

Plano Nacional de Educação: por onde anda a valorização dos professores?

National Education Plan: where is the teacher's appreciation?

Cláudia Lino Piccinini

UFRJ, Faculdade de Educação, COLEMARX, FAPERJ
clpiccinini@gmail.com

Glória de Melo Tonácio

Colégio Pedro II, Campus Realengo I, Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, FAPERJ
gloria.guinevere@gmail.com

Resumo

Discutimos o Plano Nacional de Educação tendo como premissas teóricas as reformas no campo social e educacional no Brasil e na América Latina. Destacamos aspectos das mudanças no mundo do trabalho e suas influências no campo da educação. Temos como objetivo do estudo compreender “de qual valorização trata o PNE? A análise documental faz uso da Teoria da Enunciação de Michail Bakhtin, tomando o texto em seu contexto sócio-histórico e ideológico. O *diálogo* é entendido como *interação verbal*, envolvendo, consensos e dissensos. Após a análise de metas e estratégias, percebe-se as disputas que conformaram o Plano, admitindo que as mudanças estabelecem difusa valorização, e que se resumem a revalidar no discurso as políticas anteriores, como o piso salarial nacional, a formação mínima, com ampliação via pós-graduação e a necessidade de implantação de planos de carreira para os professores da educação básica.

Palavras chave: trabalho, formação, políticas públicas.

Abstract

We discuss the National Plan of Education having as theoretical premises reforms in the social and educational field in Brazil and Latin America. We emphasize changes aspects in the working world and their influences in the education field. Our objective is to understand "what kind of valorization is about in PNE? The documentary analysis makes use of the Bakhtin Theory of Enunciation, taking the text in socio-historical and ideological context. The dialogue is understood as verbal interaction, involving consensus and dissent. After analyzing goals and strategies, we can see the disputes that formed the Plan, assuming that the changes set diffuse appreciation, and the speech revalidate the previous policies, such as the national minimum wage, the minimum training, expand graduate and implement career paths for teachers of basic education.

Key words: work, training, public policy.

A problemática: educação no contexto estatal

Sem sombra de dúvidas, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) pode ser considerado como documento emblemático das disputas políticas no campo das reformas e contrarreformas da educação no Brasil, “Pátria Educadora”¹. Iniciado como Projeto de Lei (PL 8.035/2010) recebe, ao longo de quatro anos de tramitação, cerca de 3.000 emendas parlamentares, tramitando, por exemplo, na Câmara de Assuntos Econômicos do Senado Federal. Sua elaboração e aprovação se dão em meio à disputa de classes, entre parlamentares, organizações sociais e dos trabalhadores da educação e pelo empresariado, majoritariamente, representado pelo movimento *Todos pela Educação* (TPE).

Com a crise internacional, a necessidade de abertura e crescimento de novos mercados, principalmente no setor de serviços, a educação apresenta-se como uma saída lucrativa. O projeto neoliberal de sociedade e de educação se expande com a mundialização do capital desde o final do século passado, resultando na avalanche de contrarreformas nos campos social e educacional brasileiro e latino-americano: mudaram leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas de educação, com alterações na autonomia das escolas, nos currículos e na formação docente para as diversas áreas e na avaliação. Entretanto, a realidade cotidiana das escolas não sofreu mudanças substanciais, apresentando-se como uma expressão “grotesca” das promessas milagrosas enunciadas pela modernização do Estado (ALENCAR, 2001). Sob a égide da mercantilização travestida de democratização do ensino, as reformas educacionais brasileiras, como o PNE 2001-2010 (Lei 10.172/2001) e o atual, trouxeram profundas modificações no modelo de gestão da educação pública, interferindo direta e indiretamente em seu financiamento, na formação docente e no seu trabalho.

Traços das mudanças decorrem do caráter mercantil dado à educação, como a alta rotatividade da mão-de-obra, via processo de terceirização, com a precarização das condições de trabalho e a flexibilização de direitos, o incremento das tecnologias na/para o ensino, dentre outros. Educação, ciência e tecnologia se transformam em forças produtivas, “(...) deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação.” (CHAUÍ, 2000, p.30). Em decorrência, a educação passou “(...) a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas [como anteriormente] de consumo” (SAVIANI, 2005, p.22).

As *Teorias do Capital Humano* (TCH) e do *Capital Social* colocaram de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e o almejado desenvolvimento econômico. Segundo SANTOS (2001) a formulação da TCH tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, que deve merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos. A educação como meio de produção passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção). Segundo Motta (2011) “o termo capital social se refere à infraestrutura social relacionada ao investimento e modernização dos setores produtivos e de reprodução do capital – educação, saúde, seguridade, assistência social – de um determinado país” (p.42).

Sob estas perspectivas, