro Valle
Data: 24/01/2023 15:08:48-0300
CPF: ***.837.219-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof. Dr. Ione Ribeiro Valle - UFSC
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA GRAFF
Data: 30/01/2023 09:01:04-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Profa. Dra. Patrícia Graff – UFFS
Membro titular interno

CHAPECÓ/SC, dezembro

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFFS) e apresenta como tema de estudo o trabalho docente, considerando os eixos da formação e da valorização dos professores como elementos indissociáveis e indispensáveis para almejar a atratividade da profissão. Tem como objetivo geral analisar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) que versam sobre a formação e a valorização dos professores, procurando identificar as possíveis relações dessas metas com a atratividade da profissão. A pesquisa discute as complexas imbricações sobre o assunto a partir da seguinte problematização: como o debate acerca da atratividade docente se alinha aos eixos da formação e da valorização docente, enfatizados principalmente a partir da década de 1990? E em que condições as atuais metas e estratégias dos Planos de Educação, voltadas a esses eixos, tratam do atrair, reter e desenvolver esses profissionais? Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho se caracteriza como bibliográfico e documental, voltando sua abordagem ao PNE e aos PEEs, bem como aos documentos que compõem a legislação educacional. Ao somar o conjunto de artigos, teses e dissertações estudados, a parte bibliográfica fundamenta-se em autores como: Gatti (1992; 2008), Oliveira (2004; 2010), Saviani (2007; 2009), Valle (2002; 2006) e Cunha (1999; 2006). Desse modo, vislumbrando um olhar *além fronteiras*, acrescentamos ao debate os apontamentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) centrados na *atração, retenção e desenvolvimento dos profissionais da educação,* considerando a importância de notar as forças internas e externas presentes nas entrelinhas das políticas educacionais brasileiras. O estudo permitiu concluir que há um crescente debate acerca da atratividade da profissão docente, e, no conjunto das metas e estratégias analisadas, percebe-se uma aproximação com a atratividade, em especial, no que diz respeito a busca por condições que possam atrair, reter e desenvolver o quadro de professores. Nesse mesmo direcionamento, porém, o estudo concluiu que, para que haja convergência entre os objetivos das metas e os três requisitos da atratividade (atrair, reter e desenvolver), será preciso que os entes federados, juntamente com a união, cumpram com a política educacional para formação de professores, tornando efetivo os respectivos Planos de Educação.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação docente; valorização docente; atratividade da profissão.

ABSTRACT

The following research is in the field of Education Policies by the Education Post Graduation Program (PPGE/UFFS) and it has as its theme the teaching working, taking into consideration the theme of training and valuation of teachers as indivisible elements to make the teaching profession more attractive. The goal of this research is to analyze the objectives of the National Education Plan (PNE) and the State Education Plans (PEEs), which deal with training and valuation of teachers, trying to identify the links between these objectives and the attractiveness of teaching profession. The research discusses the intrincate layers about this subject through the following questioning: How does the discussion about the atractiveness of teaching profession aligns to the theme of training and valuation of teachers, mainly emphasized from the nineties? And in which conditions the goals and strategies of nowadays education plans deal with attracting, keeping and developing these professionals? Concerning to the methods, the following work is characterised as a bibliographic and documental one, taking its approach to PNE and the PEEs, as well as the national educational legislation. By adding the package of articles, theses and dissertations studied, the bibliographic part is based on authors such as: Gatti (1992; 2008), Oliveira (2004; 2010), Saviani (2007; 2009), Valle (2002; 2006) e Cunha (1999; 2006). Therefore, trying to see beyond borders, we added to this discussion, the appointments of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), which are focused on attracting, keeping and increasing competences of education professionals, considering the importance of understanding the internal and external strenghts which are present between the lines of Brazilian Educational policies. The following research has concluded that there is a growing discussion about the attractiveness of teaching profession, and in the whole of the analyzed goals and strategies, it is possible to figure out that there is a proximity to attractiveness, concerning to the search for conditions that may be able to attract, keeping and developing the teaching staffs. However, the research has concluded that, in order to achieve a convergence between goals and the three requirements of attractiveness (attracting, keeping and developing), it will be necessary that the federal entities, along with the Union, comply with the educational policies for teaching training, becoming effective their respective Education Plans.

Key Words: Educational Policies; Teaching Training; Teaching Valuation; Attractiveness of teaching profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus documental selecionado para a análise de dados 18
Quadro 2 - Teses e dissertações relacionadas com a temática da pesquisa 21
Quadro 3 - Artigos selecionados como produção científica a partir do banco de dados Scielo 22
Quadro 4 - Artigos selecionados como produção científica a partir do banco de dados Google Acadêmico 23
Quadro 5 - Meta 15: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.....68
Quadro 6 - Meta 16: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.....69
Quadro 7 - Meta 17: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.....70
Quadro 8 - Meta 18: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.....71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial
CAQi - Custo-Aluno-Qualidade Inicial
CAQ - Custo-Aluno-Qualidade
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERI - Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CUT - Central Única de Trabalhadores
CF - Constituição Federal de 1988
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EAD - Educação a Distância
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNE - Fórum Nacional de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IES - Instituto de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE - Organização para a Cooperação Econômica Europeia

PARFOR - Plano de Formação do Professor

PEE - Plano Estadual de Educação

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência

PIB - Produto Interno Bruto

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PSPN - Piso Salarial dos Professores da Educação Básica

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PEC - Programa de Educação Continuada

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....10

2. INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....14

2.1 Situando a problematização e os objetivos da pesquisa.....14

2.2 Instrumentos de coleta e análise de dados e o corpus da pesquisa.....17

2.3 Revisando a Literatura: Aspectos Norteadores.....20

3. A ÊNFASE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 E O DEBATE ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE..... 26

3.1 Considerações iniciais acerca da consolidação da docência.....27

3.2 As fragilidades envoltas na profissão docente e suas implicações no processo de profissionalização.....33

4. ADENTRANDO O DEBATE ACERCA DA ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE.....37

4.1 Em discussão a atratividade e a profissionalização docente: a docência enquanto uma escolha profissional.....39

4.2 A atratividade docente no debate de uma agenda internacional: a OCDE e suas implicações para a temática.....47

5. A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....55

5.1 A construção de políticas e os diversos olhares sobre a formação e a valorização docente.....56

5.2 Uma breve análise das metas do PNE (2014-2024) voltadas à formação e Destino não encontrado!o.....6

6

6. A ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DE ANÁLISE.....75

6.1 **ANÁLISE ACERCA DA ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DAS METAS E ESTRATÉGIAS DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO.....76**

6.1.1 Um olhar para a atração da profissão docente.....78

6.1.2 Retenção: quais os elementos que agregam importância para a permanência docente?.....87

6.1.3 Desenvolvimento docente: a importância dos incentivos e do apoio escolar**.....94**
6.2 Considerações a partir das dimensões analisadas.....102
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....104
REFERÊNCIAS..... 110

1. INTRODUÇÃO

Ao situarmos nosso debate no campo da educação, direcionamos nosso olhar para os professores e, mais especificamente, para as condições que são oferecidas para que a profissão docente atraia, retenha e desenvolva seus profissionais. Consideramos, pois, que o papel desempenhado pelos professores se constitui como um dos pilares dos processos de ensino e aprendizagem, portanto, almejar por melhores condições de trabalho e reconhecimento de seu valor social precisa ser uma reivindicação permanente nas pautas de discussões e elaborações de políticas educacionais.

Uma educação de qualidade implica melhores condições para que os docentes possam atuar, se desenvolver e permanecer na profissão. Seguindo esse raciocínio, nesta pesquisa, observamos os diversos estudos que problematizam a profissão docente e permitem observar o sujeito que opta pela docência, em seu sentido pessoal, mas também o contexto em que a profissão se situa, em especial no que diz respeito às mudanças políticas, econômicas e sociais que interferem na profissão, além das políticas e programas que são construídos em prol de uma mudança significativa no quadro profissional.

Portanto, ao longo desta discussão serão problematizadas questões que envolvem as políticas educacionais brasileiras que direcionam seu olhar para a profissão docente, mais especificamente as políticas educacionais que emergiram na década de 1990. Dentro desse recorte temporal, a pesquisa busca identificar e compreender os discursos sobre a temática da profissão docente, bem como os diferentes interesses e disputas que estão em jogo e que, direta e indiretamente, incidem sobre a docência.

Esta pesquisa também tem como propósito debater sobre a necessidade de serem construídas políticas de Estado para além das políticas de governo, principalmente por ser visualizada, muitas vezes, a descontinuidade de programas que são importantes para a área. Nesse sentido, ao trazer novas perspectivas a respeito da formação e da valorização dos professores, envolvemos nesse estudo as metas e estratégias que tratam da docência presente no Plano Nacional de Educação, bem como nos Planos Estaduais de Educação.

Com isso, pretendemos observar se esse conjunto de metas traz contribuições, no que diz respeito à melhoria da atração, retenção e desenvolvimento dos profissionais docentes e permitem a identificação e a noção do significado acerca das semelhanças e/ou diferenças das metas e ações em torno da formação e da valorização dos professores nas 27 unidades federativas que compõem o Estado brasileiro.

Importante salientar que este estudo parte de indagações pessoais, nesse processo em que também me constituo enquanto professora. Parafraseando Nóvoa, quando diz que “o professor é a pessoa; e uma parte importante dessa pessoa é o professor” (2002, p. 15), revejo na história elementos que continuam refletindo uma identidade profissional que também me caracteriza e permitem traçar pontes entre o que foi, o que é e o que há de ser construído futuramente.

Com a realização de alguns estudos e, agora, com a oportunidade de fazer uma pós-graduação, abro espaço para seguir problematizando em torno da profissão, buscando contextualizar algumas questões que por tantas vezes foram ouvidas, dentre elas, o motivo da escolha dessa profissão que é nobre, mas carrega uma bagagem de desvalorização e desprestígio.

Esses são os elementos que guiarão a realização da presente pesquisa. Assim, no primeiro capítulo são destacados os caminhos teórico-metodológicos adotados, situando-a dentro da linha de Políticas Educacionais, definindo os objetivos e procedimentos, além de uma seção em específico para destacar o instrumento de coleta e análise de dados e o corpus documental, bem como a revisão de literatura realizada.

Para adentrar os eixos de discussão, no segundo capítulo a pesquisa trata da docência com ênfase nas políticas criadas a partir da década de 1990. O intuito é analisar como os elementos da formação e da valorização da profissão docente (aspectos que interferem na atratividade da profissão) foram sendo incluídos nos debates que fortaleceram a necessidade de políticas educacionais voltadas à profissão.

Nesse contexto, faz parte dos propósitos do capítulo a observância dos marcos regulatórios da educação que foram fundamentais para o reconhecimento da docência como uma profissão, bem como as formações específicas na área de atuação e as condições para esses profissionais serem valorizados.

O terceiro capítulo procura fortalecer o debate acerca da atratividade da profissão docente e os elementos que interferem na escolha da profissão, observando que as condições que podem servir para atrair novos profissionais também permitem a permanência dos professores na profissão e seu respectivo desenvolvimento de acordo com as necessidades encontradas. Do mesmo modo, são destacadas algumas sinalizações a respeito da atratividade sob a ótica da agenda internacional da OCDE, a partir da pesquisa intitulada “Professores são importantes: atrair, reter e desenvolver professores eficazes”.

No quarto capítulo, o debate aprofunda-se a partir das políticas que foram criadas ao longo desse processo histórico em torno da formação e da valorização docente, gerando uma discussão que envolve as políticas de Estado e as políticas de governo como elementos importantes para se pensar a continuidade desses programas que auxiliam na profissão. Consideramos esse processo histórico das políticas a partir da década de 1990, pois foi nesse momento que as discussões e as políticas educacionais criadas tiveram mais impactos, como o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Insere-se também nesse capítulo, como parte das análises da pesquisa, o Plano Nacional de Educação e um quadro que especifica as metas a respeito da formação e da valorização docente e seus indicadores. O objetivo é observar como as metas têm sido cumpridas e as diferenças que existem em torno das unidades estaduais, analisando que existem algumas divergências entre a concepção da profissão dentro do território brasileiro.

Há também um capítulo que trata das categorias e dimensões que foram construídas para a realização das análises a partir do corpus documental da pesquisa, objetivando trazer considerações sobre a problematização inicial. Ambas as questões construídas nos permitem refletir acerca do processo de profissionalização e de autorregulação da profissão docente, observando a inserção da atratividade da profissão nesse debate e a importância que ela possui quando almejamos construir uma profissão que atraia bons profissionais, engajados com seu trabalho, que permita a sua permanência na profissão e que ofereça condições para o seu desenvolvimento de acordo com as necessidades que a educação enfrenta.

O capítulo das considerações finais, por fim, retoma alguns elementos pertinentes envolvidos no decorrer da pesquisa, amarrando algumas concepções

importantes da docência. Resgatam-se elementos importantes que condizem com essa discussão que envolve os Planos de Educação e alinha as possíveis imbricações existentes para com o eixo da atratividade da profissão docente.

2. INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Inserida na Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC, o eixo que conduz a realização desta pesquisa contempla as “políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.)” (MAINARDES, 2018, p. 187). Optar pela análise de uma política educacional direcionada, sobretudo, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e aos Planos Estaduais de Educação (PEEs) nos permite reconhecer como essa política tem estado cada vez mais presente nos debates, principalmente pela importância que possui diante das metas que ambiciona para a educação.

Ao contemplar as metas e estratégias dos Planos que tratam da formação e da valorização dos professores, temos por intuito verificar em suas entrelinhas os aspectos que estão imbricados à atratividade da profissão docente. Essa discussão nos permite observar que a docência “exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos” (SCHEIBE, 2010, p. 985). Desse modo, abordam-se os elementos do PNE relacionados à formação e à valorização e as possíveis brechas para pensar a atratividade da profissão docente, a partir dos eixos da atração, retenção e do desenvolvimento dos professores.

2.1 SITUANDO A PROBLEMATIZAÇÃO E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Delimitar o campo de estudo da pesquisa é um dos processos mais relevantes para subsidiar a problematização, bem como para definir com clareza os objetivos, os caminhos metodológicos, bem como o referencial teórico. É válido ressaltar que a problematização deste estudo emerge de inquietações pessoais, pensando nos aspectos formativos que me consolidam enquanto profissional, paralelos às questões voltadas à valorização e ao reconhecimento desse trabalho, mas também de inquietações que surgem e estão atreladas ao campo/área profissional que problematiza à docência.

Ao instigar essa problematização construída sob o olhar das pesquisas que já foram realizadas e ainda mantêm algumas brechas, temos por finalidade continuar a produzir novas perspectivas referentes à formação e à valorização docente, a fim de

que se tornem subsídio para novas problematizações e somem para com o conhecimento acadêmico-científico. De tal forma, não compreendemos esse conhecimento como algo novo, tampouco como algo que possui uma finitude, mas como parte de um processo que mantém uma linha de continuidade, a partir de novos questionamentos, como produto de um determinado contexto e de sujeitos que os produzem diante das novas pesquisas e estudos realizados.

A ênfase no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação nos proporciona o exercício de olhar, na realização desse estudo, para as metas e estratégias que tratam das concepções formativas e de valorização docente, bem como para a atratividade da profissão e como ela vem sendo estruturada nos Planos de Educação. Do mesmo modo, faremos uso dos elementos trazidos pelo monitoramento e a avaliação das metas, com o propósito de observar como elas vêm sendo executadas nos diferentes Estados brasileiros.

Ao abordar também as políticas e programas que foram construídos desde a década de 1990 com um olhar voltado à docência, definimos nosso recorte temporal. Compreende-se que foi a partir desse momento que os eixos da formação e da valorização docente foram abordados com maior ênfase, principalmente a partir dos marcos regulatórios da educação brasileira, considerando a LDB/ Lei 9394/96 e a Constituição Federal de 1988.

A problematização que guia a realização deste estudo parte da seguinte questão: como o debate acerca da atratividade docente se alinha aos eixos da formação e da valorização docente, enfatizados principalmente a partir da década de 1990 e em que condições as atuais metas e estratégias dos Planos de Educação, voltadas a esses eixos, tratam do atrair, reter e desenvolver esses profissionais?

Sob essa ótica, nosso objetivo geral pretende analisar como a atratividade da profissão docente vem sendo introduzida aos debates e em que condições as metas e estratégias dos Planos de Educação versam sobre o atrair, reter e desenvolver esses profissionais. Por conseguinte, os objetivos específicos buscam:

- Abordar a docência enquanto uma profissão e destacar a busca pela formação e valorização dos professores nesse processo;
- Debater a temática da atratividade e analisar os eixos ligados à atração, retenção e desenvolvimento dos professores;

- Retomar as políticas e programas que foram criados a partir de 1990 e suas contribuições para pensar a formação e a valorização docente;
- Avaliar, a partir das regiões brasileiras, o cumprimento das metas e dos indicativos presentes nos planos acerca da formação e da valorização docente.

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, levamos em consideração o enfoque crítico dialético, visto que por meio dele podemos considerar o "[...] fenômeno em seu devir histórico e em suas interrelações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança" (GAMBOA, 2012, p. 189), e na condução da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, ao permitir a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, a partir da tomada de decisões e de um corpo de conhecimentos bem organizados (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A pesquisa descritiva analítica vem caracterizar também a natureza dos objetivos, quando a finalidade implica a descrição, análise e interpretação do fenômeno estudado. Em relação aos procedimentos, trata-se de documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica possibilita o contato com o que já foi produzido, aprofundando o aspecto teórico e sendo "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44).

No que se refere à pesquisa documental, esta "é também apropriada quando queremos estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno" (GODOY, 1995, p. 22). É necessário, entretanto, considerar a importância de escolher os documentos, de ter acesso a eles, bem como de realizar sua análise, visto que "a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses" (GODOY, 1995, p. 23).

Com a existência de fontes primárias e secundárias observamos que "[...] a pesquisa documental se vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa" (GIL, 2002, p. 45). A análise feita a partir da pesquisa documental e bibliográfica aponta que

> [...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, pois, a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando as fontes secundárias, e a pesquisa documental

> recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Assim, não se envolve apenas o uso de técnicas para buscar as informações na realização da pesquisa, mas um processo de compreensão e interpretação da realidade que se volta à reflexão dos elementos que se unem para responder ao problema a ser investigado, envolvendo perspectivas, concepções e a adoção de posturas acerca da realidade e dessa busca (GATTI, 2012). Nesse movimento dialético, buscamos analisar o contexto como um todo, verificando que todos os elementos são importantes para que a política possa ser compreendida, inclusive os elementos que compõem os embates e desafios em torno dela.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS E O CORPUS DOCUMENTAL

Alinhar os aspectos teórico-metodológicos ao método selecionado para a análise e interpretação dos dados garante que, na sequência dessas discussões, nos apropriemos das escolhas fundamentais para manter a rigorosidade e a cautela na realização da pesquisa. A organização e a análise de dados pautam-se na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1997), utilizando-a para “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre os quais se debruça [...] uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 50).

Ao tê-la como base, utilizamos das etapas que a constituem, estabelecendo assim os “[...] três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). Por meio da utilização da Análise de Conteúdo, organizamos, desse modo, algumas categorias para nortear a realização das análises e das informações que foram coletadas, o que permitiu, na sequência, a interpretação dos dados diante os documentos selecionados.

A organização do material a partir da construção do quadro de documentos analisados na pesquisa configura-se como a “fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1977, p. 96). Portanto, para compor esta pesquisa, organizou-se um conjunto de materiais para a coleta de dados. A saber, o quadro 1 destaca apenas o corpus documental ao qual se referem, respectivamente, os Estados Brasileiros, a Lei

que sancionou cada um dos Planos Estaduais dos 26 Estados, mais o Distrito Federal, e a data de aprovação de cada um desses Planos.

Mesmo não compondo a descrição no quadro abaixo, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 2014, o Monitoramento das metas disponibilizado pelo INEP e o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se intitula “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2005), também foram utilizados na realização da pesquisa, servindo como material de análise.

Quadro 1: corpus documental selecionado para análise de dados.

ESTADO BRASILEIRO	**LEI QUE SANCIONOU O PLANO**	**DATA APROVAÇÃO**
Acre	Lei nº 2.965	2 de julho de 2015
Alagoas	Lei nº 7.795	22 de janeiro de 2016
Amapá	Lei nº 1.907	24 de junho de 2015
Amazonas	Lei nº 4.183	26 de junho de 2015
Bahia	Lei nº 13.559	11 de maio de 2016
Ceará	Lei nº 16.025	30 de maio de 2016
Distrito Federal	Lei nº 5.499	14 de julho de 2015
Espírito Santo	Lei nº 10.382	24 de julho de 2015
Goiás	Lei nº 18.969	22 de julho de 2015
Maranhão	Lei nº 10.099	11 de junho de 2014
Mato Grosso	Lei nº 10.111 (alteração)	06 de junho de 2014
Mato Grosso do Sul	Lei nº 4.621	22 de dezembro de 2014
Minas Gerais	Lei nº 23.197	26 de dezembro de 2018
Pará	Lei nº 8.186	23 de junho de 2015
Paraná	Lei nº 18.492	24 de junho de 2015
Paraíba	Lei nº 10.488	23 de junho de 2015
Pernambuco	Lei 15.533	23 de junho de 2015
Piauí	Lei nº 6.733	17 de dezembro de 2015
Rio de Janeiro	Lei nº 5.597	18 de dezembro de 2009
Rio Grande do Norte	Lei nº 10.049	27 de janeiro de 2016

Rio Grande do Sul	Lei nº 14.705	25 de junho de 2015
Rondônia	Lei nº 3.565	03 de junho de 2015
Roraima	Lei nº 1.088	03 de setembro de 2015
Santa Catarina	Lei nº 16.794	14 de dezembro de 2015
São Paulo	Lei nº 16.279	08 de julho de 2016
Sergipe	Lei nº 8.025	04 de setembro de 2015
Tocantins	Lei nº 2.977	08 de julho de 2015

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A orientação do próprio PNE estabeleceu que cada Estado organizasse seu Plano Estadual; os 26 Estados brasileiros, mais o Distrito Federal, cumpriram sua obrigação, alguns ainda no ano de 2014, outros, no mais tardar de 2016, sendo que uma exceção ocorreu com o Estado do Rio de Janeiro, que, ao considerar que seu plano estadual já estava elaborado de acordo com as exigências do plano de 2001-2011, optou por fazer pequenas alterações e mantê-lo organizado em 2009, contando com o recurso do monitoramento dessas metas e estratégias de modo mais frequente.

Portanto, os embates que esses planos representam para pensar à docência e os aspectos que tornam a profissão atrativa são elementos da análise desta pesquisa, trazendo para a problematização os elementos que estão presentes nas diferentes unidades da federação. Os indicativos em relação ao cumprimento dessas metas também foram utilizados para análise, por configurar um processo de avaliação, o que exige muita transparência e envolvimento com a sociedade.

O Monitoramento segue como uma exigência presente no Artigo 5º da Lei 13.005/2014, para que ocorra de forma contínua, a partir do Ministério da Educação (MEC), das Comissões de Educação da Câmara e Senado, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2014). Encontrando-se disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[1], além do Painel de Indicadores das Metas do Plano Nacional de Educação[2].

---

[1] Os Relatórios desse monitoramento se encontram no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/monitoramento-do-pne/relatorios-de-monitoramento-do-pne >.

[2] O Painel de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação está disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard.

2.3 REVISANDO A LIERATURA: ASPECTOS NORTEADORES

A etapa da revisão da literatura é visualizada com ênfase como parte da pesquisa, por permitir a aproximação com as produções científicas já realizadas dentro da temática e possibilitar a análise das lacunas que ainda se apresentam no estudo. Optamos por fazer o mapeamento das produções acadêmicas nos bancos de dados da Scielo, do Google Acadêmico, bem como da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD).

As informações referentes aos descritores utilizados para a seleção dos materiais, os respectivos bancos de dados onde foram encontrados e a quantidade em cada um deles serão explanados na sequência, a partir da organização de quadros. Chegamos a sua seleção, realizando previamente a leitura de seus respectivos títulos, resumos e palavras-chave, para depois, à medida que se aproximavam da temática em questão, fazer a leitura na íntegra.

De antemão, destacamos a seguinte observação: os trabalhos encontrados trazem em seu desenvolvimento alguns aspectos pontuais a respeito do Plano Nacional de Educação e alguns aspectos evidenciando os Planos Estaduais de Educação, a partir das metas que versam sobre a formação e a valorização dos professores, discutindo de modo geral alguns elementos da atratividade da profissão docente. Entretanto, a discussão levantada como objetivo desta pesquisa não é observada em nenhum dos trabalhos.

Entendemos que é necessário perceber como a atratividade vem sendo concebida no Brasil para que novos olhares sejam lançados sobre os principais elementos que, normalmente, são atribuídos a uma profissão para que ela possa ser atrativa e possa reter e desenvolver seus profissionais. Uma vez que esses três eixos dialogam sobre os aspectos que tornam a profissão atrativa, o modo como são construídas as formações para a docência e os aspectos que condizem com a permanência na profissão, cabe trazer para o debate as seguintes questões “1) a profissão é suficientemente atraente para novos ingressantes talentosos? 2) Os professores são suficientemente recompensados e apoiados em seu trabalho?” (OCDE, 2006, p. 7).

Nesse contexto, os estudos problematizam também a influência e o papel dos organismos internacionais nessa construção, inclusive da OCDE. Assim, o

mapeamento desses trabalhos abre espaço para continuarmos as discussões, agora a partir de um novo direcionamento, considerando que os Planos já foram usados como objeto de estudo de outras pesquisas, mas que nesse momento serão analisados sob outras perspectivas teórico-epistemológicas, conduzidas por novos objetivos.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, buscamos pelo descritor “atratividade da profissão docente”, o que resultou em 41 trabalhos; a maioria das teses e dissertações se voltam às pesquisas realizadas em estados e municípios brasileiros e dentro de áreas específicas do conhecimento. Com o uso do descritor “formação e valorização docente no Plano Nacional de Educação” foram encontrados 79 resultados.

Após essa busca inicial, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, sendo que apenas 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações foram selecionadas (Quadro 2), isso porque a maior parte desses trabalhos condizem com a análise de programas específicos da formação e da valorização docente, como PIBID, PARFOR, FUNDEB etc., ou seja, não envolvem uma discussão em torno do Plano Nacional e dos Planos Estaduais de Educação.

Quadro 2 - Teses e dissertações relacionadas com a temática da pesquisa.

Modalidade	Ano/ Instituição	Título	Autor	Palavras-chave
Tese	2019/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil	Daniele de Lima Kramm	Políticas educacionais; formação de professores; revisão integrativa na educação básica; valorização docente.
Dissertação	2013/ Universidade de Taubaté.	Valorização docente: um estudo sobre as representações sociais dos licenciandos	Pollyana Fátima Gama Santos	Valorização docente; formação de professores; carreira docente; salário docente.
Dissertação	2013/ Universidade Federal de Minas Gerais	Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil	Alexandre William Barbosa Duarte	Profissão docente; valorização docente; política educacional.

Dissertação	2018/ Universidade de São Paulo	O professor entre o profissionalismo e o heroísmo: as motivações e expectativas para a escolha da carreira docente	Luana Lasincki Marum Tarábola	Atratividade docente; valorização; formação de professores; remuneração; reconhecimento.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No banco de dados da Scielo, com o descritor “atratividade da profissão docente”, encontramos 6 (seis) resultados. Quanto ao descritor “a formação e a valorização docente no Plano Nacional de Educação”, apenas 4 (quatro). Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave desses 10 (dez) trabalhos, foram selecionados apenas 4 (quatro) artigos, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Artigos selecionados como produção científica do banco de dados Scielo.

Ano	Revista	Título	Autor(es)	Palavras-chave
2010	Cadernos de Pesquisa	Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil	Gisela L. B. P. Tartuce; Marina M. R. Nunes; Patrícia C. A. de Almeida	Formação de professores; profissionalização; escolha profissional; professores.
2010	Educação e Sociedade	Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação	Leda Scheibe	Formação de professores; educação básica; Plano Nacional de Educação; valorização docente.
2015	Caderno Cedes	O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional	Silke Weber	Valorização docente; formação docente; políticas educacionais; qualidade da educação; PNE.
2015	Caderno Cedes	Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.	Álvaro Luiz M. Hypolito	Trabalho docente; PNE; valorização; formação; condições de trabalho; escola básica.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Por fim, nossa busca na base de dados do Google Acadêmico selecionou alguns artigos que apresentam pontos importantes para a discussão da atratividade da

profissão docente, bem como das metas de formação e valorização docente em relação às metas do Plano Nacional de Educação. Determinamos como descritor a “atratividade da profissão docente e o PNE” e 8 (oito) artigos foram escolhidos, de acordo com o que mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Artigos selecionados como produção científica do banco de dados Google acadêmico.

Ano	Revista	Título	Autor(es)	Palavras-chave
2018	Jornal de Políticas educacionais	Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização	Edite Maria Sudbrack; Camila Soares dos Santos e Arnaldo Nogaro	Formação docente; valorização. profissionalização; PNE.
2013	Interfaces da educação	O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização e formação dos profissionais da educação	Júlio Emílio Diniz-Pereira	Educação; política educacional; formação de professores; Plano Nacional de Educação; valorização e formação do profissional da educação.
2014	Revista Eletrônica de Educação	A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira	Olgaíses Cabral Maués; Arlete Maria Monte de Camargo	Expansão da educação superior; organismos internacionais; políticas de formação e valorização docente.
2017	Educação e Sociedade	Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente	Gisele Masson	Política educacional; valorização de professores; planos de carreira e remuneração; requisitos para atratividade e permanência.
2015	Caderno Cedes	Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho	Álvaro Luiz M. Hypolito	Trabalho docente; PNE; valorização; formação; condições de trabalho; escola básica.
2014	Anais de evento: X Seminário Internacional da Rede Estrado	Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Márcia Aparecida Jacomini; Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Condições de trabalho do professor; carreira docente; políticas públicas educacionais; valorização do magistério.
2016	Acta	Processos de inserção	Marília Marques Mira;	Inserção docente;

	Scientiarum Education	profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam	Joana Paulin Romanowsky	políticas educacionais; Plano Nacional de Educação; iniciação profissional docente.
2015	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Políticas de formação e valorização docente: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação e das metas do novo Plano Nacional de Educação	Janaina Silvana Sobzinski; Emili Moreira Diogo; Gisele Masson	Políticas de formação; valorização docente; Plano Nacional de educação; Plano de Desenvolvimento da Educação.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com o levantamento desses dados, retomamos o que já havíamos elaborado em relação a nossa problematização e objetivos e os tornamos mais claros e relevantes, pois conforme realizamos as leituras, aprofundamos o que já havia sido produzido e conduzimos a pesquisa dentro de um direcionamento ainda pouco explorado. Desse modo, alinhamos também com mais fundamento o caminho metodológico e o aporte teórico.

Por conseguinte, é importante que fique clara a explanação desse material que foi selecionado de forma sucinta na organização dos quadros, pois eles se compilam junto à discussão que será realizada no decorrer nos capítulos. Assim como destacado anteriormente, por considerar que a maioria possui discussões específicas dentro de cada estado ou na citação de uma política, interpretamos essas informações e utilizamos de suas referências para aproximar ao que propomos.

Assim, como veremos no capítulo das análises, serão expostas as categorias e nelas as dimensões que foram organizadas para análise. Esse material encontrado serviu também para organizarmos essas dimensões, analisando o encaixe de cada um dos elementos em relação à atração, retenção e desenvolvimento dos docentes.

Os pontos encontrados nesse material que serão explorados com mais propriedade ao longo dos capítulos dizem respeito a aspectos que envolvem: as políticas docentes e a necessidade de virem ao encontro com o desenvolvimento econômico e social; a influência de organismos internacionais nas políticas brasileiras; os elementos que tornam a profissão atrativa; os desafios para a permanência dos que optam pelo magistério; o desejo pela melhoria das condições de trabalho (jornada de trabalho, incentivos, carreira); e as especificidades do contexto dos estados.

Na sequência, adentraremos a discussão dos capítulos, que foram organizados de acordo com os objetivos propostos.

3. A ÊNFASE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 E O DEBATE ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE

Abordar a temática da profissão docente, problematizando a formação e a valorização dos professores como eixos que corroboram a possibilidade de tornar a profissão mais atrativa, é um campo que instiga a reflexão acerca da constituição da profissão e das transformações diante dos tensionamentos políticos, econômicos e sociais dos diferentes períodos históricos. Elencamos, a partir dessas considerações, conceitos pertinentes que servem fundamentalmente para compreender esse processo da docência, que tem suas raízes a partir da década de 1990 (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009) e que ganha cada vez mais visibilidade nas pesquisas e no campo das políticas educacionais.

A partir da discussão e da inserção do termo profissionalidade[3] buscamos nos apropriar de seu significado e observar a sua influência nas questões que nos propomos, principalmente por possibilitar a observação da forma como os docentes se situam e agem no contexto em que trabalham, configurando-se como um "[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN GIMENO, 1995, p. 64).

Esse conjunto de elementos nos permite observar que a identidade docente não se constrói apenas com o conhecimento profissional, mas também com o desenvolvimento das relações entre as demandas internas e externas da escola, da atuação enquanto docente e do aperfeiçoamento que se constrói na coletividade da profissão, o que também se alinha ao entendimento do termo profissionalização, que nos permite problematizar o comportamento docente alinhado ao contexto que o constitui enquanto profissional.

Desse modo, observa-se que existem muitos impasses em torno da valorização desses profissionais, bem como das questões trabalhistas e salariais, das discussões acerca da carga horária e do horário de planejamento, da autonomia para o desenvolvimento das tarefas, do lugar ocupado pelo aspecto formativo desses profissionais, visto que sempre dependem "das condições sociais, valorativas e

---

3 O termo profissionalidade foi escolhido para compor essa discussão, pois possibilita observar a docência tanto em seus aspectos profissionais, que tratam das condições que a profissão oferece para que esses sujeitos realizem seu trabalho, como nos aspectos pessoais, que dizem respeito às escolhas do sujeito para seguir a profissão. Ambos são fatores que influenciam na consolidação da profissão docente.

históricas que contornam seu exercício" (CUNHA, 1999, p. 144). Portanto, é nesse campo de embates que buscamos refletir sobre a profissão, o professor e a percepção de seu trabalho, a construção das políticas formativas de valorização e a autonomia desses sujeitos enquanto professores.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA CONSOLIDAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Antes de adentrar a discussão mais detalhada em relação às políticas educacionais que entraram em vigor a partir de 1990, em se tratando da discussão referente à profissão docente, é importante que tenhamos clara a compreensão de que a docência possui uma longa trajetória histórica, que apesar de não ser o foco nem o intuito de nossa pesquisa, envolve um conjunto de questões que vêm refletir até hoje nas discussões dentro desse campo.

Alinhadas em um processo que envolve muitos tensionamentos e debates, essas questões possibilitaram aos sujeitos a busca pela profissionalização docente, almejando melhorias em torno do reconhecimento da docência, de seu estatuto, do aumento de sua autonomia e, consequentemente, refletindo em questões alinhadas à atratividade da profissão docente, impactada ao longo desse movimento pelas próprias políticas que foram e vêm sendo implementadas.

Ao almejar a caracterização docente, percebemos que, antes da consolidação de um estatuto profissional, a apropriação da profissão interligou aspectos da subjetividade (interesse, amor, vocação) com aspectos da objetividade, quando articuladas as questões relacionadas à experiência, ao trabalho, ao salário, etc. (BASSO, 1998), sendo sempre impactadas pelas transformações políticas, econômicas e sociais dos diferentes contextos.

No entanto, em decorrência desse movimento, ocorreu a transformação da docência enquanto uma atividade amadora para uma categoria profissional (OLIVEIRA, 2010), aspirando, em síntese, a "[...] organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional [...]" (OLIVEIRA, 2010, p. 19). Desse modo, a construção da identidade profissional docente no Brasil ganhou impulso com o fenômeno da profissionalização, com as reformas educacionais, bem como com a gradativa elevação do prestígio social e a busca pelos

diplomas legalmente reconhecidos, possibilitando a superação da docência como uma "[...] subprofissão, pseudo profissão, semiprofissão, profissão secundária, complementar ou marginal" (VALLE, 2002, p. 215).

A partir da década de 1990, observam-se novas alterações no debate da docência, principalmente como consequência das várias transformações que o próprio país estava passando. Uma delas refere-se à responsabilização que foi atribuída ao professor pelo êxito ou o fracasso dos programas, o que ocasionou uma determinada desqualificação dos profissionais e sua consequente desvalorização. Por isso que o reconhecimento da profissão vinha a significar a seguridade em meio a tantas mudanças que estavam acontecendo com as reformas educacionais.

Nesse momento, os professores precisavam responder às novas exigências educacionais, mas não eram asseguradas condições para que desenvolvessem seu trabalho. Por conseguinte, a desvalorização docente contribuiu fortemente com a dificuldade de esses sujeitos se verem e serem vistos como tais profissionais. A dificuldade em assegurar a autonomia aos professores foi um dos fatores que inibiu seu reconhecimento ao longo do tempo, envolvendo a figura do professor nos diferentes períodos da história da educação brasileira, quando,

> nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia (OLIVEIRA, 2013, p. 8429).

Diante dessas condições do quadro educacional, atrelado não somente aos docentes, "[...] os profissionais e as instâncias governamentais começam a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica" (PENIN, 2009a, p. 2-3). A dificuldade em se firmar um quadro de professores com autonomia para atuar respingou na educação oferecida, o que, consequentemente, trouxe sua baixa qualidade.

Pela necessidade que fortemente crescia acerca da qualidade educacional atrelada ao papel que o professor vinha desempenhando, almejou-se a criação de espaços institucionais dirigidos à formação docente. Construindo novas diretrizes dessa formação, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 trouxe novas configurações que possibilitaram o acesso ao ensino superior e aos cursos de formação de professores, o que implicou mudanças na identidade dos

professores e no público que optava pela docência. Desse modo, no que se refere aos dados do público em busca de uma formação, visualizamos que

> nos anos 90 e nos primeiros anos do milênio, o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 1,5 milhões para cerca de 4 milhões, dos quais quase dois terços em instituições privadas. Parte significativa deles em cursos de formação de professores, incluindo a pedagogia. De modo geral, apesar da qualidade questionada em muitos casos, o aumento das instituições formadoras de natureza privada, realizando processos seletivos de admissão bem mais facilitados do que aqueles que ocorrem nas instituições superiores públicas, contribui para a ampliação do acesso da população ao ensino superior. No caso do professor, a disponibilização facilitada de cursos em nível superior contribuiu para o acesso à profissão docente de estudantes provenientes não somente das classes médias, como acontecia prioritariamente em décadas anteriores, mas das diferentes camadas da classe trabalhadora (PENIN, 2009b, p. 22).

Através da criação de Institutos de Educação Superior se assumiu uma nova perspectiva para a formação inicial e continuada dos professores nos vários níveis educacionais (SEVERINO, 2001). Vale destacar, entretanto, que, ao serem discutidos os pressupostos desses Institutos, se observou que eles continuavam reproduzindo o modelo de cursos que já estavam sendo oferecidos, o que contribuiu com o desprestígio atribuído à educação e a seus profissionais (SEVERINO, 2001). Demonstram-se, assim, longos debates que impulsionaram essa ideia dos Institutos, com a crescente consideração das políticas públicas e de seu papel na discussão da formação e da valorização docente.

Ao longo desse processo, foram criadas também categorias para designar os profissionais da educação, conforme exposto no art. 61 da LDB. Abarcava-se, desse modo, como profissional da educação, quem estava em efetivo exercício, bem como os formados em cursos reconhecidos, ou seja,

> I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensino fundamental e médio; II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Essas categorias que foram criadas, presentes na Lei que representou avanços significativos para a organização da educação como um todo, possibilitaram que se firmasse e se acentuasse essa necessária formação com profissionais qualificados para exercer a profissão, elemento esse que foi almejado ao longo da história e que representa significativas melhorias perante a autorregulação e o debate da profissionalização docente. Em 2009, a Lei 12.014 veio a definir os fundamentos da formação desses profissionais, destacando elementos essenciais para tal,

considerando a base teórica formativa, os estágios e as experiências que consolidam a trajetória de cada profissional, ou seja,

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Portanto, ao serem desejadas e concretizadas melhorias para a educação, abordou-se a formação inicial básica, mas também as condições para se pensar a formação continuada, visto que ela "[...] tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência" (OLIVEIRA, 2013, p. 64). Nessas lutas firmadas, o papel dos sindicatos e a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), presente ainda na CF/88, marcaram um novo contexto e foi fundamental para pensar novas questões da docência, incorporando também elementos para a melhoria desse status profissional. A perspectiva dos sindicatos e associações contribuiu com a busca pela carreira docente, a partir de um profissional engajado com a sociedade nos pressupostos da democratização da educação e da melhoria da qualidade do ensino (VALLE, 2002, p. 210).

A passagem da identidade vocacional para a identidade profissional[4] colaborou, desse modo, com o surgimento de novos debates acerca da formação, e também como possibilidade de construção de espaços para dialogar sobre a docência, servindo como oportunidade para o desenvolvimento de dimensões organizacionais, profissionais e éticas em relação à construção da carreira docente (VALLE, 2002, p. 210). A elevação das matrículas e as demandas escolares trouxeram consigo esse necessário crescimento do ensino superior e a oferta para a formação dos professores, surgindo também a Educação a Distância (EAD) como modalidade de educação.

Com o avanço das discussões, constatamos que a certificação superior para o magistério trouxe mudanças, sobretudo voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando anteriormente se exigia apenas o nível médio de escolaridade para essa atuação. Para o exercício dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio já se demandava a licenciatura. A partir de 1990,

---

[4] A concepção de identidade a partir dos termos vocacional ou profissional é construída por Dubar (2000) quando destaca as múltiplas identidades existentes nas sociedades modernas.

as diretrizes para esses cursos entraram em debate e envolveram também um conjunto de entidades para somar à essa construção[5].

Em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, diante do Curso de Licenciatura/Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, configuraram uma nova etapa da profissão, trazendo uma proposta para os níveis de ensino e para a formação dos profissionais da educação. Instituíram-se, depois, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003) e a criação do Exame Nacional de Certificação de Professores, que também contribuíram com os novos debates que vinham se alinhando acerca da importância de buscar a formação para a atuação docente.

Não podemos desconsiderar, porém, que esse processo foi severamente criticado por entidades educacionais, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), que percebiam nesse movimento um certo individualismo que levaria ao fortalecimento de uma competitividade e de uma individualidade entre os professores, que poderia deslocar o compromisso dos profissionais da educação com uma educação plural, democrática e emancipadora.

Outra ação que se voltou à formação de professores foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB surgiu em 2006 com a pretensão de atender às demandas estimadas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em relação à formação docente em nível superior e possibilitou "[...] a cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)" (BARRETO, 2015, p. 685).

Junto à UAB, criou-se, ainda, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência nos cursos e democratizar o ensino superior público. A luta configurava-se em busca de uma identidade que abordasse todos os trabalhadores da educação, o que resultou na aprovação da Lei 12.014, de 06

---

[5] Entre as entidades estavam: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores da Faculdade de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

de agosto de 2009, que buscou discriminar as categorias de trabalhadores para profissionais da educação (OLIVEIRA, 2010). Em 2009 também se formulou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Para além dos aspectos formativos, os elementos em torno da permanência dos professores na área, com evidências de salários dignos, condições adequadas e permanência na profissão também foram inseridos ao debate, almejando a "[...] condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência, etc." (OLIVEIRA, 2004, p. 1133) para os professores, o que veio a configurar-se como elemento essencial, principalmente diante da visualização de um quadro de desvalorização docente, que se une aos contratos temporários, a salários inadequados e à fragilidade dos planos de carreira, de garantias de trabalho que trazem como consequência essa instabilidade e precariedade do emprego (OLIVEIRA, 2004).

Em resumo, a representação dessa exigência pela formação inicial e continuada dos professores acarreta o movimento em busca da profissionalização e do fortalecimento dessa profissão para melhores condições de atuação. Assim como exposto anteriormente, é preciso observar que a atuação do professor não condiz apenas com sua prática em sala de aula, mas com todo esse contexto que incide sobre sua prática, as condições para que atue, bem como as especificidades que são características da educação.

À medida que esse debate se constrói, torna-se mais evidente o quanto esses elementos da formação e da valorização fazem parte e são condição para pensar a atratividade docente, pois são eixos que formam sua identidade, pensando na sua atração, retenção e desenvolvimento.

Direcionamos o olhar "[...] a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas" (GATTI, 2010, p. 1359). A consolidação da profissão professor passou por muitas mudanças, atreladas às várias perspectivas e interesses relacionados à educação ao longo das décadas. O conjunto desses elementos é fundamental para compreender e refletir a respeito da prática e da

autonomia docente, bem como suas condições trabalhistas e salariais, sua identidade, sua trajetória e essa constante busca pelo conhecimento e pela formação.

Na sequência, nossa discussão retoma brevemente aspectos em torno dos marcos regulatórios da educação brasileira e as lacunas no debate acerca da formação e da valorização docente que afetam o processo de profissionalização. Ainda, questiona-se o papel do Estado aliado à sua responsabilidade nesse processo formativo.

3.2 AS FRAGILIDADES ENVOLTAS NA PROFISSÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Ao inserir nas discussões o conceito de profissionalização, assim como exposto na abertura desse capítulo, temos a possibilidade de observar não somente os profissionais em si, mas também as condições do contexto que afetam inevitavelmente essa categoria, marcada principalmente pelos tensionamentos dos quais a educação faz parte. Desse modo, uma das observações pontuais diz respeito às questões salariais como um dos elementos que está presente desde os primeiros debates acerca da educação e da profissão docente e que é alvo de constantes mudanças, a depender da instauração dos diferentes ciclos eleitorais.

Em 2008, a aprovação do Piso Salarial dos Professores da Educação Básica (PSPN), através da Lei 11.738, foi uma das iniciativas que repercutiu positivamente na profissão, apesar de um de seus desafios ser a sua implementação em todos os Estados e municípios brasileiros, mesmo considerando que

> o PSPN obriga os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios a pagarem o mesmo valor e oferecer condições similares de trabalho, contratação por 40 horas e a destinação do limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos, devendo um terço ser dedicado a atividades extraclasse (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

A mesma Lei instiga a elaboração e a adequação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, porém, a inserção do piso, bem como as melhorias no âmbito do que propõe a lei, se torna um desafio, principalmente pelas mudanças que sofre no seu processo de construção e implementação. Repercutindo, pois, em diferentes contextos históricos e sociais, esses elementos evidenciam questões da própria formação dos professores, por isso a relação dessas questões docentes em

torno da atuação dos professores, de seu salário e de sua jornada (SAVIANI, 2009, p. 153). Interligam-se essas questões, haja vista que

> [...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

É importante mencionar a necessária atuação do poder público na consideração do cenário como um todo para que se observem as condições em torno da profissão, desde a formação até os espaços e as condições de atuação nas escolas. O investimento em torno das questões salariais, de formação e da carreira docente é fundamental para pensar a consolidação da profissão para assegurar sua formação na modalidade presencial em instituições públicas, que atendam às necessidades do professor, que produzam conhecimento e pesquisa e que se alinhem a complexidade que a formação docente exige (FREITAS, 2007).

Esses elementos também estão vinculados ao diálogo da atratividade da profissão docente, pois é uma discussão que envolve as questões sociais, financeiras e as representações da docência. Aspectos da evasão da profissão, o abandono, a falta de perspectivas e de reconhecimento na profissão acabam por diminuir o papel relevante dos professores, por isso a importância de pensar nas condições para que a profissão docente seja atrativa, seja capaz de acolher novos profissionais e possibilite a sua atuação, reconhecendo-os e valorizando-os.

Ações efetivas do Estado precisam tratar da formação inicial e continuada, da valorização e da consolidação de uma carreira, de melhores condições de trabalho, da remuneração, de uma carga horária adequada e da garantia de espaços e horas de planejamento. São essas questões que permitem um crescimento e um desenvolvimento profissional, questões que precisam ser asseguradas por meio de políticas efetivas e permanentes, que assegurem e deem seguridade aos profissionais docentes.

Para tanto, as questões sobre a carreira docente ganharam um foco maior com a consolidação da Constituição Federal de 1988, quando em seu art. 206 trouxe os planos de carreira e os concursos públicos como forma de ingresso no magistério, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 que aborda os planos de carreira, o concurso público, o aperfeiçoamento profissional, as licenças remuneradas, horário de planejamento e um conjunto de condições que permitem o

professor atuar com autonomia. Mas apesar dessa abordagem feita pelos marcos regulatórios da educação, ainda se observa um quadro que apresenta precárias condições oferecidas aos professores, inclusive pela admissão em caráter temporário que não asseguram nem estabilidade, nem direitos aos professores. Apesar de não ser a única forma de contratação existente, a contratação em caráter temporário ainda se sobressai às vagas efetivas realizadas por meio dos concursos públicos.

Concomitante à remuneração, ainda temos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como meios de destinar os recursos para a remuneração desses profissionais. A Emenda Constitucional nº 53, que modificou e criou o FUNDEB, abordou os planos de carreira e ampliou sua abrangência para todos os profissionais da educação, trazendo algumas alterações significativas em torno desse texto político e ampliando o destino desses recursos para a valorização salarial dos professores.

Quando se trata ainda das condições relacionadas ao trabalho do professor, é válido destacar que, para além de se firmarem contratações precárias, as condições oferecidas para essa atuação enfrentam muitas adversidades. Por muitas vezes, o professor precisa optar pelo trabalho em mais que uma instituição de ensino para ter a garantia de uma renda satisfatória. Do mesmo modo, tampouco se destinam horários para pesquisa, para planejamento, para buscar novas formações e conhecimentos. As cargas horárias são fixas e pouco flexíveis. Por isso, quando se trata da jornada docente, é preciso salientar que,

> [...] essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e a correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (SAVIANI, 2007, p. 1251).

É fundamental observar a necessidade de discutirmos sobre a precarização do trabalho docente e os elementos que contribuem para esse quadro, atrelados à autonomia, às experiências profissionais e à remuneração, que interferem diretamente na identidade docente, quando ela é vista como

> [...] uma construção que tem uma dimensão espacio-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...] É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (NÓVOA, 1995, p. 115).

O objetivo, pois, de destacar esse conjunto de elementos ligados aos marcos regulatórios da educação brasileira e à criação de leis, decretos, planos e fundos financeiros nos possibilita direcionar a atenção aos diferentes interesse desse campo e às diferentes funções que são atribuídas ao papel do professor, que ainda hoje sofre modificações a partir do status profissional, envolto a um movimento de constantes transformações e reformulações, dificilmente sendo visto ou assegurado como algo pronto e acabado.

Na sequência, abordaremos o capítulo acerca da atratividade da profissão docente, por compreender que os elementos acima mencionados introduzem alguns pontos que precisam ser problematizados com maior aprofundamento. Perceberemos, inclusive, que o debate da profissão docente dentre os eixos da formação e da valorização docente é um trabalho complexo que exige observar todo o contexto que interfere na criação de políticas públicas educacionais que vêm caracterizando o debate em torno das condições para atrair, reter e desenvolver esses profissionais. Ainda são muitas as lacunas da formação inicial e continuada dos professores que implicam na atratividade, atrelada às condições para tornar a profissão mais atraente e atingir um público maior de ingressantes, para reter esses profissionais e possibilitar seu desenvolvimento, com determinado incentivo e continuidade na carreira.

4. TECENDO O DEBATE ACERCA DA ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE

A atratividade da profissão docente tem sido objeto profícuo de debate, pois se articula como um dos desafios em se tratando da docência. Traçando como ponto de partida algumas pesquisas já desenvolvidas na área, percebe-se a falta de interesse dos jovens em seguir a carreira como professor (GATTI, 2010), quando, entre as principais justificativas desta ausência, se encontram a baixa remuneração, a falta de identificação na profissão, a desvalorização e as precárias condições de trabalho, um conjunto de fatores de ordem pessoal e profissional, que representam a dificuldade em construir uma perspectiva para a permanência e o crescimento na profissão.

A crise acerca da atratividade da profissão docente fixa-se na segunda metade do século XX e se intensifica nos primeiros anos do século XXI. Por isso que esse debate não se configura por meio de elementos descontextualizados, mas objetiva abordar a forma como eles se interligam para problematizar a atratividade docente e as ações que têm sido organizadas para melhorar esse quadro.

Em resumo, percebemos que “[...] as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive” (GATTI, et al., 2010, p. 9). Envolvem-se, assim, os fatores que condizem com a forma como o professor se constitui e se reconhece, suas escolhas pessoais, mas também os fatores externos, que representam a configuração da profissão em si, as condições salariais e trabalhistas, bem como o incentivo à permanência na profissão.

São esses elementos que permitem a compreensão de que não se trata apenas da escolha da profissão, mas também da sua permanência e do seu desenvolvimento, uma vez que “[...] salários competitivos, boas condições de trabalho, satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento aumentarão o apelo da docência, tanto para novos professores, quanto para equipes já empregadas” (OCDE, 2006, p. 180).

Ao questionar as perspectivas dentro da profissão, e considerando as próprias políticas criadas em busca de melhorias acerca da formação e valorização docente, é interessante destacarmos a LDB, Lei 9394/96, o FUNDEB, o Piso Salarial Profissional Nacional, o PARFOR, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Esses documentos trouxeram novas perspectivas almejando melhorias para a profissão, ao

que diz respeito a elementos da formação, financiamento, plano de carreira e de melhores condições trabalhistas e salariais, condições estas que representam também elementos da atratividade da carreira docente.

Todavia, nota-se que, apesar das várias possibilidades de melhorias abordadas nestes documentos e diretrizes, muitas dessas políticas ainda não possuem uma articulação entre os entes federados, demonstrando como tem sido difícil abordar uma melhoria contemplando todo o quadro de profissionais da educação no território brasileiro. Nesse cenário, o PNE é contemplado como uma política de Estado, que permanece vigente independente dos interesses dos diferentes governos e que traz "[...] a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente" (SCHEIBE, 2010, p. 987). Ademais, é importante salientarmos ainda que, na construção dos Planos Estaduais, cada Estado teve condição de alterar e construir suas próprias metas e estratégias, considerando as especificidades de cada unidade estadual, servindo o PNE apenas como uma base para essa construção.

Ao objetivar, pois, a problematização em torno da atratividade, observamos a importância de mencionar que "[...] ao lado das estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada de professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração" (SCHEIBE, 2010, p. 987). É fundamental direcionarmos a atenção ao conjunto de políticas e programas que são criados em torno da figura do professor e a forma de sua continuidade, observando que devido aos interesses dos diferentes ciclos eleitorais, muitas vezes as políticas de governo se sobressaem às políticas de Estado e conduzem um processo que desqualifica o trabalho e a carreira do professor, a partir de contextos e de relações que interferem em sua identidade.

Apesar de nosso foco não ser responder a todas as demandas e desafios presentes nesse contexto, é fundamental que tenhamos claro que quando se trata da formação e valorização docente, esse processo não se remete apenas às políticas que se voltam a esses dois eixos, mas também à compreensão de todo esse contexto de atuação, de envolvimento e desenvolvimento profissional. São aspectos que inevitavelmente alteram o percurso, trazendo novos desafios que precisam ser superados e que influenciam no prestígio social da profissão, bem como a relação entre o que se almeja e o que se encontra na realidade da atuação docente.

4.1 EM DISCUSSÃO A ATRATIVIDADE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A DOCÊNCIA ENQUANTO UMA ESCOLHA PROFISSIONAL

Discutir sobre a escolha da profissão sempre é um caminho repleto de incertezas, permeado por um conjunto de aspectos de ordem pessoal, mas também que envolve o reconhecimento social e profissional de determinada área. Nesse debate, discutimos as condições que tornam a docência atrativa para que se configure como uma opção para o público que pretende ingressar nos cursos superiores e seguir uma carreira profissional.

Articular esse conjunto de elementos nos possibilita compreender o peso que eles possuem nessa escolha, por isso que discutir a atratividade docente se mostra um tema tão caro ao debate, por proporcionar, além das condições que tornam a profissão atraente, também o que diz respeito às possibilidades oferecidas nesse caminhar para o desenvolvimento e a retenção desses profissionais.

Desse modo, as indagações que surgem em torno da atratividade da profissão docente passaram a constituir-se como elemento de debate, não somente em uma perspectiva nacional, mas também internacional, tomando como exemplo a OCDE, organização que faz parte da discussão dessa pesquisa. Ao fazer uma leitura das condições que permeiam a trajetória do professor, é necessário destacar o quanto a atratividade voltada à profissão docente tem sido minimizada, a partir de um quadro que representa condições profissionais exaustivas, pela falta de reconhecimento adequado e a ausência de possibilidades concretas para atrair, reter e desenvolver bons profissionais.

Ao se tratar dos fatores de ordem pessoal e profissional, podemos considerar que “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (LUDKE; BOING, 2004, p. 2). Visualizar a profissão em si e analisar as condições de trabalho oferecidas nos permitem observar as dificuldades para possibilitar a permanência e a progressão na carreira, considerando que

> [...] a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar (VALLE, 2006, p. 181).

Debater acerca da constituição da profissão e dos rumos que ela toma, atendo-se principalmente às possibilidades de atrair, reter e desenvolver esses profissionais, permite a retomada das inquietações que nos fazem compreender que

> pensar e produzir a profissão do magistério hoje, no Brasil, implica pensar historicamente o processo de profissionalização e de proletarização que vêm sofrendo os profissionais da educação e que se reflete na imagem social do magistério, em seu processo de formação e nas condições efetivas de trabalho e remuneração (VEIGA e ARAÚJO, 1999, p. 118).

Na impossibilidade de envolver apenas a figura do professor na discussão, haja vista que abordar a profissão é relatar todo esse quadro que constitui a educação em si, ressaltamos também o quão importante se torna fazer uma leitura geral do quadro docente no território brasileiro, pensando na forma como se organiza cada ente federado acerca dessas questões e da sua possibilidade de agir com autonomia nessa organização. Ademais, definir uma carreira atraente para os professores envolve ações de ordem nacional, que não se limitem ao Estado e ao município (GATTI, 2008).

A configuração do quadro educacional em si, a partir das múltiplas possibilidades de inserção e atuação, permite abordar que

> a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Estados e municípios, considerados entes autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, correspondem cada um a um sistema de ensino. Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (SCHEIBE, 2010, p. 984).

São essas divergências que acabam muitas vezes interferindo na atratividade da carreira docente e demonstram o quão difícil tem sido manter uma estabilidade dentro da profissão, oferecendo condições salariais e profissionais dignas. Analisar com cautela e oferecer merecida atenção a cada uma dessas particularidades são o primeiro passo quando se busca elevar o próprio status da profissão, pois é a partir desse olhar atento a cada uma dessas condições que é possível criar possibilidades para que o professor se desenvolva, projete um futuro na profissão e receba o apoio necessário para dar sequência a seus anseios pessoais e profissionais.

É recorrente, pois, a busca pela compreensão dos motivos da escolha da profissão docente, que inevitavelmente contribuem para a sua permanência. O amor pela profissão e a consideração da educação como elemento de transformação social

ainda aparecem como elementos que interferem nessa escolha (OCDE, 2006; VALLE, 2006), demonstrando, por muitas vezes, que

> os professores acumulam frustrações pessoais diante das promessas não concretizadas e demonstram um sentimento profundo de desilusão, que decorre tanto da falta de valorização financeira e reconhecimento social quanto dos limites impostos pela própria profissão (VALLE, 2006, p. 184).

O trabalho do professor transforma-se de acordo com as novas responsabilidades que lhe são direcionadas e é essencial considerar que “as demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e essa profissionalidade” (GATTI, 2009, p. 12). Desse modo, a partir das condições que lhe são apresentadas, o trabalho do professor se torna árduo e a ele se eleva uma sobrecarga ainda maior, o que implica também a falta de desejo pela ascensão na carreira, visto que

> as mudanças no mercado de trabalho, e sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho (GATTI, 2009, p. 10).

Assim como destacado anteriormente, a partir da citação das múltiplas possibilidades de atuação e da condição de ser professor, reiteramos novamente o quanto interfere na escolha da profissão a forma como se demonstram ser as ofertas de emprego, a disponibilidade dessa oferta, bem como a forma de contratação e de permanência na profissão em si. As possibilidades de contratação por meio dos Estados, dos municípios ou redes particulares nos permitem considerar que tais condições resultam

> [...] em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois, além de variar com a capacidade de financiamento de cada ente, cada um tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 122-123).

Quando se observam as metas dos Planos é fundamental compreender a importância dos investimentos educacionais, uma vez que, sem condições para executar essas metas, os objetivos estipulados por elas são comprometidos e não passam de idealizações.

Em se tratando do debate em torno dos planos de carreira é necessário considerar que

> as condições para a implantação na totalidade dos estados e municípios brasileiros de planos de carreira para os profissionais da educação dependem de uma distribuição orçamentária melhor mais justa, que possa capacitar os municípios e estados a

> responderem com eficiência às exigências de voltar às creches e escolas públicas de profissionais com formação compatível, com condições de trabalho adequadas, salários minimamente atraentes e com possibilidades de se desenvolver na carreira (OLIVEIRA, 2016, p. 125).

Essas demandas por uma formação adequada ao nível de atuação vêm ao encontro com essa educação de qualidade tão almejada. As motivações em relação à permanência na carreira também condizem com o tempo de serviço e a titulação dos professores, para que, ao invés de se visualizar o abandono e o desprestígio da profissão, sejam garantidos os avanços na carreira, com a plena garantia, ampliação e efetivação dos direitos básicos. Do mesmo modo, a realização dessas metas e respectivas estratégias para esse caminho só terão uma efetivação se estiverem atreladas com as forças políticas e sociais de todo o contexto ao qual se inserem, haja vista que

> a valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos da profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. É uma relação complexa de influências recíprocas em que um fator influencia outros e é por eles influenciado. Isso pode soar simplista, mas o fato é que fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho, afetando da mesma forma aspectos subjetivos, como vocação e identidade (HYPOLITO, 2015, p. 215).

O investimento para a concretização dessas metas é tão importante quanto pensá-las e torná-las uma lei. Ele também é necessário para melhorar as condições que até então foram encontradas, possibilitando essa relação mútua entre carreira, remuneração e formação. Nessa mesma consideração, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca que

> as etapas de formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar um aprendizado coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica para a maioria dos países uma atenção mais direcionada a oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e em proporcionar-lhes incentivo e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo (OCDE, 2006, p. 13)

Entretanto, a partir da realidade em que os professores se encontram e das lutas que são firmadas em busca de melhores condições voltadas à docência, notamos o quanto têm sido negadas a eles as condições básicas para que possam atuar e desenvolver seu trabalho.

A autonomia conferida ao professor, por exemplo, é primordial para que ele possa atuar condizente com uma base teórica e prática da formação. Apesar de ser

considerada um aspecto fundamental, observamos, principalmente a partir das várias alterações realizadas acerca da formação e da abordagem do professor enquanto um profissional, que normalmente é o sistema que determina o conteúdo, os horários, as metodologias, as avaliações, e o controle do trabalho do professor [...] (ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1992).

Por isso, retomamos a busca pela profissionalização como um fator importante nesse processo, por possibilitar a luta por melhores condições envolvendo o trabalho docente, que veio a ganhar espaço quando rompeu com a forte ideia vocacional (LUDKE; BOING, 2004).

Quando, por ora, fizemos a defesa de uma formação inicial entrelaçada com a qualidade, tivemos por intuito construir uma nova perspectiva também sobre a formação continuada, para que não se torne "[...] uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200), mas que nesse processo contínuo de busca e aprimoramento, seja uma etapa de

> [...] atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Assim, torna-se possível partir dessas condições para incluir neste debate o eixo da atratividade da profissão docente, pois almejá-la não condiz com uma escolha imediata e fácil, mas envolve um conjunto de elementos que permite visualizar o tempo dedicado a formar-se para atuar, o investimento em materiais, as possibilidades de crescimento dentro da profissão, a busca pela formação continuada diante dos novos desafios da área educacional, o apoio para se manter na profissão e a busca por se tornar um profissional melhor.

As várias dificuldades apresentadas alinham-se com as condições que sustentam e fundamentam a carreira do professor, considerando que

> [...] o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro (GATTI, 2009, p. 9).

As possibilidades formativas que conduzem o professor à atuação e condições dignas que lhe assegurem a valorização de seu trabalho tornam a profissão mais

atrativa, tanto para os que objetivam seguir nessa carreira, como aqueles que já estão nela e pretendem assim permanecer. Entretanto, a profissão está sendo submetida a condições precárias, tanto pela ausência de condições que assegurem essa valorização necessária na carreira, como pela formação que possibilite a garantia de um emprego e da construção de um trabalho de qualidade.

Portanto, quando discutimos esse processo de consolidação de uma profissionalização para a docência, não se trata de um movimento simples, mas da possibilidade de

> [...] articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77)

Esse processo constitui a luta em busca da profissionalização e objetiva a melhoria da própria atratividade da carreira, aliando o debate em torno de questões internas e das influências externas que recaem sobre a profissão, das condições que possibilitem que o professor exerça seu trabalho e seja reconhecido por ele. Debater a respeito desses pontos implica estabelecer como prioridade a criação dos planos de carreira, do piso salarial, da realização de concursos públicos, das cargas horárias em uma única instituição de ensino etc.

A consolidação de um plano de carreira, por exemplo, é um dos instrumentos que possibilita estruturar a profissão, diante de elementos como: cargos, funções, salários etc. A partir do plano, tem-se a possibilidade de construir uma base de remuneração e oferecer perspectivas dentro da profissão, por isso, oferece condições para observar também as condições de trabalho e as necessárias possibilidades para que o desenvolva. Desse modo, a carreira é outro elemento fundamental em se tratando da atratividade docente, por possibilitar pensar esses elementos para a progressão. Por conseguinte, se articula também a profissionalização, quando envolve o professor e suas aspirações e as políticas públicas e organizacionais da profissão em si.

São esses os principais elementos que se constituem como pilares para a atratividade docente: criar políticas eficazes e contínuas que assegurem a permanência dos profissionais na área. Em algumas pesquisas já realizadas, a OCDE também salienta que os vínculos efetivos com os planos de carreira para progressão na profissão e a adequada remuneração são aspectos que possibilitam a opção pela carreira docente (OCDE, 2006). Junto à melhoria das condições em torno da atração,

retenção e desenvolvimento dos professores, objetiva-se fortalecer a profissionalização, que pode vir a representar o

> [...] processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores. (BRASIL, 1994, p. 2).

Esse debate nos permite alinhar questões a respeito de uma formação adequada, ligada à valorização docente, com a garantia de melhores condições de trabalho, que inevitavelmente contribuem com esse processo para tornar a profissão mais atrativa. Observando o contexto em geral, percebemos, entretanto, não somente o descaso com a garantia da atratividade da carreira docente, mas do conjunto de elementos que constituem a educação em si.

Como um efeito dominó, uma questão afeta a outra nesse quadro que compõe a educação em si. Por ora, a desvalorização da profissão docente representa essa falta de comprometimento com a educação e seu papel social, por não oferecer condições para que o professor atue com autonomia e desenvolva seu trabalho em prol da sociedade. É preocupante a falta de investimento para os profissionais, a falta de incentivo e de motivação para a permanência no magistério.

A precarização do trabalho docente ganha destaque quando o professor se submete a condições de trabalho com uma jornada exaustiva, com a ausência de um plano de carreira, com baixos salários, por carregarem a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar, demonstrando a insatisfação com esse trabalho exercido.

Do mesmo modo, a sobrecarga das funções que não lhe são responsabilidade afeta a carreira e as possibilidades de permanência na profissão. Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do seu trabalho tendem a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001).

Torna-se prioridade, pois, em nosso debate

> [...] tornar a profissão do magistério mais atrativa para as gerações mais jovens a fim de se recrutarem alunos exitosos da educação básica [...] mudar radicalmente as maneiras de os jovens iniciarem-se na profissão docente, de modo que permaneçam nela (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 226).

Não se trata apenas de atrair esses profissionais, mas sim de possibilitar que eles sejam acolhidos e apoiados para buscar o melhor desenvolvimento na profissão e para que tenham como uma de suas prioridades se manter na docência. Dentro desse

movimento, construir a coletividade perante o grupo do qual se faz parte também permite que a profissão seja encarada de forma diferente, pois é a partir dessa troca entre os profissionais que se estabelece um diálogo construtivo acerca do fortalecimento da docência, seja pela troca de experiências, seja por buscar conjuntamente a garantia dos direitos enquanto profissionais engajados e unidos.

Nesse processo de escolha da profissão, bem como de continuidade na carreira, é fundamental olhar para esses aspectos que tratam da atratividade da profissão com o intuito de torná-la mais convidativa, uma escolha como parte de um projeto pessoal.

Algumas contradições ainda marcam esse campo, permeado por esse período pós-LDB, que trouxe novas abordagens de cargos e salários (BRASIL, 1996). As formações, bem como as políticas que são construídas, precisam surgir a fim de fortalecer a profissão, ao encontro das necessidades da prática educativa, das condições dos professores, considerando que

> [...] devemos garantir o princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 89).

Por isso que trabalhar a atratividade ainda requer que se garantam: a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura em instituições públicas, a oferta de bolsas de estudos, as licenças remuneradas, uma formação contínua com qualidade, a discussão dos temas emergentes na profissão, a carga horária em escolas únicas etc. (SCHEIBE, 2010). A criação de políticas efetivas é um dos caminhos que podem ser percorridos para podermos superar a desvalorização da docência e aumentar os níveis de atratividade da carreira, a partir de dimensões pedagógicas e profissionais.

4.2 A ATRATIVIDADE DOCENTE NO DEBATE DE UMA AGENDA INTERNACIONAL: A OCDE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A TEMÁTICA

A atratividade tem sido inserida nos debates e nas pesquisas que vêm sendo realizadas, porém ainda são poucos os materiais disponíveis para servir como embasamento para essa discussão[6]. É a partir dessa constatação que inserimos nessa pesquisa o relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, retendo e

[6] Essa constatação pode ser percebida, inclusive, a partir da revisão de literatura que realizamos e expomos no capítulo que trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Ao utilizar de descritores acerca da atratividade, poucos foram os trabalhos encontrados tratando dessa discussão.

desenvolvendo professores eficazes", realizado pela agenda internacional da OCDE. A inserção desse material serve com grande ênfase para discutir sobre a atratividade, pois essa agenda configura-se por discutir a referida temática e traz presente materiais que servem como base para o debate.

Esse relatório disponibilizado pela OCDE vem a ser um documento utilizado como referência para a construção de políticas para assegurar a maior atratividade da profissão docente. O projeto desenvolvido pela OCDE ocorreu entre 2002 e 2004, com a participação de 25 países e possui como um de seus pilares a orientação para a formulação de políticas educacionais e suas concepções em torno da atratividade docente.

Desse modo, essa discussão alinhada aos eixos da atração, retenção e do desenvolvimento dos profissionais na carreira nos permite adentrar em um movimento que observa as várias lacunas que se apresentam na formação e na valorização desses profissionais, tanto para aqueles que estão se inserindo nesse meio, como para aqueles que já possuem um determinado tempo de serviço.

Reiteramos, com ênfase, que se uma educação de qualidade implica um quadro de bons profissionais para exercer sua função, o pontapé inicial desse processo é oferecer condições para que essa carreira seja atrativa e as pessoas optem por segui-la; que consigam encontrar possibilidades de se desenvolverem na profissão, sendo estimulados a isso e tendo apoio para tal. A partir dessa possibilidade a retenção não se torna mais um desafio, pois nela esses sujeitos encontram reconhecimento social, salarial e profissional.

Apesar de aparentar ser o mínimo a ser oferecido dentro de uma profissão, muitos são os impasses que ocorrem dentro dessa categoria, pensando nos diferentes interesses aos quais a educação está submetida e que implica também nos profissionais que estão presentes nas instituições de ensino. Podemos dizer que ao longo desse processo muitas políticas e programas, a princípio já mencionados nessa discussão, foram construídos pensando na melhoria desse status docente, mas que acabaram tendo um curto período de efetivação, sendo alterados conforme a presença de novos ciclos eleitorais.

A partir dessas disputas que ocorrem, e sob a condição dos interesses de diferentes atores, à docência pode ter ganhos ou perdas; ganhos no sentido de serem oferecidas melhores condições para que a profissão seja uma escolha e retenha esses

profissionais em busca de desenvolvimento contínuo; perdas quando se observa que muitos são os desafios que a própria categoria docente enfrenta em se tratando de melhores condições salariais, trabalhistas, garantia de sua autonomia na realização de suas funções, sobrecarga de tarefas etc.

Dessa forma a problematização surge a partir das seguintes questões: “a profissão é suficientemente atraente para novos ingressantes talentosos? Os professores são suficientemente recompensados e apoiados em seu trabalho?” (OCDE, 2005, p. 7). É dessa forma que a OCDE centra sua discussão nos aspectos da atratividade como carreira, no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades desses professores, no seu recrutamento, sua seleção e contratação, e na sua retenção nas unidades escolares (OCDE, 2005).

Observamos, pois, que as preocupações se direcionam à qualidade do quadro de professores presentes na escola, ao reconhecimento desses profissionais e à visualização desse status profissional, ao reconhecimento salarial, à quantidade de professores na demanda da escola, à satisfação com o trabalho em torno das condições oferecidas, bem como os programas que auxiliam nesse processo de iniciação e desenvolvimento profissional (OCDE, 2005).

Essas condições citadas brevemente são parte do desenvolvimento de nossa pesquisa, quando pretendemos observar se essas questões discutidas de modo geral em torno da profissão docente podem estar imbricadas nas metas e estratégias da formação e da valorização docente presentes no PNE, posteriormente, desmembrado a partir da construção dos Planos Estaduais de Educação, configurado por 27 Estados mais o Distrito Federal.

O pontapé inicial desse projeto ocorreu a partir do momento em que a própria OCDE buscou a “[...] revisão de políticas para professores, para ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem sucedidas e para identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (OCDE, 2006, p. 3). Portanto, considerando que é uma agenda internacional que objetiva fazer comparações entre países, suas orientações a partir desses estudos geram implicações no modo como é visualizada a própria profissão docente, delineando como seus objetivos específicos

> sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes; identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem sucedidas; facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países; identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (OCDE, 2006, p. 235).

Importante mencionar também que, como essa discussão envolve os eixos para atrair novos profissionais, para possibilitar a eles um crescimento na profissão, oferecendo condições que os valorizem, o projeto permitiu a "[...] análise mais abrangente já realizada sobre as questões de políticas para professores em nível internacional" (OCDE, 2006, p. 3). Essa atenção voltada aos professores condiz com esse olhar que é direcionado à própria escola e ao seu papel social, em aproximação com essas "[...] profundas mudanças sociais e econômicas, e à obrigação que cabe às escolas de prover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida" (OCDE, 2006, p. 23).

Também fazem parte dessas indagações as questões que dizem respeito à quantidade de professores necessários para as instituições de ensino, a sua permanência na profissão, bem como o seu retorno ao longo da própria trajetória docente (OCDE, 2006). Já reiteramos, mas é importante frisar novamente que essas questões da docência são delicadas e envolvem um conjunto de condições que implicam a escolha e a permanência da profissão, considerando que, pela escassez de professores qualificados, por muitas vezes se aponta como saída a contratação de professores que não possuem formação para atuar, o que leva a desqualificação e a descaracterização do quadro docente, pois acabam

> - reduzindo as exigências de qualificação. Quando um candidato qualificado não está disponível para preencher uma vaga de professor, é possível que seja contratado um candidato menos qualificado (ensino "fora de licença"), ou que outros professores sejam solicitados a lecionar disciplinas fora de sua área de qualificação (ensino "fora de área"). Além disso, sistemas escolares que enfrentam escassez podem ser compelidos a manter professores cujo desempenho é insatisfatório.; ou
> - aumentando a carga e trabalho. O número de docentes necessários pode ser reduzido mediante o aumento da carga de trabalho dos professores – por exemplo, aumentando o tamanho das turmas e/ou aumentando o número médio de classes designadas para cada professor (OCDE, 2006, p. 40).

O quadro de ofertas de trabalho demonstra por muitas vezes inúmeras lacunas direcionadas às funções que o professor precisa exercer, bem como escolher para trabalhar, com cargas excessivas e baixa remuneração, além da sobrecarga de tarefas e de turmas cheias, sem permitir o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, com recursos e apoio pedagógico necessários. A própria admissão por contratos temporários é uma das condições que oferece essa insatisfação na profissão docente, pois esse clima de incertezas quanto ao emprego ameaça a permanência dos profissionais no exercício da docência. Contratos temporários afetam não somente a precarização docente, mas também a própria educação.

Após concluir a formação, encontrar um mercado de trabalho que ofereça boas condições permite que não ocorra o abandono da profissão, principalmente quando se observa que para cumprir uma carga horária suficiente, muitos professores precisam optar pelo trabalho em várias instituições de ensino. São comuns os relatos de que os professores

> [...] passem os primeiros anos de suas carreiras em diversas posições temporárias, em diversas escolas... Eles não têm o benefício de um período para se estabelecer em um contexto escolar estável, para conhecer o ambiente e dinâmica da escola, e para estabelecer relações profissionais motivadoras com colegas de equipe. À apreensão e às dificuldades de encontrar o 'caminho profissional' adicionam-se a insegurança dos padrões de emprego e a falta de continuidade do contexto profissional (OCDE, 2005, p. 123).

Do mesmo modo, quando se trata desse recrutamento é necessário considerar os diferentes tipos de escola e as regiões onde elas estão inseridas (OCDE, 2005). O incentivo e o auxílio para que os professores realizem seu trabalho em espaços de difícil acesso, ou que possuem condições precárias, são fundamentais, pois é difícil fazer permanecer na profissão um sujeito que se vê à "mercê da própria sorte" para lidar com tais questões.

E isso também pode ser uma justificativa para entendermos o envelhecimento da força de trabalho docente e o quanto essa necessidade que surgiu para formar novos professores tornou os caminhos, principalmente voltados à formação, algo flexível, reduzindo a qualidade do que é almejado.

Familiarizar-se com o espaço de atuação e construir laços com o coletivo profissional também auxiliam nesse processo de encontro com a profissão docente. Lidar com a problemática do abandono implica considerarmos o cerne desse desafio, que inicia desde os primeiros anos de atuação, por isso que "programas de iniciação e de apoio para professores iniciantes podem melhorar as taxas de retenção ao aumentar a eficácia e a satisfação com o trabalho de novos professores" (OCDE, 2005, p. 124).

Todos esses são fatores que interferem na motivação no ambiente de trabalho, o que implica a sua realização pessoal e profissional e ajuda a construir a própria identidade docente. Compreender as diferentes realidades e as situações que o professor enfrenta é fundamental para serem definidas melhores condições para a realização do trabalho. Enfatizamos novamente que é importante olhar para o professor, mas também para a escola, para os espaços disponíveis para sua atuação,

para os recursos disponíveis. Não se trata apenas do trabalho desempenhado, mas das condições para desenvolvê-lo.

Ponderando que “[...] um início de carreira difícil pode chegar a reduzir tanto sua autoconfiança quanto sua eficácia no longo prazo, e estudantes e escolas não seriam beneficiados pelas novas ideias e pelo entusiasmo que esses professores poderiam agregar” (OCDE, 2005, p. 123). O apoio oferecido aos novos professores é uma das principais questões que entram no debate, considerando que tão importante quanto a manutenção dessa carreira é possibilitar que os ingressantes se sintam acolhidos frente aos desafios.

Desse modo, é fundamental direcionarmos um olhar atento a essas questões, para que as discussões possam servir para que mudanças se efetivem e ofereçam melhorias. Tais condições precisam estar alinhadas também entre um quadro de professores que possuam uma formação adequada e que possuam espaços de trabalho que ofereçam boas condições, tanto de permanência, como de desenvolvimento profissional.

Um dos aspectos enfatizados pela OCDE se refere à defesa de uma formação em serviço; entretanto, reiteramos a importância da formação inicial, que precisa oferecer aproximações dos estudantes com a realidade das escolas, desenvolvendo juntamente uma discussão teórica no campo em questão. O aligeiramento da formação inicial também traz implicações na forma como a própria educação tem sido visualizada, por isso a defesa de que o professor precisa ter uma base formativa que lhe possibilite ocupar esses espaços e que, a partir deles, ele tenha condições para formar-se continuamente, fortalecendo a coletividade entre os profissionais e instigando debates que venham ao encontro das necessidades enfrentadas.

Nos próprios relatos e na base da OCDE, o professor é visto como uma figura importante e por isso a necessidade de construírem-se políticas educacionais que contemplem essa profissão, considerando que o papel desempenhado pelo professor interfere diretamente na aprendizagem do aluno (OCDE, 2006). Essa categoria do quadro profissional e de suas condições de atuação por vezes não possibilitam que o professor desenvolva seu papel pela falta de motivação e de incentivo. Por isso a OCDE vem a destacar que

> as políticas para atrair, desenvolver e recrutar professores devem ser complementadas por estratégias que assegurem que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso garantindo também que desejem permanecer na profissão. Para que os sistemas escolares assegurem a qualidade da força de trabalho docente, será

> necessário não só atrair para a docência profissionais competentes, mas também reter e desenvolver aqueles atualmente empregados nas escolas (OCDE, 2006, p. 180).

Independente se sejam eles profissionais recém-formados ou com tempo de serviço, todos precisam estar contemplados em seu local de trabalho e ter um reconhecimento não só salarial, mas social, pelo papel que desempenham na construção de uma sociedade. Mas por ora, esse olhar que lhe foi atribuído, visualizando a profissão como algo que pode ser realizado por qualquer pessoa fez com que o professor se sentisse desvalorizado, unindo a esse sentimento, condições inadequadas de trabalho, cargas horárias excessivas, salas lotadas, falta de materiais e de uma formação que lhe dê suporte necessário. Fatores esses que explicam de alguma forma o olhar que se constrói sobre a profissão docente.

A partir dessas constatações percebemos o sentido da utilização do termo “professores eficazes” utilizado pela OCDE, que condiz com a ideia de “pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, que conseguem raciocinar, comunicar e planejar de maneira sistemática” (OCDE, 2006, p. 104). Para atrair, manter e desenvolver professores eficazes é preciso observar todos os aspectos direcionados à sua formação e a valorização, apesar do enfrentamento de várias lacunas presentes em diversos países.

O próprio relatório da OCDE também destaca que “[...] o envelhecimento da força de trabalho docente aumenta as preocupações com relação ao recrutamento” (OCDE, 2006, p. 54), sendo que “alguns países apresentam altas taxas de redução no número de docentes, principalmente entre novos professores” (OCDE, 2006, p. 9).

Ainda, outros aspectos evidenciados com suma importância tratam da satisfação em relação ao trabalho, quando os professores acabam por expressar preocupações mediante os efeitos de carga horária excessiva, do estresse e da inadequação de seus ambientes de trabalho, do mesmo modo que a limitação no reconhecimento do trabalho dos professores é um dos aspectos que pesa nesse recrutamento (OCDE, 2006).

Desse modo, se a maior parte dos professores tem idade próxima à aposentadoria, é fundamental nos atermos às políticas que se afirmam para acolher novos sujeitos para ocupar esses cargos, evidenciando que eles precisam ser atraídos pela profissão e garantida uma carreira de qualidade, visto que “[...] evidências comportamentais sugerem que fatores extrínsecos – como remuneração, condições de trabalho e perspectiva de carreira – são influências importantes sobre a decisão da docência” (OCDE, 2006, p. 70).

Lidar com essa imagem e status docente nos permite compreender como o professor é visto e como ele se vê nesse processo, ao ser relatado por meio da realização de diversas pesquisas que “[...] a auto-imagem dos professores é relativamente baixa, e sem dúvida, mais baixa do que sugere a opinião do público em geral quanto ao valor de seu trabalho” (OCDE, 2005, p. 89), aspecto esse que nos admite entrelaçar os elementos da atratividade com a profissionalização, trazendo elementos de ordem profissional, mas também pessoal.

Muitos dos professores acabam explanando que os mesmos fatores que os atraíam à carreira são os fatores que levam à sua desistência, pela impossibilidade de serem praticados cotidianamente. Nesse compilado de elementos, os fatores que foram elencados para

> melhorar a imagem e o status da docência, assegurar salários e condições de trabalho competitivos e oferecer formas flexíveis de emprego – também estimula a permanência dos professores. Entretanto, após algum tempo no trabalho, outros fatores podem ganhar importância para modelar as atitudes dos professores com relação à docência como carreira – entre eles, carga de trabalho, interações com os estudantes, ambiente da escola, instalações, equipe de apoio, liderança escolar e oportunidades para crescimento na carreira (OCDE, 2005, p. 216).

Essas questões não são simples e envolvem todo esse conjunto que caracteriza a profissão. Os professores precisam se sentir valorizados para que também reconheçam a importância de seu papel, para que atuem em espaços que ofereçam condições adequadas que não levem ao seu adoecimento, o que não diz respeito apenas ao espaço da escola e suas condições, mas também à criação de políticas e de programas que auxiliem nessa construção.

Ater-se do mesmo modo aos aspectos que condizem com condições inadequadas do trabalho possibilita reconhecer que “[...] a ampla variedade de tarefas que a docência efetivamente acarreta pode criar situações de estresse com relação à incerteza quanto à identificação das responsabilidades de cada um e aumentar a carga de trabalho, porque os recursos adequados nem sempre estão disponíveis” (OCDE, 2005, p. 220).

Considerar ainda a possibilidade de oferecer condições mais flexíveis envolve a criação de “[...] programas que permitem aos professores trabalhar em período parcial, tirar licenças com maior frequência e reduzir as horas de trabalho sem ameaçar sua estabilidade e seus direitos previdenciários” (OCDE, 2005, p. 221).

Explanam-se, desse modo, concepções da docência a partir de questões mais centrais, advindas de um projeto desenvolvido por uma agenda internacional e que traz como abordagem uma análise que envolveu a participação de vários países. Apesar de serem realidades diferentes e como julgamos fundamental observar esses diferentes contextos históricos e sociais e o modo como essas questões são tratadas em cada um dos contextos, destacamos que

> como as realidades dos países são diversas e são várias as opções de políticas e reformas empreendidas pelos mesmos, considerou-se que apresentar algumas iniciativas ilustraria, mesmo pontualmente, o que é possível ser feito para tornar à docência uma carreira atrativa, sem deixar de levar em conta que a realidade de cada país apresenta características particulares (GATTI, 2009, p. 17).

Os elementos da atração, retenção e desenvolvimento desses profissionais nos permitem pensar a constituição do quadro docente e, consequentemente, a qualidade da educação que é oferecida. Por isso que iniciar a análise das metas e estratégias dos planos estaduais nos possibilita olhar para como a construção dessas metas e estratégias e o que elas almejam pode estar relacionada com esse quadro da atratividade da profissão docente, tendo-as como um pontapé inicial para almejar o atrair, reter e desenvolver esses profissionais, pensando no quadro geral do Brasil, a partir das unidades federativas.

As metas que os planos trazem são essenciais para se pensar a docência e pode impulsionar esse olhar que se volta às considerações referentes ao quadro atual de profissionais da área, das condições que permeiam a educação e dos índices de desistência e de evasão que ainda caracterizam o campo, que por ora também marcam o status da docência.

5. A ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESTEIRA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Após esse processo de discussão dos aspectos da atratividade da profissão docente, inserimos na sequência do debate a importância de compreendermos a diferença entre as políticas de Estado e as políticas de governo, bem como de analisarmos os programas que foram sendo construídos ao longo desse processo e contribuíram para a qualidade da formação e da valorização dos professores. Retoma-se também o papel desempenhado pelo Estado e sua importância na construção de políticas que atendam às necessidades advindas do campo educacional.

O intuito para a construção desses programas volta-se às lacunas que se visualizam no campo da profissão docente, servindo como uma possibilidade de melhoria diante de tais fragilidades, pensando nas questões da atração, retenção e no desenvolvimento desses profissionais. Como um primeiro ponto, nesse processo de trocas de governos, muitas mudanças foram sendo conduzidas de acordo com os interesses de cada projeto defendido, o que nos permite visualizar que em relação à educação não foi diferente, e as políticas construídas também se tornaram suscetíveis às mudanças.

Em se tratando de conceitos orientadores, por política, definimos o campo que estuda as atividades humanas em articulação com as coisas do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), materializando as políticas públicas em ações estatais, provenientes das lutas e conflitos desse processo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Tais políticas se materializam em ações e programas em prol das mudanças desejadas, sendo que, à medida que entram em funcionamento, passam pelo processo de acompanhamento e avaliação.

Desde a reformulação do papel do Estado e de suas novas obrigações, provenientes da ordem do capital, o papel da educação também foi modificado. Caracterizado muitas vezes pelas crises em torno do papel desempenhado pelo Estado, desencadearam-se espaços para que os organismos internacionais interferissem e se inserissem na política econômica, o que aprofundou a presença das políticas neoliberais na área educacional, como é o caso do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa última presente em nossa pesquisa.

Portanto, nesta seção serão apresentados alguns programas e políticas que ao longo do tempo foram sendo desenvolvidos na área da docência. Desde o surgimento das primeiras ideias e objetivos voltados à formação dos professores, observamos idas e vindas desse pensar a formação, a partir da criação de políticas, programas, leis e do conjunto de discussões em busca da melhoria da área. Objetivamos, portanto, discutir esse processo da política de formação de professores no contexto político brasileiro, enfatizando as ações que foram sendo realizadas desde 1990, envolvendo o governo de Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer.

A permanência desses programas requer o investimento com recursos financeiros assim como o reconhecimento pelos sujeitos de sua importância e permanência. Concomitante à criação desses programas é importante também levarmos em conta a sua qualidade, a forma como são ofertados e os objetivos a que se propõem, visto que nesse exercício de análise, resultante das diferentes conjunturas políticas, históricas e sociais, consideramos um “zigue-zague” da formação de professores (CUNHA, 2006), o qual buscaremos aprofundar no debate que irá se suceder.

São pontos pertinentes ao debate, pois possibilitam olhar para a União, os estados e os municípios e a criação de políticas e programas para a formação e a valorização desses professores. Permitem também salientar como os diferentes Estados da República Federativa do Brasil foram se organizando acerca dessas políticas, visto que há mudanças nessa condução de acordo com as necessidades de cada ente federado. Observa-se ainda a interferência do papel desempenhado pelo ideário neoliberal, que foi se inserindo nas discussões educacionais a partir da década de 1990.

5.1 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS E OS DIVERSOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

São perceptíveis as dificuldades enfrentadas pela profissão docente ao longo do processo de sua consolidação, salvo algumas etapas em que se visualizaram mudanças significativas da profissão, com a efetivação de políticas em prol da melhoria dos eixos aos quais se articula a atratividade da profissão docente.

Em suma, a construção dessas políticas surge como possibilidade de lidar com os desafios e melhorar o quadro de profissionais das instituições de ensino, bem como oferecer melhorias nas condições para a realização do trabalho docente. As várias lacunas que são visualizadas no processo enfraquecem o quadro de professores, seja pela ausência de um comprometimento com a formação de qualidade, seja pela ausência de elementos que valorizem sua atuação, permeado por projetos de diferentes ordens que interferem na forma como a educação e os professores são vistos e reconhecidos.

Em se tratando do quadro de políticas, destacamos que a presença das políticas de governo em maior número que as de Estado nos faz direcionar o olhar para a importância de almejarmos sua continuidade, independente dos diferentes atores que estejam no poder, visto que o curto período de vigência de alguns programas afeta a condução de um processo de avanços significativos para os professores e a educação.

Em resumo,

> a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, 2007, p. 925).

Antes de adentrarmos propriamente nessa explanação, é importante, pois, mencionar a diferença entre as políticas de Estado e as políticas de governo como um dos elementos que nos permite visualizar a forma como os propósitos para a profissão docente vêm sendo tratados na realidade brasileira. O presente entendimento condiz com a afirmação de que

> políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvem escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência de Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou dispositivos preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Enfatizamos, entretanto, a necessária construção de políticas que permaneçam independentemente dos atores que ocupam as cadeiras nos diferentes mandatos, para que não sejam só criadas, mas também mantidas, a fim de contribuir com os desafios enfrentados pela docência, seja em relação à formação inicial ou continuada, aos planos de carreira, às condições trabalhistas ou salariais etc. Sua descontinuidade

extingue muitos programas em decorrência dos diferentes interesses dos representantes, evidenciando um campo permeado por muitas disputas, pois,

> a articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Sendo assim, para iniciarmos essa explanação, trataremos do governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil em dois mandatos, entre 1994-2002. Entrelaçado a um modelo liberal, suas ações implicaram alguns retrocessos na educação superior, tendo em vista que, do mesmo modo que assegurou a expansão privada das matrículas (vinculada à expansão do capital) e a criação de cursos noturnos, proibiu a realização de "[...] concursos para contratação de docentes, congelava salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimulou aposentadorias precoces, forçou a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa [...]" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 96).

As principais características dessas ações se voltaram ao não cumprimento de uma política que viesse a aperfeiçoar a formação dos professores, junto à falta do repasse de verbas entre municípios e estados e ao fechamento de universidades, em um movimento de amplas privatizações.

Para tanto, nos anos de seu mandato, lançou também programas como o Fundef e Toda Criança na Escola; incrementou aos debates os indicadores de qualidade de ensino e possibilitou a atuação da avaliação internacional redigida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a finalidade de, a partir desses dados consistentes, pensar nas políticas educacionais entre estados e municípios, o que por vezes levou a análise da "[...] forma autoritária e impositiva pela qual vêm sendo implementados e sua eficácia quanto à melhoria e aperfeiçoamento das instituições" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 96).

Nesse cenário, a formação de professores também foi influenciada pelas agendas internacionais, citando como exemplo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO). Em 1996, a partir das discussões que contou entre seus precursores com a presença de Darcy Ribeiro, foi sancionada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que conduziu a cada ente federado a obrigatoriedade da oferta das modalidades de ensino e que ocasionou as novas concepções em torno da formação inicial e continuada dos professores.

Entretanto, como o quadro dos professores demonstrava as condições desiguais e o número elevado de profissionais que ainda não possuíam titulação, adotou-se fortemente a educação a distância (EaD) como uma forma de elevar o número de professores no território brasileiro. Depois dessa modalidade, surgiu o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) que foi

> desenvolvido sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste [...] (GATTI, 2008, p. 60).

Consideramos, por meio desses dados, que alguns programas já vinham sendo estruturados em determinados Estados da República Federativa do Brasil, baseando-se no quadro que se observava no grupo de professores e sua formação. Mais tarde, esse programa foi implantado nos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, o que levou à criação do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e do Programa de Educação Continuada (PEC) (GATTI, 2008, p. 58). O Procap foi formulado no estado de Minas Gerais em 1996 e "[...] objetivava capacitar mais de 80 mil docentes [...]" (GATTI, 2008, p. 58). Já o PEC foi mais direcionado ao estado de São Paulo, com o propósito de qualificar os professores.

Desse modo, apesar de alguns programas apresentarem iniciativas isoladas a partir dos vários estados, devemos pontuar os avanços que trouxeram na discussão da profissão docente. Dentre os objetivos de cada um, o PROCAP reiterou a importância do comprometimento das agendas locais para a capacitação dos professores e o incentivo aos professores para participarem (GATTI, 2008). Enquanto o PEC buscou a "[..] tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações" (GATTI, 2008, p. 59).

Assim, o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, representou a busca pela melhoria da valorização docente. Em 2001, aprovou-se também o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência entre 2001-2010, estabelecendo metas e estratégias para a docência. Entretanto, passou por sérias dificuldades, considerando a falta de investimentos para a efetivação dessas metas, uma vez que "[...] sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas" (SAVIANI, 2014, p. 81).

Com a passagem para o mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (LULA), período de 2003-2010, novas reformas foram assinaladas na educação, e, consequentemente, a respeito da formação de professores, baseando-se principalmente na “[...] diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação - normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância” (FREITAS, 2007, p. 1208).

Instaurou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), visando analisar o ensino superior, além da restauração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que precisavam de mais recursos, de autonomia universitária e da ampliação de suas vagas. Foi então que surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com a finalidade de assegurar essa avaliação das instituições superiores, dos cursos de graduação e do desempenho dos acadêmicos, partindo do art. 9º, VI, VIII e IX da Lei 9394/96 (BRASIL, 2004).

No ano de 2003, criou-se também a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com ênfase na formação continuada dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Foi assim que se visualizaram esses primeiros anos de Lula, atuando na reestruturação do ensino superior para que viesse a atender as necessidades do país em larga escala.

Assim como no governo FHC, o governo de Lula também regulamentou a Educação a Distância (EaD), publicando no ano de 2005 o Decreto n. 5622, que corrobora com a ideia de que

> [...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005).

Ainda sob as dificuldades em possibilitar o acesso à formação superior, essa modalidade a distância serviu como uma possibilidade de os professores obterem uma certificação. Foi nesse momento que surgiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), que junto ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007), executou processos voltados às políticas de formação superior (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 63).

Entretanto, essa forma aligeirada de oferecer a formação

> [...] tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a

> segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. [...] As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1214).

Ainda em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) adentrou as discussões sobre a formação de professores, acrescentando questões voltadas a gênero, orientação sexual, diversidade étnico-racial e deficiências. Em 2005, outro movimento que envolveu os diferentes estados e municípios foi o Programa Pró-Letramento, incorporado por vários estados da região Nordeste e mais tarde entre outros estados, com o objetivo de discutir o emprego de abordagens para o processo de ensino e aprendizagem entre os professores.

Em 2007 surgiu a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Foi a partir dele que se estabeleceu o FUNDEB, o Piso Salarial etc., e que também trouxe para a discussão o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sendo assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), iniciativa também da CAPES/MEC, foi criado em 2007, visando aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da educação básica e incentivar a parceria entre as escolas e as universidades no apoio da inserção desses estudantes no momento da formação inicial.

A aprovação da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, também vem regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundef. O Fundeb surge como uma das políticas de valorização docente, quando instrui, dentro de seu texto, a valorização desses trabalhadores através de sua remuneração.

Do mesmo modo, em 2009, o Plano de Formação do Professor (PARFOR), que remodelou também a nova Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para construir um “[...] conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56).

Nesse processo, a criação do PARFOR veio a somar na discussão referente à formação, quando, em colaboração com estados e municípios, objetivou

> ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada determinada pela LDB nº 9394/96, expressando assim a preocupação em buscar garantir a formação em nível superior para os professores em exercício nas escolas de educação básica (OLIVEIRA, 2013, p. 59)

Ainda em 2009 foram fixadas, também, as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com a Resolução CNE/CEB nº 9/2009, na qual

> os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no Artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no Artigo 69 da Lei nº 9394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (BRASIL, 2009, p. 1).

No Governo de Dilma Vana Rousseff, período entre 2011-2014, devido ao impeachment, observamos uma continuidade aos investimentos que vinham sendo feitos no governo de Lula. Seu governo foi marcado pela expansão do ensino público brasileiro, pelo crescimento das matrículas nas universidades federais e também em instituições privadas, a partir do Reuni e do Programa Universidade para Todos (Prouni), criado ainda em 2004, com a finalidade de oferecer bolsas integrais e parciais em instituições particulares para estudantes que ainda não possuíam diploma.

No entanto, o que se vê é que

> a política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração do capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco nas áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012, p. 468).

O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também tinha por meta formar professores para melhorar o quadro da educação no país. Nesse mandato, a presidente ampliou os financiamentos para a educação básica, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além das conferências e fóruns que foram se realizando na educação.

Importantes debates para a área educacional também aconteceram com a realização das Conferências Nacionais de Educação. A CONAE (2014), por exemplo, realizou-se com a finalidade de discutir a política de valorização dos profissionais da

educação, envolvendo a formação inicial e continuada e as condições salariais e de trabalho. Podemos conferir que

> as deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação (DOURADO, 2016, p. 38).

Essas discussões favoreceram a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005/2014, que veio a articular as políticas educacionais conduzidas por um movimento de luta de movimentos sociais e da sociedade. Nesse plano, criaram-se metas específicas que tratam da formação e da valorização dos professores, principalmente as metas 15, 16, 17 e 18, trazendo importantes contribuições para esse debate e para melhoria do quadro docente, pois enfatizam e almejam a busca pela formação em nível superior, a necessária procura pelo aperfeiçoamento, a melhoria no quadro salarial, bem como o olhar direcionado ao reconhecimento do professor e de seu trabalho.

Articula-se, através dele, a criação dos planos estaduais e municipais com o intuito de melhorar esse quadro integralmente. Porém, ainda precisamos considerar os desafios para as efetivas mudanças, visto que

> dada à organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada. Encontrando-se desde planos que contemplam o conjunto dos profissionais da educação quanto aqueles que apenas referem-se aos profissionais do magistério (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

Ainda é visível a disparidade existente entre os estados e municípios na condução desse processo, o que também acarreta muitas dificuldades. A Resolução CNE/CP nº 2. de 2015 (BRASIL, 2015) também estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, da mesma forma que o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Dado o contexto de impeachment da presidente Dilma, Temer assumiu o cargo e retomou muitos dos ideais da agenda liberal. Somam-se a esse processo cortes financeiros na educação, o que inevitavelmente afeta na formação dos professores. O que bem mencionado no início desse tópico é retomado aqui para novamente enfatizarmos as consequências dessa descontinuidade das políticas educacionais, o

que levou a serem moldadas pelos ciclos político-eleitorais, compreendendo que “[...] com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Um grande retrocesso em volta dessas questões condiz com a Proposta de Emenda da Constituição n. 241, a PEC n. 241, com o Novo Regime Fiscal no Brasil em 20 anos. Esses cortes no orçamento destinado à educação interferem em todo o conjunto de ações que estavam previstas, inclusive no Plano Nacional de Educação, com o cancelamento de vários programas e projetos. A autorização de não docentes para atuarem como professores ou a não obrigatoriedade de uma graduação para atuar na área vem em contraponto ao que já estava posto pela LDB e pelo próprio PNE.

Ao mesmo tempo, percebemos como as diferentes influências e os interesses dos governos interferiram na construção de políticas e programas na educação, mais especificamente na formação de professores. Muitas conquistas anteriormente realizadas acabam por ser desconsideradas, causando por vezes sua suspensão ou extinção. Isso demonstra que as políticas educacionais vêm, ao longo dos anos, sendo afetadas por essa agenda governamental. Bem como o federalismo brasileiro acaba conferindo aos estados e municípios uma autonomia e isso acarreta o surgimento de vários programas e políticas, o que já vem sendo destacado quando certos programas são incorporados em apenas alguns estados da federação.

Os interrompimentos e os cortes realizados afetaram consideravelmente a educação, pois a descontinuidade das políticas de formação pouco incentiva os profissionais, que já vêm sofrendo com as consequências de baixos salários, carga horária inadequada, sobrecargas com funções que tampouco lhes cabem, elevando a precarização e a fragilidade do trabalho docente. Apesar de serem definidas algumas políticas em torno da figura do professor, sua implementação sofre muitas interferências, mediante a presença do interesse de vários implementadores e das condições para sua concretização.

Nesse processo de construção de uma profissão docente atrativa para novas gerações, é fundamental pensar em condições que permitam salários dignos e planos de carreira, autonomia, jornadas em escolas únicas, espaços e tempo para planejamento, para reflexão e ambientes de trabalho adequados (DINIZ-PEREIRA, 2013). Levantar possibilidades de permanência na profissão condiz com espaços que

viabilizem momentos de planejamento, de troca de ideias entre os profissionais, de construção desse coletivo, de planos de carreira, de crescimento e de valorização pelo que desempenham (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Portanto, é fundamental considerarmos que, apesar das mudanças significativas na área, muitas lacunas ainda são enfrentadas nesse campo, visualizando, por exemplo, que muitas questões expostas na LDB a respeito da formação e da valorização dos professores ainda são acentuadas no atual Plano Nacional, uma vez que o conjunto de iniciativas governamentais realizadas até então ainda não foi o suficiente para atingir o que espera para a profissão, inclusive ao que diz respeito a importância de uma formação em nível superior, de acordo com a área de atuação.

O atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, também indica, na discussão que realiza, a importância de direcionar a jornada de trabalho dos professores apenas para um estabelecimento, oferecendo licenças remuneradas etc. (BRASIL, 2014). Entretanto, os Planos de Carreira acabam sendo construídos de maneira variada, o que dificulta esse processo de garantia para uma carreira docente e a valorização dos professores. Por isso, os planos estão atrelados às características dos estados e municípios, mas é fundamental observarmos essa necessária adequação e superação das disparidades existentes que desmotivam a própria profissão e os elementos que permitem a permanência dos professores.

Logo, a profissão docente precisa estar imbricada com os elementos que a tornam mais atraente, que proponham uma formação adequada, que possibilitem planos para o futuro profissional. Um dos elementos fundamentais é pensar nessa remuneração. Lutar por essas questões implica compreensões da própria constituição da profissão, visto que desde o princípio a ideia atrelada a ela como dom ou vocação

> [...] afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, [...] o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários [...] (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 239).

As mudanças aspiradas por essas discussões, que ganham cada vez um espaço maior nas pesquisas acadêmicas, se alinham a ordens estruturais e institucionais que se voltam à profissão docente. Os professores precisam desenvolver sua autonomia, ser reconhecidos pelo seu papel social e ter condições seguras para desempenhar sua profissão com qualidade. Ao serem discutidas essas questões, precisamos considerar todo o conjunto que permeia esse desenvolvimento profissional

e que articula a formação, a inserção da profissão, a construção da sua identidade docente e a consequente permanência nesse espaço.

Por isso a importância de considerarmos o conjunto dessas condições, que sendo organizado na esteira das políticas de estado ou de governo possibilita pensarmos e analisarmos como a atratividade da profissão docente vem sendo inserida e contemplada nos debates. É necessário que se articule um trabalho a partir do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como possibilidade para a melhoria do quadro docente em todo o território nacional. Inclusive, é o que possibilita, na sequência, abordar as metas do PNE e seus indicadores e visualizar, em um primeiro momento, como têm se organizado as metas que dizem respeito à formação e à valorização docente que afetam a atratividade da profissão.

5.2 UMA BREVE ANÁLISE DAS METAS DO PNE (2014-2024) VOLTADAS À FORMAÇÃO E À VALORIZAÇÃO DOCENTE

Considerado uma política de estado, o Plano Nacional de Educação representa um marco muito importante e serve como subsídio para pensarmos como se estruturam suas metas diante os vários eixos da educação. Abordar uma seção específica para tratar brevemente das metas do PNE que se voltam à formação e à valorização docente tem seu destaque por proporcionar, nesse debate, a inserção das metas e de seus indicadores e observar, por meio do monitoramento realizado a partir dos Planos de Educação, qual a porcentagem de seu cumprimento.

Ao serem analisadas algumas perspectivas do PNE em vigência, retomam-se discussões essenciais para pensar em novas perspectivas para a educação, junto à necessidade de um diagnóstico da realidade brasileira e dos desafios para a concretização das metas e suas respectivas estratégias. Na discussão do plano, já é prevista a obrigação de cada Estado e de cada município construir seus próprios planos, considerando que o Ministério da Educação (MEC) possibilitou a assessoria para esses entes a fim de cooperar com o processo, oferecendo “[...] a instituição de uma rede de assistência técnica composta por avaliadores educacionais” (DOURADO, 2016, p. 452), sem ignorar, entretanto, a sua autonomia para efetivá-los.

Do mesmo modo, diante da necessidade de observar o cumprimento das metas estabelecidas, foram criados também os processos de monitoramento e avaliação[7], a fim de analisar a implementação das metas, sendo que no art. 5º do PNE (2014-2024), destaca-se que

> a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias [...] I - Ministério da Educação - MEC; [...] II - Comissão de Educação dos Deputados e Comissão da Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; [...] III - Conselho Nacional de Educação - CNE; [...] IV- Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A partir desse monitoramento e avaliação, verificamos que algumas metas já foram cumpridas, outras apenas em partes e há ainda algumas que precisam de um movimento intenso para obterem índices de melhoramento. Os maiores desafios enfrentados, e que são mencionados nas próprias metas, se referem à desigualdade, que afeta inevitavelmente o cumprimento dessas propostas.

Portanto, ao focar na formação e na valorização dos professores, presentes mais especificamente nas metas 15, 16, 17 e 18, destacamos que a meta 15 busca a formação em nível superior e a meta 16 objetiva garantir a formação continuada e o nível de pós-graduação; e as metas 17 e 18, que se direcionam à valorização docente, envolvem o debate acerca da construção dos planos de carreira para os profissionais da educação.

Ao incluir essas metas temos por intuito observá-las como condição que eleva a própria atratividade da profissão docente, trazendo a necessidade de serem construídas sob dimensões que elevem a atração, retenção e o desenvolvimento da própria docência, considerando que as incluir no debate configura-se “[...] não apenas em razão da sua indiscutível relevância, mas em função de sua premência e urgência no contexto atual” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 219).

Desse modo, ao olhar para o quadro das políticas educacionais, constatamos “[...] a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas” (OLIVEIRA, 2011, p. 34). Destarte, essas demandas condizem com a formação adequada dos professores para

---

[7] Como previsto, esse monitoramento acontece a cada dois anos, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compondo um conjunto de informações para definir o cumprimento das metas e estratégias. É um processo que envolve uma mobilização permanente em prol da aprovação e materialização dessas estratégias, com ações efetivas para garantir o seu cumprimento no âmbito em que foram construídas.

que atuem e ofereçam qualidade à educação, bem como condições de trabalho que os valorizem.

Portanto, ao levantar um apanhado geral das metas utilizadas neste estudo e seus indicadores, bem como o percentual do quanto já foram atingidas a partir dos dados do monitoramento e da avaliação oferecidos pelo Relatório do INEP, já identificamos as disparidades entre o cumprimento dessas metas no quadro das diferentes regiões do país, enfatizando que as disparidades ocorrem entre os Estados que as compõem.

Quadro 5 – Meta 15: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	**Cumprimento da Meta por Indicadores**				
	REGIÕES DO BRASIL	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Indicadores	15A: Proporção de docentes da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	58,8%	47,8%	56,5%	55,4%	59,5%
	15B: Proporção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	67,1%	52,7%	71,7%	74,5%	74,4%

	15C: Proporção de docentes dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	42,9%	36,0%	68,9%	67,6%	50,2%
	15D: Proporção de docência do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.	64,7%	53,9%	69,1%	70,6%	50,7%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020, e Painel de Indicadores do PNE.

A partir desses dados, percebemos que: na meta 15, que trata da formação específica na área de atuação na educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, os maiores índices estão centrados nos anos iniciais. Apesar de ser um dos pilares mais importantes em se tratando da oferta de uma educação de qualidade, com professores qualificados na área em que atuam, ainda são grandes as lacunas quando se trata do cumprimento dessa meta diante o que o PNE estabelece.

Quadro 6 – Meta 16: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e 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.	**Cumprimento da Meta por Indicadores**				
	REGIÕES DO BRASIL	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Indicadores	16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.	31,8%	37,7%	37,3%	61,6%	46,3%

	16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.	36,8%	39,9%	29,2%	60,0%	38,8%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020, e Painel de Indicadores do PNE.

A meta 16 direciona seu foco para a formação em nível de pós-graduação e a formação continuada na área de atuação. A região com maior índice é o Sul, com 61,6%, enquanto o Norte possui os menores indicadores com 31,8%. Em se tratando dos cursos de formação continuada, o Sul também se demonstra superior, com 60,0%, enquanto o Sudeste mantém 29,2%. Se comparado à meta 15, que trata da formação inicial, não são tão surpresos os percentuais em relação a essa formação continuada. Os desafios que emergem tratam tanto da permanência, como do acesso a esses programas de formação, quando ainda se percebe a dificuldade que os próprios docentes enfrentam em seus postos de trabalho ao buscar apoio e condições para realizarem essa formação continuada.

Quadro 7 – Meta 17: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil.

Meta 17	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.	**Cumprimento da Meta por Indicadores**				
	REGIÕES DO BRASIL	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Indicadores	17A: Relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica,	Ultrapassaram a meta apenas os Estados: Rondônia e Amapá.	Ultrapassaram a meta apenas os Estados: Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia.	Nenhum Estado ultrapassou a meta estipulada em 100%.	Ultrapassou a meta apenas o Estado do Paraná.	Ultrapassaram a meta apenas os Estados: Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

	com nível superior completo, e o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais assalariados, com o mesmo nível de escolaridade. O Indicador 17 A tem por objetivo atingir 100% até 2020.					

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020, e Painel de Indicadores do PNE.

A meta 17 tem seu foco voltado à valorização docente, com objetivo de atingir 100% em relação ao rendimento salarial dos profissionais da rede pública e de outros profissionais. Notamos que apenas alguns Estados atingiram essa meta, sendo que a meta de 100% havia sido estipulada até 2020. No Norte, apenas Rondônia e Amapá; no Nordeste, Maranhão, Rio Grande do Norte e Bahia. No Sudeste nenhum dos Estados; no Sul Paraná, enquanto no Centro-Oeste Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Quadro 8 – Meta 18: Indicadores e resultados conforme regiões do Brasil

Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal.	**Cumprimento da Meta por Indicadores**				
	REGIÕES DO BRASIL	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Indicadores	18A: Percentual de unidades federativas que possuem Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério.	100%	100%	100%	100%	100%

18B: Percentual de unidades federativas com plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e que preveem o limite máximo de ⅔ da carga horária para atividades de interação com os educandos.	Apenas o Estado do Pará não atingiu a meta ainda.	100%	Apenas o Estado do Rio de Janeiro não atingiu a meta ainda.	Apenas o Estado do Rio Grande do Sul não atingiu a meta ainda.	Apenas o Estado de Goiás não atingiu a meta ainda.
18C: Percentual de unidades federativas que atendem ao Piso Salarial Nacional Profissional (PSNP).	Apenas o Estado do Tocantins não atingiu a meta ainda.	Apenas o Estado de Alagoas, Bahia, Piauí e Sergipe não atingiram a meta ainda.	100%	Apenas o Estado do Rio Grande do Sul e Paraná não atingiram a meta ainda.	Apenas o Estado de Goiás não atingiu a meta ainda.
18D: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente	Apenas o Estado do Pará e Roraima não atingiram a meta ainda.	Apenas o Estado de Ceará e Sergipe não atingiram a meta ainda.	Apenas o Estado do Espírito Santo não atingiu a meta ainda.	100%	100%
18E: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais do magistério.	92,0%	98,6%	91,1%	99,2%	96,4%
18F: Percentual de municípios que preveem o limite máximo de ⅔ da carga horária para atividades de interação com os educandos.	75,3%	84,1%	64,4%	67,3%	87,8%
18G: Percentual de municípios que atendem ao PSNP.	63,1%	76,7%	70,7%	78,1%	77,7%
18H: Percentual de municípios que possuem PCR dos profissionais da educação não docente.	42,9%	31,7%	43,0%	41,1%	41,5%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020, e Painel de Indicadores do PNE.

Já a meta 18, em busca de assegurar planos de carreira, organiza-se a partir de alguns indicadores, que tratam dos Planos de Carreira e Remuneração e do PSPN. Um grande avanço se relata quando se observa a presença dos Planos de Carreira e Remuneração em todos os Estados brasileiros. Em relação às unidades com Planos de Carreira e Remuneração e carga horária destinada à integração com os alunos, a maior parte dos Estados já o atingiu, apenas Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás que não. Quanto ao PSPN, ainda não o atendem o Estado de Tocantins, Alagoas, Bahia, Piauí, Sergipe, Rio Grande do Sul, Paraná e Goiás. Índices que também precisam ser melhorados, considerando a importância que se atribui aos planos de carreira e à remuneração adequada dos docentes, possibilitando que sejam reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem.

Assim, a partir da correlação dos dados desse monitoramento e da avaliação das metas e seus indicadores, podemos observar o quanto esse processo de consolidação da profissão tem sido marcado por desafios, permeado por muitas dificuldades na perspectiva da formação e da valorização desses profissionais. Ao debater acerca da docência, é fundamental termos clareza da representação do papel dos educadores e da própria educação nos diferentes contextos históricos e sociais.

Acrescentar a perspectiva da atratividade nos permite também trazer novas implicações acerca do trabalho do professor, considerando que tornar a profissão atrativa condiz com o desenvolvimento das condições para que os sujeitos se interessem, se desenvolvam e encontrem motivos para permanecer na docência.

No Relatório disponibilizado pela OCDE, envolvem-se questões sobre os professores e isso possibilita observar o modo de organização da formação inicial, do seu desenvolvimento contínuo, bem como do avanço na carreira docente (OCDE, 2005, p. 139), ou seja, a articulação dessas questões do professor e das condições que lhe são proporcionadas. Apesar de os eixos da atratividade serem tratados separadamente, eles se interligam e compõem um conjunto de elementos que interferem diretamente na prática do professor.

Por ora, as questões levantadas servem de subsídio para compreendermos esses eixos e os ideais da OCDE, para que, juntamente com as problematizações realizadas anteriormente e das políticas e programas que foram sendo construídos em se tratando da realidade brasileira, possamos buscar compreensões para nossos questionamentos. Esse breve comentário e análise já são suficientes para despertar

um olhar atento ao que as estratégias propõem e ao modo como tem se consolidado o processo para que sejam atingidas.

6. A ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES DE ANÁLISE

Ao organizar o capítulo das categorias e dimensões de análise, temos por objetivo explanar as considerações do estudo que foi realizado a partir do Plano Nacional e dos Planos Estaduais de Educação, ancorado na perspectiva da problematização inicial. Ao fazer as análises, usamos o conteúdo das metas e das estratégias dos Planos de Educação, que se refere à formação e à valorização dos professores, além de estarem presentes também as compreensões acerca do Relatório da OCDE, que trata da atratividade da profissão docente.

Objetivamos, pois, a partir desse corpus documental, analisar como a atratividade docente tem sido introduzida ao debate e em que condições as metas e estratégias dos Planos de Educação versam sobre o atrair, reter e desenvolver esses profissionais. Encontra-se presente também toda a discussão realizada até o momento, considerando a consolidação da profissão docente, a introdução da atratividade como elemento de problematização, bem como o conjunto de políticas que foram criadas principalmente a partir da década de 1990 e que tratam dessa temática.

No que se refere à organização das categorias e dimensões de análise, apresentamos o quadro abaixo. Em suma, as categorias utilizadas foram escolhidas a partir do relatório publicado pela OCDE, que trata da atração, retenção e do desenvolvimento da profissão docente. As dimensões analisadas dentro de cada categoria, entretanto, foram estruturadas a partir das leituras e da construção dos capítulos da dissertação, com o aprofundamento do tema em debate. As categorias e dimensões foram estruturadas a priori, com exceção da dimensão da saúde docente, que foi elencada posteriormente, à medida que as análises foram acontecendo.

CATEGORIAS	DIMENSÃO ANALISADA
Atração	a) formação inicial (exigência de uma formação e expansão de acordo com as necessidades); b) condições para acesso e permanência nos cursos; c) aproximação da formação com as necessidades da escola; d) contratação;
Retenção	a) valorização docente; b) remuneração adequada; c) condições de trabalho; d) carga horária; e) satisfação no trabalho;
Desenvolvimento	a) perspectivas de crescimento; b) busca de aprimoramento (formação continuada); c) apoio pedagógico;

Na sequência estão organizados os subitens que compõem, respectivamente, as discussões em torno da atração, retenção e do desenvolvimento da profissão docente. Apesar de termos nos referido às metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da formação e da valorização, tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação e sua organização, percebemos, no contato com os Planos Estaduais, que eles se organizam de formas diferentes, alterando o número das metas referentes a esses dois eixos (formar e valorizar), mas mantendo a discussão.

Podemos constatar, como uma primeira observação a partir das análises realizadas, que poucas são as alterações em relação à estrutura das metas mediante a organização de cada Plano Estadual de Educação, considerando que tiveram como parâmetro o PNE (2014-2024). O que confere mudanças são as estratégias organizadas por cada estado, que, por sua vez, se “desdobram” nas ações que cada um organiza para colocar a meta em prática e atingi-la. As estratégias diferenciam-se, principalmente, por levar em consideração as particularidades de cada estado. Um ponto positivo, se considerarmos que é fundamental para a consolidação das metas que elas venham ao encontro das necessidades que cada um desses estados possui.

6.1 ANÁLISE ACERCA DA ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DAS METAS E ESTRATÉGIAS DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Como visto nos capítulos anteriores, abordar a atratividade da profissão docente nos debates educacionais tem sido uma das possibilidades para compreender como ela tem sido visualizada, tanto no que se refere à questão de ser atrativa para novos profissionais, como para reter e desenvolver os que já estão atuando na área por meio de sua valorização e reconhecimento.

Os desafios enfrentados hoje pela profissão não são atuais, mas se constituem enquanto problemas da área, como elementos que estão presentes nas pautas educacionais, apresentando-se enquanto fragilidades. A profissão docente acaba por enfrentar várias dificuldades, pois, inevitavelmente, esse conjunto de elementos contribui para a falta de condições satisfatórias na realização do trabalho, a baixa remuneração, bem como com a presença de um quadro de professores em que nem todos possuem qualificação adequada de acordo com a área de atuação.

A partir desses destaques, objetivamos pensar no que tem sido planejado para se conduzir um processo que ofereça melhorias ao quadro docente e possibilite uma melhor atratividade da profissão. Será, pois, que as metas e estratégias estruturadas nos Planos podem oferecer essa visão de melhoria para a profissão, almejando melhores condições nesses três eixos centrais? Esse é nosso objetivo na análise a seguir, ponderando que a escolha pelos próprios Planos de Educação emerge dessa possibilidade de mantê-los em sua continuidade como uma política de Estado, bem como de uma política que envolve todos os Estados do território brasileiro.

É importante salientar novamente que, as metas utilizadas nesse estudo são, respectivamente, as metas 15, 16, 17 e 18. Do que, portanto, essas metas tratam? Trazendo-as presente de acordo com o próprio PNE, podemos considerar que abordam a formação específica em nível superior dos professores da educação, a busca pela formação em nível de pós-graduação, a valorização desses profissionais, bem como a importância dos planos de carreira.

> **Meta 15**: Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 265)
> **Meta 16**: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e 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, p. 277)
> **Meta 17**: 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. 289)
> **Meta 18:** Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal (BRASIL, 2014, p. 301).

Por fim, além de mencionar, em cada uma das dimensões analisadas, o quadro com os estados que destacam em suas metas e estratégias esses elementos, algumas ações presentes em determinados estados também são explanadas. Esses destaques nos oferecem condições para observar as ações que têm sido planejadas e qual seu impacto para a melhoria da profissão, seja em relação à atração, retenção ou

desenvolvimento dos professores. Isso nos possibilita também, ao longo das análises, em especial nos últimos parágrafos, realizar interpretações sobre as categorias analisadas, tendo como base o que foi escrito na fundamentação teórica desta pesquisa aliado ao que dizem os próprios Planos sobre cada dimensão.

6.1.1 **Um olhar para a atração da profissão docente**

Ao indagar e refletir sobre a atração da profissão, independente de qual seja ela, sempre surge a questão acerca do que atrai sujeitos em busca de qualificação para atuar em determinada área. O que torna a profissão atrativa? Quais são os pontos de maior relevância dentro dessa discussão? Direcionando, pois, nosso olhar para a profissão docente, a partir das discussões que foram realizadas no decorrer dos capítulos e pensando na estrutura da profissão ao longo do tempo, elencamos as seguintes dimensões e o entendimento construído de cada uma delas:

- Formação inicial: trata da condição que é vista essa formação, da necessidade que a profissão exige; se é tida como importante como forma de ingresso;
- Condições de acesso e permanência nos cursos: o olhar sobre as condições de permanência nos cursos, bem como as possibilidades de garantir sua conclusão.
- Aproximação com as necessidades da escola: a possibilidade do contato entre as universidades e as escolas, e a aproximação da formação com esse espaço educativo.
- Contratação: a forma como o mercado de trabalho é visualizado, a busca pelo emprego e as condições de contrato (contratação efetiva ou temporária);

A partir dessa base estruturada referente à dimensão da atração, seguimos para as análises do conteúdo presente nas metas e estratégias dos Planos de Educação, para compreender suas colocações e as aproximações desses elementos que são importantes para pensar a atração dos profissionais. Na primeira coluna estão as dimensões de análise, na segunda coluna estão citados os Estados que inserem, no conteúdo de suas metas e estratégias, elementos que se aproximam dessas dimensões e que trazem possibilidades para pensar sobre os aspectos referentes à atração de novos profissionais.

CATEGORIA: Atração	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	**ESTADOS QUE INCORPORARAM A DIMENSÃO EM SEU CONTEÚDO**
- Exigência de uma formação superior na área de atuação	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima Sergipe; Tocantins; Distrito Federal; Bahia Paraíba; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso.
- Expansão da oferta de acordo com as necessidades	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Sergipe; Tocantins; Distrito Federal; Bahia; Paraíba; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso; Rio Grande do Sul;
- Condições para acesso e permanência para conclusão do curso	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Mato Grosso do Sul; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Distrito Federal; Bahia; Rio Grande do Sul; Sergipe; Santa Catarina;
- Aproximação entre a formação e as inserções na realidade da escola	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio Grande do Norte; Rondônia; Sergipe; Distrito Federal; Bahia; Paraíba; Santa Catarina; São Paulo;
- Condições para encontrar um emprego; contratação efetiva por meio de concursos públicos.	Acre; Amapá; Ceará; Espírito Santo; Maranhão; Paraná; Rio de Janeiro; Roraima; Distrito Federal; São Paulo; Mato Grosso.

Na sequência de nossa discussão serão destacados alguns elementos que chamam atenção a partir dos Estados que foram analisados.

Em relação à **exigência de uma formação superior na área de atuação**, percebemos sua menção em 26 Estados, considerando, pois, que no conteúdo das

metas e estratégias, o conjunto dos Estados traz com a devida importância o apoio à formação inicial, compreendendo-a como fundamental para o ingresso na carreira e para a atração de novos sujeitos.

Faz-se alusão também ao Plano Nacional de Educação, documento utilizado como referência para a construção dos Planos Estaduais e a sua colocação em relação a esse ponto, quando destaca em sua meta 15 o objetivo de garantir formação para que todos os professores tenham qualificação específica em nível superior, a partir de sua área de atuação, o que também é visualizado na maior parte das metas dos Planos Estaduais.

Desse modo, no que concerne aos Planos Estaduais, Paraná destaca a importância de fortalecer os programas permanentes de iniciação à docência e oferecer incentivos para a realização dos cursos de licenciatura; Pernambuco alia a discussão à consolidação de plataformas eletrônicas para a oferta e a matrícula de cursos de formação, frisando a importância de inserir nos currículos dos cursos os saberes dos jovens, adultos e idosos, bem como a utilização da formação inicial como pré-requisito da valorização docente.

Incentivos para a realização dos cursos é um elemento que permite que as licenciaturas possam ser cursadas, bem como o reconhecimento dos saberes dos alunos ingressantes, aliado às discussões curriculares e o entrelaçar da formação com a valorização desses sujeitos.

Assim como apontado na discussão realizada no capítulo das políticas e dos programas construídos em torno da docência ao longo dos anos, o Estado da Bahia reforça a importância da continuidade do PARFOR, a busca pela formação em nível superior para todos os que estão atuando, além da criação de fóruns de licenciatura e comitês de formação inicial e continuada dos professores. O Estado do Pará enfatiza a articulação das instituições de Ensino Superior por meio do PARFOR em relação à formação inicial dos profissionais da educação.

O Estado de Goiás traz a consolidação de uma plataforma eletrônica para a realização de matrículas em cursos de formação, e Sergipe busca ampliar o programa de iniciação à docência e aprimorar essa formação para a atuação no magistério. Considerar, desse modo, a relevância de uma formação inicial com uma base forte possibilita que as escolas mantenham profissionais qualificados para se adequar aos desafios que surgem nesse espaço.

O Estado de São Paulo articula nessa discussão elementos que condizem com a busca por uma formação que atenda ao exercício ao qual está sendo direcionada, e que possibilite que o profissional possua formação básica com domínio de saberes para sua prática, articulação entre os saberes, aproximação entre o espaço de atuação e formação constante, aproveitamento de experiências anteriores, além de proporcionar aos educadores períodos de estudo, de planejamento e de avaliação durante seu período de trabalho.

Além dessas condições é fundamental indagar também sobre as instituições que oferecem essa formação e considerar que, ao buscar uma formação de qualidade, é imprescindível que seja oferecida uma formação com qualidade, que possa suprir com as demandas e oferecer condições para que se adequem aos cargos disponíveis. Desse modo, as instituições que oferecem essa formação, observando, sobretudo hoje, o grande leque que se abre nesses espaços, precisam também estar comprometidas e oferecer uma formação que atenda aos anseios e necessidades dos futuros professores.

Uma formação inicial de qualidade se alinha à oferta de uma educação de qualidade, pois condiz com instituições que se comprometam com a qualificação de bons profissionais, que possam encontrar os subsídios para ingressar na carreira e nela se desenvolver continuamente.

Apesar de serem preocupantes os problemas que as instituições de ensino enfrentam pela falta de profissionais, é pertinente salientar que a redução da qualidade, tanto pela formação qualificada como pela possibilidade de contratação, é uma escolha que afeta gravemente a oferta da educação, por isso, retomamos e defendemos, na especificidade dessa citação, que, apesar de ser uma escolha para arcar com as dificuldades momentâneas, é uma ação que descaracteriza tanto a luta desses profissionais pelo reconhecimento e a importância de uma formação inicial na área de atuação, como a defesa por uma educação de qualidade.

Embora seja fundamental oferecer aprimoramento para a iniciação e o desenvolvimento de professores ao longo da construção de seu exercício na docência, é necessário que fique claro que isso não se sobrepõe à importância da formação inicial, considerando que a formação pré-serviço é indispensável para construir um quadro de profissionais qualificados para os cargos disponíveis, adentrando assim os espaços da escola.

Assim como veremos na continuidade das discussões, apesar dessas dimensões serem tratadas em sua individualidade, elas se entrelaçam ao debate, pois quando se trata dessa profissão, é preciso pensar e articular os elementos que versam sobre a formação e a valorização desses profissionais, quando elas podem ser construídas e se fortalecer mutuamente.

No que diz respeito à expansão da oferta da **formação de acordo com as necessidades da área**, reitera-se a importância de analisar quais as maiores fragilidades quando se trata da busca por profissionais qualificados em áreas que não o possuem, a fim de consolidar ações que venham ao seu encontro. O debate acerca de uma formação que se preocupa com as dificuldades e defasagens da área permite que o grau de atratividade seja elevado.

Assim, há uma relação entre a oferta da formação a partir das necessidades que se encontram no campo e a satisfação dos sujeitos qualificados para contribuir com a melhoria da educação que tem sido oferecida. Portanto, na análise dos Planos, observamos que são vários os Estados que inserem em suas metas e estratégias alguns indicativos para essa questão. No próprio PNE, visualizam-se estratégias que vêm ao encontro dessa dimensão, quando discutem a importância de assegurar a articulação entre a formação acadêmica e a realidade das escolas e suas demandas.

O Estado do Amapá, por exemplo, enfatiza a criação de um plano estratégico acerca das necessidades da formação; o Estado do Amazonas refere-se à importância de autoavaliar as instituições que oferecem a educação superior e a qualificação do corpo docente; e, ainda, o Estado do Rio de Janeiro, que inclui em seu debate a importância de suprir as demandas da formação. O Estado do Maranhão destaca a criação de novos polos de acordo com essas necessidades que são visualizadas na região e fortalece a importância, inclusive, de formar professores que atuam na educação indígena.

Esse ponto específico concernente à educação indígena também é pertinente, visto que vários Estados destacam essas particularidades de acordo com sua região. Santa Catarina também realça esses elementos quando busca instituir plataforma eletrônica com dados da formação para contribuir com a organização da demanda e da oferta nos cursos de formação inicial e continuada, além de assegurar formação continuada em serviço considerando as necessidades e as demandas dos sistemas de ensino. De acordo com as demandas, o Estado de Santa Catarina ainda possibilita

implantar programas de formação acerca de temas que venham ao encontro da efetivação dos direitos sociais.

Isso permite que a formação venha ao encontro das exigências da área e do campo de atuação, possibilitando que seja construída uma identidade docente, com sentimento de reconhecimento e coletividade, além de permitir também que o sujeito se sinta atraído pela profissão e encontre satisfação por estar preparado para as demandas.

Ao considerar também a dimensão que se refere às **condições de acesso e a permanência para a conclusão dos cursos de formação** como uma forma de atrair os profissionais, direcionamos esse olhar para a importância de não só possibilitar o acesso a esses cursos, mas manter sua permanência e obtenção do diploma. O próprio PNE busca consolidar o financiamento estudantil para sujeitos que cursam Licenciatura e até a amortização do saldo devedor. Na realização das análises dos Planos, foram visualizadas algumas colocações que se referem a esse eixo, como um elemento que também precisa de atenção para que se possa suprir com as fragilidades.

A partir das análises, o Estado do Acre discute sobre os estudantes que possuem dificuldade em concluir os cursos, bem como Alagoas, que aponta o financiamento estudantil como possibilidade para sua realização. O Estado do Ceará destaca a criação de polos de formação nas áreas críticas, o que possibilita uma ação de melhoria para o acesso e a permanência nos cursos. O Estado do Paraná enfatiza a ampliação do PDE, bem como o aumento das vagas e oportunidades de acesso a esses cursos, já Roraima, a garantia da inclusão dos professores indígenas, assegurando sua permanência e conclusão.

O Estado do Rio Grande do Sul objetiva garantir vagas gratuitas para a formação inicial e financiamento gratuito em cursos de Licenciatura para todos os professores que atuam e não possuem formação, e o Estado de Sergipe busca apoiar o financiamento estudantil para estudantes presentes nos cursos de Licenciatura com avaliação do SINAES. O Estado de Santa Catarina busca apoiar o acesso ao financiamento estudantil nos cursos de Licenciatura, além da amortização do saldo devedor da docência; além disso, insere em seu debate a garantia desses programas de formação com vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino.

Ainda em relação à atração da profissão, enfatiza-se a **aproximação entre a**

formação e as inserções na realidade das escolas como possibilidade de diminuir a distância que existe entre as escolas e as universidades e propiciar uma formação que venha ao encontro dessa realidade. Oferecer essa dimensão como condição para atrair novos profissionais demonstra-se importante, pois possibilita que os sujeitos reconheçam, desde o início, a relação entre o curso que escolheram e a realidade de seus futuros empregos. É essa a condição que oferece a relação desde o início entre os cursos e os ambientes de trabalho.

As inserções na escola e sua visualização como um espaço de formação diminuem o distanciamento existente entre escolas e universidades, proporcionando condições para que seja oferecida "[...] uma experiência mais ampla de ensino e de trabalho nas escolas, e uma relação mais próxima entre instituições de educação de professores e escolas" (OCDE, 2006, p. 115). Não há como criar um curso eficaz que seja reconhecido, se existem divergências entre o que se ensina no processo de formação e o que se vivencia em contato com as escolas e o desenvolvimento do seu trabalho.

Oferecer, desse modo, uma formação que esteja inserida nas escolas é possibilidade para permitir desde o início que os sujeitos se reconheçam na rotina e na sala de aula como espaços de futura atuação. No que diz respeito à análise dos Planos, percebemos que os Estados do Acre e Amazonas acrescentam em sua discussão a realização dos estágios curriculares; Amapá foca em programas de iniciação à docência para aprimorar a formação; e Pernambuco busca assegurar projetos de extensão aos alunos de licenciatura em interação com a escola básica para uma formação de qualidade.

Rondônia destaca a articulação da formação acadêmica com as demandas da educação básica, permitindo a troca de experiências entre os profissionais da educação básica e superior. Além do mais, a Bahia também destaca a promoção da articulação entre as IES e o reconhecimento da escola de educação básica e as demais instâncias como espaços estratégicos para a formação, tanto inicial quanto continuada.

Quando se objetiva assegurar essa aproximação, tem-se por intuito manter a familiaridade com o espaço da escola, considerando que quanto antes for esse contato, mais enriquecedora pode se tornar a experiência. O conjunto de fatores envolvem, dessa forma, não somente o sujeito que busca a formação, mas a dinâmica da

instituição que a oferece, considerando a importância de observar como esses cursos tem sido oferecidos e a ênfase dada a suas problematizações.

Como última dimensão da atração trazemos as **condições que possibilitam encontrar um emprego e a necessária busca por uma contratação que se efetive por meio de concursos públicos**. É necessário olhar para esse quadro, pois ainda são muitos os contratos temporários na docência, o que ocasiona insegurança. A dificuldade de encontrar oportunidades satisfatórias, como condição que possibilita a construção de laços efetivos e despertem um sentimento de valorização acerca do trabalho que os professores desempenham, aumenta as precárias condições em que se encontra a profissão, trazendo consequências tanto para a vida pessoal, como profissional do sujeito.

Por isso, defender a condição de uma contratação efetiva pode permitir que os sujeitos encontrem estabilidade em seus empregos, sem a necessidade de passar por mudança de escola ao longo do ano letivo e nem ser dispensado no decorrer de sua atuação. Assim, apesar de esse ponto ser tratado como um dos principais da atração dos sujeitos para a profissão, na realização das análises observamos que são poucos os Estados que inserem em sua discussão esse elemento.

Entretanto, os que fazem menção a essa questão enfatizam as condições para elevar o provimento dos cargos efetivos, e também a necessidade do acompanhamento dos professores iniciantes, como uma forma de fazê-los permanecer na profissão. São essas colocações que também são analisadas nas estratégias do PNE, quando evidencia a realização de concursos para cargos efetivos, o acompanhamento dos professores iniciantes e as condições para o aprofundamento de acordo com suas necessidades.

O Estado do Ceará pontua a importância de suprir com as carências efetivas e considerar as especificidades para o provimento dos cargos efetivos, assim como Espírito Santo. Maranhão traz em suas estratégias a necessidade da nomeação dos profissionais para que possam atuar em cada setor da escola, bem como Paraná, que busca a estruturação da ocupação de cargos para o provimento efetivo, e o sistema de avaliação para os profissionais que estejam em estágio probatório a fim de efetivar seus cargos.

Aliada ainda a essa condição da contratação efetiva, Rio de Janeiro já insere em seu debate a importância de garantir, no estágio probatório, programas que visem sua

integração ao cargo e ao contexto das políticas para seu desenvolvimento permanente. Roraima enfatiza a realização de concursos públicos para o preenchimento de vagas existentes nos cargos em detrimento à terceirização e à contratação em caráter temporário, bem como Distrito Federal, que busca franquear o ingresso no cadastro da prova nacional para concurso público de admissão de profissionais, além do acompanhamento dos professores iniciantes.

Essa condição de oferecer acompanhamento aos professores iniciantes é de suma importância para os sujeitos, e também para a própria educação, pois possibilitar que os profissionais se sintam amparados no início de sua carreira é um dos pontos que facilita a efetivação desses cargos com qualidade. Na pesquisa realizada pela OCDE (2006) deixou-se claro que “[...] é fundamental obter uma iniciação mais estruturada e apoio profissional desde o começo de suas carreiras, juntamente com um processo mais sistemático de acompanhamento de desempenho para professores estabelecidos” (OCDE, 2006, p. 83). Nesse contexto, o Estado de Tocantins ressalta a necessidade do acompanhamento dos professores iniciantes para efetivação após o estágio probatório.

Por conseguinte, as análises realizadas nos Planos nos permitiram visualizar que as dimensões da categoria da atração são citadas pelos Estados, mas que não são todos que consideram todas as dimensões e se alinham aos debates. Atrair profissionais para a docência significa fortalecer a importância de uma formação inicial de qualidade, as inserções e aproximações com a escola, as condições para acesso e a permanência nos cursos, bem como a contratação efetiva junto ao acompanhamento, principalmente dos professores iniciantes.

Dentre as metas e estratégias dos Estados, notamos que se destacam elementos pertinentes acerca da importância de uma formação superior na área de atuação, da oferta de formação de acordo com as necessidades das áreas, do acesso e da permanência dos alunos para obtenção do diploma, da aproximação com as realidades escolares, bem como a realização de contratações efetivas por meio de concursos públicos, mas ainda é preciso ter um avanço para que se insiram essas discussões em mais Estados e ocorra a busca pela construção de políticas que venham ao encontro dessas necessidades.

6.1.2 **Retenção: quais os elementos que agregam importância para a permanência docente?**

A retenção é a segunda categoria em análise e configura-se pela importância de assegurar que os profissionais permaneçam na profissão. Quais seriam, pois, os elementos que agregam importância na discussão acerca da permanência na profissão docente? É indiscutível o quanto o profissional se sentir valorizado é importante para que nela ele permaneça, estando alinhadas dentro dessa valorização as condições de remuneração, as condições trabalhistas, a carga horária adequada, bem como a satisfação, sendo essas as dimensões estabelecidas dentro dessa categoria.

A partir da condução das análises que foram realizadas, organizamos o quadro abaixo para explanar as dimensões da categoria da retenção e os Estados que destacam, dentre suas metas e estratégias, os elementos que vêm ao encontro dessa discussão, assim como exposto no que concerne à atração.

CATEGORIA: Retenção	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	**ESTADOS QUE INCORPORARAM A DIMENSÃO EM SEU CONTEÚDO**
- Valorização docente (criação de políticas e engajamento ao debate);	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Roraima; Sergipe; Tocantins; Distrito Federal; Bahia; Paraíba; Santa Catarina; Piauí;
- Remuneração adequada	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio Grande do Norte; Rondônia; Roraima; Sergipe; Distrito Federal; Bahia; Paraíba; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso.
- Condições e satisfação do trabalho	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Distrito Federal; Bahia; Santa

	Catarina; Piauí; São Paulo;
- Carga horária adequada	Alagoas; Amazonas; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rondônia; Sergipe; Tocantins; Santa Catarina; Rio Grande do Sul;
- Saúde docente	Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Pará; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rondônia; Roraima Distrito Federal; Bahia; Santa Catarina; São Paulo;

O primeiro ponto em debate nesta categoria diz respeito à **valorização docente**, haja vista que não há como esperar a retenção dos profissionais sem que eles se sintam valorizados pelo seu trabalho. Nesse processo, insere-se a valorização docente nos debates e na criação de políticas que confluam com o encontro dessa valorização, oferecendo elementos para que o professor encontre satisfação em realizar o seu trabalho.

É pertinente destacar que o PNE traz como elemento da meta 17 a valorização dos profissionais do magistério, o que serve de base e é visualizado nos demais Planos Estaduais. Dentre suas estratégias, objetiva-se implementar políticas de valorização para os profissionais, com destaque inclusive ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Na análise dos Planos, o Estado do Acre frisa, como um de seus objetivos, assegurar a valorização docente com o acompanhamento de políticas de valorização e desenvolvimento, assim como Maranhão, que enfatiza a implementação de políticas de valorização docente, atreladas às condições de trabalho. O Estado do Pará destaca a criação de instâncias que busquem diagnóstico, estudos, pesquisas, debates, acompanhamento, proposições e consultas em relação à valorização desses profissionais.

O Estado de Santa Catarina objetiva, a partir da busca dessa valorização, proporcionar melhores condições de trabalho e concretizar políticas de formação como forma de garantia da qualidade da educação, além de assegurar recursos financeiros para valorização dos professores. O estado do Rio de Janeiro oferece a busca pela ampliação de políticas de valorização do magistério, juntamente ao encaminhamento

de atividades de formação e de desenvolvimento. E, por fim, um destaque à Bahia, que traz a valorização dos docentes com melhorias nas condições de trabalho. Por conseguinte, tais colocações estiveram vinculadas ao debate que construímos em torno da valorização docente e são fundamentais nessa análise para que possam ser almejadas e mantidas formas de retenção.

Em relação à dimensão da **remuneração**, as análises possibilitaram a percepção de que vários Estados têm inserido em seu debate essa questão como fundamental para reter os sujeitos na profissão que exercem. No relatório publicado pela OCDE, verificamos que "[...] a questão salarial é um dos fatores que afeta consideravelmente a condição docente, pois implica na decisão de se tornar professores, de retornar à docência caso haja interrupção na carreira e de sua permanência nela" (OCDE, 2006, p. 71).

Essa citação nos oferece a perspectiva para compreender que a questão salarial não se limita apenas ao salário que o professor ganha, o que pode atraí-lo para a docência, mas também às condições que são oferecidas para que a profissão seja uma possibilidade de retorno, que ofereça ao professor a busca por novos aprimoramentos, e que ele seja reconhecido por isso; como por exemplo, quando o professor busca uma formação continuada e a ele são oferecidas bolsas de estudo e seu salário está isento de ser atingido por quedas.

No Plano Nacional de Educação, a questão salarial é citada, ao almejar a atualização da progressão do valor do piso. Nesse mesmo sentido, o Estado do Acre menciona a reestruturação dos planos de remuneração e a atualização salarial; Alagoas traz o acompanhamento da atualização do Piso Salarial Nacional, o apoio à evolução salarial e o destaque para a ampliação da assistência financeira da União, quando não se tem condições de pagar o valor do piso salarial. O Estado do Amapá evidencia a assistência financeira para implementar políticas de valorização (o que vai ao encontro da dimensão anterior), em particular o Piso Salarial Nacional Profissional, reduzindo as diferenças remuneratórias entre as categorias profissionais.

O Estado do Amazonas destaca a necessidade de espaços para o debate relacionado à valorização desses profissionais, a garantia de Planos de Carreira, licenças remuneradas, incentivos salariais para qualificação profissional e o estabelecimento de políticas salariais de acordo com título, experiência, qualificação e desempenho, além do incentivo remuneratório por titulação.

Observamos que esse aspecto da remuneração adequada se alinha à própria valorização docente, conferindo a possibilidade de serem discutidas essas perspectivas, alinhando-as ao reconhecimento da própria formação que o sujeito buscou ao longo de sua carreira. Essas são condições que oferecem uma remuneração e promovem a retenção na carreira docente.

O Estado do Ceará busca equiparar os salários profissionais, assegurar planos de salários e tomar como referência o PSPN; Goiás também faz menção à garantia do pagamento do PSPN com reajuste por ano e à implementação do subsistema de formação e também de valorização docente; Mato Grosso do Sul traz a necessidade de criar critérios para a política salarial de acordo com títulos, experiência, qualificação e desempenho e o incentivo remuneratório por titulação, assim como Rio Grande do Norte.

O Estado de São Paulo insere em sua discussão alguns elementos importantes referentes à remuneração, buscando oferecer boas condições para que os professores tenham um salário adequado, com o objetivo, inclusive, de elevar os níveis salariais até a aposentadoria. Já Pernambuco insere em seu debate o acompanhamento progressivo do valor do PSPN e sua atualização com base no CAQi, tendo-o como parâmetro para qualificação e remuneração docente, além de buscar garantir remuneração compatível com sua formação, enfatizando a garantia da aposentadoria. Rondônia traz a incorporação de gratificações ao salário base, direito à aposentadoria, além de enfatizar licença prêmio ou seu pagamento.

Desse modo, esses são aspectos que contribuem para enriquecer a própria área docente, oferecendo possibilidades para que a profissão não só atraia novos sujeitos, mas que os faça permanecer nela. Isso favorece também a própria questão do desempenho docente, oferecendo condições para que o profissional se dedique ao seu trabalho, busque novos aprimoramentos e contribua com a oferta de uma educação de qualidade.

Em relação a uma terceira dimensão, faz-se referência **às condições e à satisfação no trabalho**, observando e dialogando acerca de quais seriam as condições para tornar a jornada mais satisfatória e que possibilitam que os professores realizem seu papel e obtenham satisfação pelo que estão realizando. Essa colocação é pertinente a ponto de nos oferecer subsídios para observar que, a demanda e as cobranças, incluindo as inúmeras responsabilidades dadas ao professor, fazem com

que ele se sinta pressionado e perdido em seu próprio trabalho, o que acaba gerando uma frustração que inibe o prazer que os levou a optar pela docência.

Um dos elementos que têm sido destacados pelos Estados condiz com a permanência do professor em uma mesma escola para que ele possa cumprir sua carga horária, pois possibilita que consiga organizar seu tempo a modo de não ter que suprir suas demandas pessoais pelo tempo gasto para se locomover de um espaço para outro, aumentando sua frustração e exaustão. No próprio PNE há também a busca pela implementação do cumprimento da jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, o que vem a se fortalecer com as análises dos Planos, pois vários deles evidenciam em suas estratégias essa mesma condição.

Dentre o conjunto dos Estados, esse aspecto é mencionado pelo Acre e Espírito Santo. O Estado do Ceará enfatiza a prioridade em lotar uma única escola e promover admissão com dedicação exclusiva, jornada de trabalho em uma única instituição de ensino e o oferecimento de ambientes de trabalho adequados. Ora, a condição de oferecer jornada de trabalho em uma única instituição de ensino é vista como um elemento muito importante na consolidação da retenção dos profissionais na docência, como também no que diz respeito à sua atração, pois carreiras estáveis possibilitam que os sujeitos se sintam seguros em relação ao seu emprego.

Na continuidade das análises, identificamos que o Estado do Rio de Janeiro enfatiza a necessidade de se oferecerem melhores condições de trabalho, com a realização de seminários para a troca de experiências e o planejamento de ações em comum. Cria-se, assim, um ambiente em que há troca de saberes entre os docentes e planejamento em conjunto e no espaço da escola. Por conseguinte, o Rio Grande do Sul enfatiza a interação entre professores, para que haja compartilhamento de ideias e de materiais.

O Estado de São Paulo estabelece algumas melhorias para elevar a satisfação no trabalho docente, buscando assegurar condições adequadas de trabalho, prevenir o adoecimento e a incidência de doenças, elevar a qualidade do ensino e oferecer apoio técnico quando necessário. Além disso, busca prover políticas públicas para o desempenho profissional e a adequação da relação numérica professor-estudante.

Ademais, Rondônia prioriza a garantia do auxílio transporte e alimentação, bem como Roraima, que inclui a carga horária cumprida em uma única instituição de ensino. Por fim, o Distrito Federal enfatiza a adequação dos espaços físicos e o oferecimento

de conforto aos profissionais e também aos alunos. Esse ponto insere na discussão a importância de não olhar somente a jornada de trabalho, mas também as condições que são oferecidas ao professor para tal realização, incluindo os espaços e o tamanho das turmas.

O Estado do Amapá traz a necessidade de assegurar adicional de permanência e desenvolvimento profissional dos contratados de acordo com as especificidades culturais, regime de dedicação exclusiva, e o incentivo aos docentes que estejam em exercício e que queiram se dedicar a uma única escola e ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Maranhão traz o incentivo aos profissionais que desenvolvem projetos, pesquisas e publicações, valorizando suas produções e a atualização dos profissionais ao desempenho de suas funções no local em que trabalham. Rondônia destaca a criação de bancos de dados para registro e divulgação de projetos.

A integração da pesquisa e o desenvolvimento do trabalho docente se alinham para que os professores se envolvam em novas atividades e enriqueçam suas experiências profissionais. A ampliação e a divulgação de projetos também possibilitam que os professores se sintam incentivados em realizar essas atividades para além do que proporciona a sala de aula, desenvolvendo novas ideias e novas perspectivas para atuarem.

Condizente com o desenvolvimento de projetos e a realização de pesquisas, temos como outra dimensão na categoria da retenção o **aspecto da carga horária adequada**. Nesse sentido, os Estados trazem algumas perspectivas interessantes, como é o caso do Estado de Alagoas que pontua a redução da jornada de trabalho em sala de aula, e Amazonas, que traz a adequação da jornada de trabalho e também a flexibilização para a formação e o desenvolvimento de projetos.

A colocação desses elementos vem ao encontro com a oferta de uma carga horária adequada que ofereça aos professores a construção de outras vivências, para além do espaço da sala de aula, com o desenvolvimento e o envolvimento em projetos e demais atividades que assegurem novas experiências. Isso possibilita a visualização de que a docência não se limita ao espaço da escola, da sala de aula, mas que pode ampliar os horizontes de atuação com condições para sua realização. O Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, busca também priorizar programas de incentivo à pesquisa que assegurem formação em pós-graduação e a redução da carga horária em

sala de aula, direcionando tempo para estudos, planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos.

O Estado do Maranhão aponta o destino da carga horária para atividades extraclasses; Mato Grosso do Sul traz a adequação da jornada docente e a flexibilização por área, espaços e tempos para formação e projetos em acompanhamento; Pernambuco menciona a garantia da implementação do piso da hora atividade; e o Rio de Janeiro busca a ampliação do horário integral com a realização de concursos públicos e carga horária em atividades extra sala de aula.

Rondônia faz destaque à garantia do aumento do tempo para o planejamento, atingindo 50% da jornada de trabalho e o incentivo aos projetos desenvolvidos nas escolas, valorizando as produções científicas; Sergipe busca regulamentar a dedicação exclusiva nas redes públicas, mediante a ampliação da jornada de trabalho, na unidade de lotação e também remuneração condigna, além de Tocantins, que destaca a importância de organizar a jornada de trabalho, garantindo 20% da carga horária para atividades complementares.

A abordagem desses elementos é de suma importância, pois inibir as possibilidades de o professor ampliar sua experiência, desenvolver projetos e se envolver em pesquisas por uma carga horária que se fecha as salas de aula não lhe permite explorar suas capacidades, buscar novas práticas e desenvolver outras perspectivas para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Não há como reter bons profissionais ao cargo que exercem quando se limitam potenciais oferecendo apenas uma perspectiva na carreira, atrelada muitas vezes a espaços que são desmotivadores e que atribuem exaustivas responsabilidades aos professores.

A última dimensão em análise traz a **saúde docente**. Essa dimensão nos possibilita direcionar um olhar atento ao professor e ao modo como ele se sente desenvolvendo seu trabalho e os próprios Estados fazem colocações necessárias direcionadas ao olhar atento para o seu bem-estar. Oferecer essa preocupação ao modo como os profissionais se sentem é um elemento que agrega para retê-los, pois há uma relação muito maior do que apenas um empregado. Visualiza-se o sujeito que está nesse cargo e suas reais necessidades.

Sobre isso o Estado de Alagoas realiza ações preventivas para a saúde e atendimento das necessidades dos servidores da educação, além do desenvolvimento de projetos de prevenção da saúde do servidor; Amapá articula com a própria formação

continuada, destacando a valorização da vida, com o objetivo de reduzir a violência e o estresse no trabalho escolar.

O Estado do Amazonas busca parceria com órgãos de saúde, garantindo programas específicos para esses profissionais; Ceará traz a garantia de assistência da saúde e do atendimento médico-hospitalar e odontológico, a criação de programas que garantam a segurança do trabalho, eliminando a violência contra o professor e assegurando o cuidado por meio da medicina preventiva. Maranhão enfatiza o estabelecimento de ações voltadas à promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação e a instituição de programa de qualidade de vida.

Rio de Janeiro busca articular e celebrar parcerias com instituições para identificar fatores de risco ocupacional associando a saúde dos professores às causas do seu adoecimento e executar ações que tenham impacto na melhoria da qualidade da vida dos servidores e na promoção da saúde; Roraima destaca a garantia da readaptação dos profissionais em outras atividades em decorrência de problemas de saúde, assistência médica especializada, sistema de som por sala de aula, reduzindo problemas do uso excessivo de voz e readaptação de profissionais afastados por motivos de saúde, além do Estado da Bahia, que prioriza o incentivo à implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação, prevenindo as doenças e a inclusão da temática da saúde com foco no trabalhador nos cursos de formação continuada.

É a partir dessa última dimensão que fechamos os elementos voltados à retenção, enfatizando novamente que reter os profissionais no cargo que exercem não condiz apenas com a oferta de um desses pontos acima debatidos, mas com o compilado desses elementos que possibilitam que o professor se sinta satisfeito para permanecer na profissão, exercer seu trabalho e ampliar suas perspectivas na carreira.

6.1.3 **Desenvolvimento docente: a importância dos incentivos e do apoio escolar**

Ao adentrar o debate acerca do desenvolvimento docente, reiteramos a importância de os profissionais encontrarem na profissão o apoio para buscar aprimoramento e desenvolver seu trabalho. As dimensões que são analisadas se

desdobram em: perspectiva de crescimento, busca pelo aprimoramento (formação continuada) e apoio pedagógico, considerando nessa categoria que “[...] o desenvolvimento profissional oferece um meio para melhorar a qualidade dos professores e para retê-los na docência” (OCDE, 2006, p. 129).

Oferecer aos professores esse suporte proporciona o encontro de subsídios para que possam se desenvolver e buscar aprimoramento. Isso oferece uma nova perspectiva, não somente para o crescimento docente e sua carreira, mas para a própria profissão em si, que mantém em seu quadro profissionais qualificados.

Discutir o desenvolvimento docente abre a possibilidade de olhar para as lacunas que estão presentes nesse eixo e observar a forma como o professor é apoiado em sua carreira, bem como as condições que são oferecidas para que ele continue realizando suas formações continuadas e elevando seus níveis de aprimoramento diante da complexidade na qual se encontra a questão educacional.

Da mesma forma que nas categorias anteriores, o quadro abaixo apresenta as dimensões dentro da categoria do desenvolvimento e os Estados que incorporam em seu debate os elementos dessa discussão.

CATEGORIA: Desenvolvimento	
DIMENSÕES DE ANÁLISE	**ESTADOS QUE INCORPORARAM A DIMENSÃO EM SEU CONTEÚDO**
- Perspectivas de crescimento	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rondônia; Roraima; Distrito Federal; Paraíba; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso.
- Busca de aprimoramento (formação continuada)	Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Sergipe; Tocantins; Distrito Federal; Bahia; Paraíba; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso.
- Apoio pedagógico	Acre; Amapá; Amazonas; Ceará; Maranhão; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rio

	Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Sergipe; Santa Catarina; Piauí; São Paulo; Mato Grosso.

Adentrar o debate acerca das perspectivas do desenvolvimento nos permite problematizar a forma como a própria profissão está sendo visualizada, compreendendo que ofertar condições para o aprimoramento docente é um processo que precisa ser oferecido, acompanhado e avaliado, a fim de observar se está surtindo efeito positivo nas partes envolvidas.

Nesse sentido, a partir da dimensão da **perspectiva de crescimento**, analisamos por meio dos Estados que o Acre busca oferecer bolsas para a realização de estudos em outros Estados e países, especialização com condições necessárias e também o estímulo à participação em fóruns, feiras e competições; e Alagoas reitera a oferta de bolsas para imersão em estudos em outros países. A colocação desses Estados está em diálogo com o que também estabelece o PNE quando busca oferecer bolsas para que os docentes possam buscar aprimoramento e aperfeiçoamento na área em que atuam, além de garantir licenças remuneradas e incentivos para essa qualificação profissional.

As oportunidades que se abrem para o contato com outras experiências em outros espaços e contextos exigem que os professores tenham condições que possibilitem sua participação, por isso que o Estado do Amapá enfatiza o acesso e permanência de todas as populações nos programas de pós-graduação, a realização de intercâmbios em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a garantia de bolsas para que os docentes realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento em outros países e a criação de financiamento de bolsas de estudo para pós-graduação.

Como é vasto esse quadro docente, é importante que as políticas criadas possam envolver a maior quantidade dos sujeitos que possuem determinada demanda, por isso a importância de observar a escola, e nela o professor, para que novas possibilidades sejam construídas para esses profissionais, atendendo às próprias dificuldades que tratam da busca pelo seu aprimoramento e a necessidade de apoio para tal. O Estado de Santa Catarina busca consolidar programas para o afastamento remunerado dos professores, a mobilidade dos docentes com licença remunerada, além de ampliar e garantir a oferta de bolsas de estudo integral de pós-graduação.

O Estado do Amazonas estimula a articulação entre as agências de fomento à pesquisa e à CAPES, as possibilidades de acesso e permanência de todas as populações em cursos de mestrado e doutorado, o fortalecimento de redes e grupos de pesquisa e projetos para a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação, além de ampliar o investimento na formação de doutores e o afastamento remunerado desses profissionais.

Ceará requer a ampliação da oferta de vagas stricto sensu em articulação com o MEC e as universidades públicas, a garantia de recursos para o financiamento desses cursos, a liberação dos docentes para o período de formação e a garantia a todos os profissionais da disponibilização de cursos gratuitos e obrigatórios, de acordo com a área de atuação para a contínua atualização. O Espírito Santo destaca a participação em programas de concessão de bolsas para aperfeiçoamento em outros países, e também licença remunerada e incentivos para a qualificação docente.

Goiás busca conceder bolsas para a realização de estudos em outros países e o Estado de São Paulo busca oferecer condições para que os professores tenham esse crescimento profissional, com a oferta de bolsas, licenças para aperfeiçoamento, incentivos para progressão por qualificação diante de sua titulação e habilitação.

O Estado do Maranhão enfatiza a articulação da pós-graduação, dos núcleos de pesquisa e cursos de formação e da elaboração de propostas pedagógicas incorporando avanços da pesquisa; Mato Grosso do Sul busca fortalecer as parcerias entre as instituições em prol da realização de atividades complementares, de extensão e de estágio para aprimorar a formação, além da criação de ambientes virtuais de aprendizagem para oferta de cursos que capacitem constantemente. O Estado de Pernambuco objetiva estimular as licenciaturas, cursos de aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação de forma gratuita e acessível.

Rondônia almeja ampliar o número de pós-graduação, atendendo às demandas de forma gratuita e com a oferta de bolsas em cursos ou incentivo financeiro, além de promover intercâmbio entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. O Distrito Federal busca conceder bolsas para a realização de estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países de intercâmbio, para a garantia de formação continuada em serviço dentro da jornada de trabalho e a criação de mecanismos para acesso à pós-graduação na área de atuação. Roraima pretende firmar convênios com universidades e garantir vagas nas turmas de pós-graduação, além da Paraíba, que

menciona a criação de plataforma eletrônica a fim de oferecer dados da formação acadêmica e oferecer vagas em cursos de formação.

Na segunda dimensão dessa categoria, temos presente a busca pelo **aprimoramento,** ou seja, **a formação continuada**. No debate realizado até então, reiteramos com a devida importância o papel que desempenha a formação inicial. Entretanto, incorporar a perspectiva da formação continuada dos professores demonstra a importância de aprimorar a formação a partir das necessidades que são visualizadas.

Dessa forma, abre-se a possibilidade de os professores buscarem seu desenvolvimento, aprimorando os aspectos que são seus maiores desafios, bem como ampliarem as possibilidades de troca entre os docentes, pois pode-se criar um ambiente de compartilhamento de saberes que oferece um avanço para a categoria e para a profissão. A busca por esse aprimoramento pode partir das demandas que os próprios docentes sentem para seu desenvolvimento profissional, como algo que pode ser demanda da profissão, a partir das reformas que vem acontecendo no âmbito da educação.

Na leitura do PNE, notamos que a meta 16 vem ao encontro da dimensão que se refere ao desenvolvimento docente por almejar a formação em nível de pós-graduação e garantir a formação continuada, o que serve como parâmetro para a construção das respectivas metas nos Planos Estaduais. Assim, elenca-se como estratégias no PNE o levantamento de planejamento estratégico para analisar as demandas da formação continuada e fomentar a sua oferta.

Nesse sentido, na análise dos Planos, observamos que o Estado do Acre enfatiza as políticas de formação continuada, a construção de espaços que realizam formação de qualidade, oferecendo materiais e equipamentos, considerando a oferta de cursos de formação, complementação pedagógica e pós-graduação. Esse elemento é fundamental para pensar nessa formação, pois ela precisa ser ofertada de modo que atenda às expectativas e às necessidades dos profissionais. O Estado de Alagoas destaca a garantia de formação continuada de acordo com as demandas e os segmentos da escola; Amapá objetiva elevar a qualidade da educação superior e ampliar o nível da pós-graduação, estimulando a integração entre a CAPES e as agências de pesquisa.

Amazonas busca capacitar os professores constantemente, criando cursos de formação continuada; Ceará visa efetivar planejamento estratégico para a formação continuada, atendendo a todos os professores e áreas de conhecimento. O Estado do Maranhão oferece a instituição de núcleos de formação dos professores, possibilitando a produção e a socialização de saberes escolares, o que efetiva a ideia de uma formação continuada que permita o entrosamento entre os profissionais e que atendam às suas dificuldades.

O Estado do Pará busca disponibilizar banco de cursos de formação continuada para que os profissionais possam se capacitar constantemente em cursos a distância; participar da construção da política nacional de formação continuada para os profissionais de educação; realizar o planejamento para dimensionamento da demanda por formação continuada; e fomentar a oferta por parte das instituições públicas de educação superior.

De igual forma, o Estado do Paraná almeja efetivar as políticas para formação continuada, adequando-a de acordo com o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente; Pernambuco prioriza garantir a ampliação da modalidade docente em cursos de graduação e pós-graduação, em busca de mais qualificação, bem como Rio Grande do Sul, que busca programar projetos específicos de formação continuada, adequando a abertura de vagas para os profissionais de educação de acordo com as realidades e as necessidades locais e fomentar convênios para possibilitar aos professores acesso a cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Observamos que a redução dessa carga horária em sala de aula proporciona que os docentes possam se envolver em outras atividades, possam pesquisar, possam desenvolver projetos, possam ter tempo para planejar, bem como para realizar atividades para além da prática da sala de aula, o que lhes confere uma formação que seja contínua, pois essa busca sempre possibilita o aprendizado de algo novo, e diferente.

O Estado de Roraima busca assegurar essa formação contínua e permanente, considerando a oferta e a inserção desses profissionais nos processos formativos permanentes. Consideramos, então, que é fundamental atender a essas demandas por um processo de formação que seja permanente, pois muitas são as mudanças que permeiam as carreiras profissionais e a busca pelo aprimoramento é fundamental para arcar com os desafios que surgem.

Por isso que se alinham formação inicial e continuada, para que os profissionais sejam coerentes com a profissão que optaram em seguir, e junto à consolidação de políticas eficazes possam encontrar meios de se desenvolverem e ampliarem seus conhecimentos. Tão importante quanto oferecer esses elementos é manter uma base firme para que isso também venha agregar na forma como a profissão é atraente e retém seus profissionais. Ademais, não é exagero considerar novamente que esses elementos se articulam e devem ser pensados em prol da melhoria desse conjunto de possibilidades a serem oferecidas aos profissionais da educação.

Como terceira dimensão da categoria do desenvolvimento temos o **apoio aos professores**. Esse apoio pode ser interpretado como a forma pela qual os professores são incentivados a buscar seu desenvolvimento, oferecendo "[...] atenção ao apoio aos professores nas etapas iniciais de suas carreiras e à oferta de incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional continuado" (OCDE, 2006, p. 14), ou no que diz respeito ao apoio que o professor precisa encontrar nos seus espaços de trabalho, seja na dimensão pedagógica ou material. De todo modo, é um dos elementos que oferecem condições para que os profissionais se sintam amparados mediante as dificuldades da docência, despertando um sentimento de acolhida.

Diante dessa condição, encontram-se como estratégias no próprio PNE a necessidade da expansão do acervo de materiais para os professores, o acesso a bens culturais, além da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para que o professor o tenha caso necessite. Na sequência das análises dos Planos Estaduais, observamos que o Acre almeja a disponibilidade de materiais didáticos, pedagógicos, acervo de obras e programas para acesso a bens culturais. Já o Estado do Amapá reitera o apoio ao desenvolvimento docente oferecendo deslocamento, estada e alimentação, na medida de cada necessidade.

O Estado do Ceará objetiva expandir o acervo de obras e o acesso a bens culturais; e o Maranhão almeja proporcionar espaços, recursos e acompanhamento aos profissionais, ampliar a infraestrutura e espaços de convivência com recursos e acesso à internet. Esse destaque ao Estado do Maranhão nos possibilita visualizar também a importância de oferecer espaços e recursos para que o professor possa desenvolver seu trabalho.

Esse apoio também condiz com o Estado do Piauí, que busca garantir transporte para locomoção dos profissionais que estejam em serviço, reunião, evento ou

envolvidos em pesquisas, além da garantia do custeio do deslocamento residência/trabalho e vale alimentação para professores que atuam em áreas mais distantes. Nessas condições de trabalho que se demonstram mais difíceis, é importante buscar esse apoio, que se torna primordial para que o professor compreenda que não está sozinho e que pode desenvolver seu trabalho, mesmo nas condições que lhe são postas.

O Estado do Paraná busca ampliar o uso das tecnologias e conteúdos midiáticos de todos os envolvidos, expandir o acesso a obras e bens culturais, além de disponibilizar produções acadêmicas didático-pedagógicas, científicas, culturais e tecnológicas; Pernambuco insere nesse debate a utilização de softwares educativos, de ferramentas e interfaces tecnológicas e apoio no uso das TIC's. O Estado do Rio de Janeiro também almeja garantir condições materiais que subsidiem as práticas pedagógicas dos profissionais; Rondônia almeja disponibilizar materiais, e Roraima, o fortalecimento de cursos como apoio para a iniciação científica e tecnológica.

Ademais, o apoio pedagógico também diz respeito ao que o Rio Grande do Sul menciona, ao destacar que busca assegurar tempo de estudo e planejamento, o desenvolvimento de pesquisas e também o acesso a fontes de pesquisa e de materiais de apoio pedagógico. Essas possibilidades de estudo, do ato de planejar, de pesquisar também servem de apoio, não somente para realizar um trabalho com qualidade, como também um apoio para que os docentes se desenvolvam e realizem seu trabalho.

Debater esses elementos nos proporciona observar a forma como o apoio aos professores tem sido pensado pelos Estados, se é um elemento presente em seu debate, haja vista que, na situação atual, os incentivos que os professores recebem ainda não conseguem suprir com o que realmente deveria ser oferecido a esses profissionais, considerando que esse apoio condiz com a parte pedagógica, mas também com os espaços e as condições que são oferecidas para favorecer o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

O apoio não pode se reduzir a algo que acontece em meio a um processo, mas que está presente desde o início, que convide os sujeitos à profissão, que instigue esse olhar, que oferece uma base e apoio, para que se sintam acolhidos e desempenhem seu papel com condições seguras. No decorrer desse processo, é importante ainda visualizar o quadro docente por completo, analisando que as políticas não podem

envolver apenas professores iniciantes, mas todos os profissionais, inclusive aqueles que já possuem tempo de experiência

As condições que problematizam à docência fazem, desse modo, um compilado de análises desse conjunto de elementos, que dizem respeito aos fatores que influenciam a forma como o professor é visto e como a profissão é inserida nos debates, principalmente em torno da formação e da valorização desses profissionais. Por muitas vezes, as dificuldades que os sujeitos encontram ao ingressar na profissão não supre o anseio e o desejo que mantinham acerca do lecionar. Um conjunto de elementos que respinga, desde as condições de reconhecimento salarial e crescimento profissional, até as condições de trabalho, de troca entre colegas, de autonomia e satisfação em desenvolverem seu papel como educadores.

Desse modo, olhar para cada uma dessas categorias evidencia a necessidade de problematizar quais as condições que são oferecidas aos professores, em suas várias dimensões de atuação - de estágio inicial ou tempo de serviço. É fundamental que boas condições de atuação sejam oferecidas, possibilitando que os professores encontrem satisfação na profissão e tenham bons motivos para permanecerem nela, desenvolvendo um bom trabalho.

Quando um sujeito deixa a profissão, há uma perda muito grande que reflete tanto no sujeito e sua carreira, como na profissão em si, pelo custo de capacitação e pelo recrutamento desses docentes (OCDE, 2006). É necessário olhar para esse quadro de condições e estar atento aos elementos que conferem um peso essencial à identidade da profissão professor, e que dizem respeito à atração, retenção e ao seu desenvolvimento.

6.2 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS DIMENSÕES ANALISADAS

Conforme mencionado no início do capítulo, paralelo às análises das dimensões, inserimos interpretações fundamentadas nas reflexões que fizeram parte da revisão bibliográfica desta pesquisa e no conteúdo e sinalizações dos Planos Estaduais de Educação quanto ao cumprimento das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação. Essa postura na condução da escrita emergiu da necessidade de manter viva na esteira das categorias analisadas e interpretadas, as problematizações e

motivações que deram vida a este trabalho. Dito isso, nos parágrafos seguintes, serão destacadas considerações pontuais.

A primeira diz respeito à presença da atração, retenção e desenvolvimento de professores nos Planos Estaduais de Educação. Sobre isso, podemos dizer que sim, é possível identificar nos Planos a indicação de ações que versam sobre o atrair, reter e desenvolver esses profissionais. Apesar de, no conjunto dos Estados, nem todos eles envolverem em seu Plano todos os aspectos que são importantes para oferecer condições satisfatórias aos docentes, é fundamental dar crédito ao que tem sido construído e destacar a relevância em torno dos aspectos que entrelaçam a atratividade às metas que têm sido traçadas.

A segunda dessas considerações diz respeito à forma e a clareza com que os Planos mencionam as dimensões que tratam da atratividade da profissão docente. Dentre as categorias que foram elencadas, bem como as dimensões presentes em cada uma delas, podemos perceber aspectos que se voltam às melhores condições para os docentes que possibilitam que os sujeitos permaneçam na profissão e busquem maior aprimoramento para fortalecer suas práticas e contribuir não somente com seu desenvolvimento pessoal, mas com a profissão em si.

Decorrente dessas duas considerações, surge a necessidade de entendermos, a partir das análises, quais são as condições objetivas para a realização das metas e estratégias dos Planos Estaduais de Educação para que a atratividade da profissão docente saia do papel e se torne uma realidade na vigência da profissão. Mas como isso implica resgatarmos as políticas de Estado e de governo que têm relações com essa demanda, trataremos desse assunto no capítulo das considerações finais.

7. Considerações Finais

Ao buscar algumas palavras que sirvam para caracterizar breves considerações finais para a pesquisa, sinto a necessidade de salientar novamente a relevância da problematização levantada. Os destaques para definir sua importância podem partir dos anseios ou dos objetivos de quem procura por essa temática, mas é imprescindível considerarmos que, para o campo acadêmico-científico, a problematização em torno da atratividade da profissão docente se torna pertinente, principalmente se levarmos em conta sua recente presença nos debates.

O intuito de fortalecer o debate da atratividade da profissão docente decorre da necessidade de olharmos para as políticas educacionais brasileiras que tratam da formação e da valorização docente e almejar melhores condições no que se refere à atração e à seleção de pessoas para os cargos disponíveis, à retenção desses profissionais por meio da satisfação de sua permanência e ao seu constante desenvolvimento, condições que entrelaçam não somente as demandas do campo profissional para a oferta de uma educação de qualidade, mas que envolve também as aspirações pessoais dos sujeitos diante de sua categoria profissional.

No compilado das discussões realizadas nos capítulos, bem como nas análises que foram feitas é possível ponderar que ainda existem muitas lacunas e fragilidades no campo da docência. E são esses elementos que interferem na forma como esses sujeitos são atraídos, se sentem acolhidos para permanecer na profissão, bem como se desenvolver nesse campo. Logo, analisamos não apenas a luta dos docentes por melhores condições, mas o que provém dessa luta, as políticas que são construídas para sua melhoria, sobretudo se considerarmos que tratar da atratividade implica debater as condições da formação e da valorização docente.

Ademais, isso nos permitiu explorar as metas e estratégias presentes nos Planos de Educação e organizar um conjunto de elementos que nos oferecem a perspectiva acerca de uma política de Estado que trata da formação e da valorização dos professores. Atentar-se à continuidade dessas políticas também é importante se observarmos que elas possibilitam, a longo prazo, mudanças significativas para a área docente e contribuem para sanar as fragilidades ainda existentes.

Voltando ao nosso objetivo geral, que pretendeu observar como a atratividade da profissão tem sido introduzida aos debates e em que condições as metas e estratégias dos Planos de Educação versam sobre o atrair, reter e desenvolver os profissionais,

enfatizamos que, apesar de não envolver um conjunto amplo de materiais e pesquisas, tanto no debate nacional como internacional, de forma direta ou indireta, a atratividade tem sido abordada nos debates, ganhando cada vez maiores contribuições e importância. A sua crescente presença em meio aos diálogos que vêm sendo construídos serve de pontapé para ampliarmos e instigarmos a melhoria para a área.

Conforme cita a própria OCDE (2006), quando se trata da busca pela atração e retenção de professores, "[...] as iniciativas de políticas devem determinar o recrutamento de pessoas competentes para a profissão e também oferecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e o desempenho contínuo em todos os níveis" (OCDE, 2006, p. 10). Em resumo, é necessário que as políticas voltadas à atratividade sejam complementadas por estratégias que "assegurem que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, garantindo também que desejem permanecer na profissão" (OCDE, 2006, p. 180).

Considerando que o Brasil, além de participar de ações desenvolvidas pela OCDE como país convidado, já fez sinalizações públicas de que pretende ser membro da Organização, ter presente o que a OCDE tem defendido em relação às políticas para professores é uma oportunidade para ampliarmos nossas compreensões acerca da influência de organismos internacionais para a educação brasileira, aumentando assim as condições para uma interpretação crítica e fundamentada dessas influências.

Em relação aos Planos Estaduais de Educação analisados, a pesquisa mostrou que:

a) Quando se trata da formação e valorização dos professores e da atratividade da profissão docente, são perceptíveis algumas divergências presentes entre os Estados, pois nenhum deles mantém a mesma ordem e o mesmo parecer sobre as questões, apesar de algumas ações almejarem melhorias que se conectam. Considera-se, pois, que "[...] a estabilidade das relações de trabalho, dos salários e da promoção de carreira varia de acordo com a capacidade de cada estado e município de financiar a educação, característica persistente aos dias atuais" (OLIVEIRA, 2021, p. 4).

b) Apesar de o PNE ser considerado o documento base para a construção dos Planos Estaduais de Educação, percebemos que esses Planos não seguem a mesma ordem que o PNE estabelece e isso demonstra a autonomia que é oferecida a cada estado para construírem suas metas, com a possibilidade de que sejam construídas de acordo com as necessidades e os desafios de cada região. Ademais, a ousadia na

composição de algumas estratégias em determinados Planos para além do que o próprio PNE estabelece é algo positivo para almejarmos e criarmos ações que se traduzem, respectivamente, em políticas para a melhoria do quadro docente.

c) No conjunto das metas e estratégias, visualiza-se um compilado de condições que almejam uma formação inicial de qualidade que venha a suprir as necessidades, uma formação que se aproxima com a realidade das escolas, a valorização e o engajamento no debate dessas melhores condições, uma contratação efetiva e salários que ofereçam segurança e apoio, seja ele material ou pedagógico; jornadas de trabalho adequadas e satisfação na realização do trabalho, bem como um olhar atento à saúde docente, oferecendo um espaço de trabalho e a construção de relações que possibilitem ao docente entusiasmo em realizar suas demandas.

d) Na análise realizada, observamos também algumas aproximações existentes entre os Planos de Educação e os elementos citados no relatório da OCDE. Isso nos admite pontuar que as preocupações sobre as questões são de ordem geral e não específicas de apenas um grupo ou região. Entretanto, também existem algumas divergências entre o pensar de uma agenda e outra. Algumas concepções se sobressaem ao que uma e outra propõe e por isso torna-se necessário observá-las visto que o que está em jogo são as melhorias das condições para os profissionais, sejam elas questões trabalhistas, salariais ou sociais.

e) Consideramos também que inserir nesta pesquisa o projeto da OCDE, juntamente ao objetivo de analisar o conjunto de metas e estratégias dos Planos de Educação, não serviu apenas para analisarmos as questões que são discutidas em torno dos professores, no que diz respeito à sua valorização, ao mercado de trabalho, às condições para seu desenvolvimento, mas nos permitiu trazer para o debate um conjunto de aspectos que interferem na atratividade docente, em sua permanência e desenvolvimento (OCDE, 2006).

f) Por fim, no conjunto de condições para a melhoria do quadro docente é preciso almejar a remuneração adequada e incentivar a busca pelo crescimento e pelo fortalecimento da formação continuada, acarretados principalmente pelas demandas educacionais e o comprometimento para a realização de um trabalho de qualidade. Na discussão acerca do próprio continuum da profissão, analisamos, ainda, a importância em oferecer uma articulação “[...] entre as etapas de educação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional dos professores, para que seja possível criar um sistema

de aprendizagem e desenvolvimento mais coerente para esses profissionais" (OCDE, 2006, p. 13).

Esse conjunto de elementos formam, portanto, o compilado da atratividade da profissão docente, a fim de possibilitar que bons profissionais estejam inseridos no espaço da escola e que contribuam na oferta de uma educação de qualidade. Repensar e construir novas metas e estratégias no período de 10 anos para compor os novos Planos de Educação é um trabalho que exige estudo, pesquisa, debate, reflexão e, principalmente, comprometimento. A construção dessas estratégias se reflete em ações que não devem ser criadas apenas para cumprir a escrita de uma política, mas para que possam realmente efetivar melhorias do campo onde surgiram.

A presença dos vários fatores que agregam e interferem na profissão docente também nos permitiu visualizar que, enquanto uma profissão nobre, à docência não se reduz apenas aos salários que são oferecidos aos seus profissionais, pois, embora tenham um peso importante no conjunto desses fatores, existem também as condições que dizem respeito ao espaço de trabalho, às possibilidades de se desenvolverem na profissão, à coletividade que é construída, às condições que lhe são conferidas para que possam exercer seu trabalho com autonomia, bem como ao reconhecimento social que recebem.

É fundamental, portanto, tomar para si documentos, produções e debates que se alinhem à discussão que tem sido composta, a fim de que possam contribuir com o repensar dessas políticas e estejam em acordo com o que os professores realmente precisam para desenvolverem seu trabalho. Observar, inclusive, o monitoramento dessas metas de acordo com cada Estado para que possam ser visualizadas as que já foram cumpridas e o que ainda precisa de atenção para ser alcançado, e compreender que para assegurar a permanência dos professores na docência e a realização de um trabalho com qualidade, é preciso interferir na estrutura de suas carreiras, no ambiente de trabalho, nas condições avaliativas e de financiamento (OCDE, 2006).

Portanto, fortalecer a profissão docente a partir de seu reconhecimento adequado e por meio de condições que realmente efetivem melhorias implica um olhar atento aos próprios professores que ocupam esses cargos, pois são eles que oferecem os subsídios que se tornam pauta de nossos debates em busca de melhores condições profissionais. O seu desenvolvimento não é apenas um elemento que interfere nessa escolha e permanência na profissão, mas um todo estruturado que proporciona olhar

para o professor e compreendê-lo dentro do trabalho que realiza, marcado por suas aspirações pessoais, mas também pelas perspectivas da profissão que o caracteriza enquanto sujeito.

Se considerarmos o PNE em si, observamos como esse plano foi uma aprovação vitoriosa da sociedade, pois ele representa e sublinha a importância do planejamento educacional, do investimento, da gestão e da docência. O que nos preocupa continua sendo o cumprimento das metas que o compõem, advindo principalmente do descaso dos governos que estão vigentes no período em que se põe em prática (2014-2024), devido aos cortes dos recursos, a aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95, o Teto de Gastos), e a falta de comprometimento com a educação em todos os seus sentidos.

As metas e estratégias que abordam a formação e a valorização dos professores são ousadas e dignas de reconhecimento, pois demonstram a preocupação com a formação, a questão salarial, a jornada de trabalho, pós-graduação e demais condições trabalhistas (planejamento, saúde docente, espaço de trabalho), mas é fundamental dizer que, se não recebem a devida importância acabam sendo apenas metas que compõem um documento. O não cumprimento dessas metas revela a presença e/ou ausência de governos no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho dos professores e da importância deles na oferta de uma educação de qualidade.

Oferecer uma educação de qualidade também implica na construção de um quadro docente que tenha possibilidade de realizar seu trabalho com plenas condições salariais, trabalhistas e de reconhecimento social. Inviabilizar o cumprimento das metas do PNE acarreta ainda mais as desigualdades educacionais e abre espaço para o desmonte das políticas de estado que são criadas para melhorar as fragilidades do campo educacional.

As metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da formação e da valorização docente e implicam também na atratividade da profissão, como o estudo demonstrou, precisam ser prioridade para todos os governos. Faz-se necessário dizer isso porque, conforme visualizamos no estudo dos Planos de Educação (nacional e estaduais), mesmo com todas as estratégias criadas para o cumprimento da metas, ainda são muitas que se encontram frágeis e longe de atingirem a efetivação.

O cumprimento das metas não deve ser uma opção, ou um objetivo que pretende ser alcançado em determinado tempo, mas que se não for vai se “jogando

para frente". É fundamental acabar com a estagnação e o ritmo lento e insuficiente do cumprimento das metas. Para isso, é preciso identificar os avanços e impulsionar as políticas que assegurem a melhoria da educação como um todo. O PNE e os PEE têm relevância para os rumos da educação brasileira nas próximas décadas. Nesse sentido, a permanente atenção em relação as discussões em torno das estratégias traçadas, bem como da execução das metas que guiam os Planos, é de fundamental importância para o presente e futuro da educação brasileira. É esta a intenção da presente pesquisa. Ou seja, ao finalizar uma etapa, fica a compreensão de que é preciso continuar pesquisando, refletindo, problematizando e repercutindo os alcances da educação em nossas vidas e no desenvolvimento da sociedade brasileira. De modo mais específico, a luz do PNE e dos PEE, seguiremos estudando as políticas educacionais voltadas à formação de professores e a atratividade da profissão docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. NUNESO, Marina M. R.. TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2021.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

BRASIL. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1988.

Brasil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. ***Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm >. Acesso em: 21 out. 2012.s.d »http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de

2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL**. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, 6 ago. 2009.

BRASIL. **CONAE 2010.** Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/BsR5C9> Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

CUNHA, M. I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Orgs.) Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147.

CUNHA, L. A. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 1, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O Plano Nacional de Educação e as questões sobre a valorização do profissional da educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 78-91, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e a formação do profissional da educação**. In: PINO, Ivany Rodrigues; PACHECO, Dirce Djanira; ZAN (orgs.). Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013. 249 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: www.inep.gov.br/cibec/on-line.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. 48 p.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 164 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ENGUITA, Mariano, 1991. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 41-61.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, 2012.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <Disponível em: https://goo.gl/cJs9K1>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315. Acesso em: 15 dez. 2020.

GATTI, B. BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. Ed. Chapecó/SC: Argos, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação**: valorização, formação e condições de trabalho. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n.97, p.517-534., set-dez, 2015.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 177–202, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238. Acesso em: 19 nov. 2021.

KRAMM, Daniele de Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616. Acesso em: 03 de maio de 2021.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Volume 09, nº 1., p. 4-16 - Itajaí, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePoliticasEducacionais.pdf?sequence=1>.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista Sorocaba**, v.04, n.1., p. 186-201, 2018. Disponível em:<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/359>.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ATRATIVIDADE DA CARREIRA. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 77–91, 2014. DOI: 10.14244/198271991013. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1013. Acesso em: 19 nov. 2021.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.849-864, jul.-set., 2017. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FxwJ3g5JCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:19 nov. 2021.

MIRA, M. M., & Romanowski, J. P. (2016). <b>Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. Acta Scientiarum. **Education**, 38(3), 283-292. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. ***Profissão professor***. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 -1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos**...Curitiba: Educere, 2013. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf>. Acesso em: 15 ago 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível

em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/654. Acesso em: 30 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Estudos Econômicos da OCDE. Brasil 2005. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

PENIN, S. T. S. **Profissão docente**. Salto para o futuro, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009a. Disponível em: <Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf >. Acesso em: 7 maio 2015.

PENIN, S. T. S. **Profissão docente e contemporaneidade**. In: ARANTES, V. A. (Org.). Profissão docente. São Paulo: Summus, 2009b. p. 16-39.

SANTOS, Pollyana Fátima Gama. Valorização docente: um estudo sobre as representações sociais dos licenciados. 2013. 172 p. **Dissertação** (Mestrado Interdisciplinar: sociais e humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. (2001). A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. (orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortez, 3º edição pp. 177-192.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. In: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n.1, p. 75-89, enero/junio. 2016.

SOBZINSKI, J. S.; DIOGO, E. M.; MASSON, G. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1212–1233, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i4.6407. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6407. Acesso em: 19 nov. 2021.

SUDBRACK, E. M.; SANTOS, C. S.; NOGARO, A.Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 4. Fevereiro de 2018. Disponível em:<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56378/34954>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A disciplina Política Educacional em Cursos de Pedagogia no Brasil: primeiras aproximações. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 137-155, 2015.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O.; Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. DP&A Editora, 2004.

TARÁBOLA, Luana Lasincki Marum. O professor entre o profissionalismo e o heroísmo: as motivações e expectativas para a escolha da carreira docente. 2018. 110 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TELLO, C. **Los objetos de estúdio de la política educativa**: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. In: TELLO, César (Comp.). Los objetos de la política educativa – hacia una caracterización del campo teórico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 43-63.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva***,* Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.;

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: **Revista Bras. Est. Pedagógicos**, Brasília, v.87, n. 216, p.178-187, maio/ago. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

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://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Emitido em 31/01/2023

DISSERTAÇÃO Nº 7/2023 - PPGE - CH (10.41.13.10.02)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 01/02/2023 13:54)
CESAR CAPITANIO
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS
CAPPG - CH (10.41.13.10)
Matrícula: ###692#8

Visualize o documento original em https://sipac.uffs.edu.br/documentos/ informando seu número: **7**, ano: **2023**, tipo: **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **01/02/2023** e o código de verificação: **cad99d9d73**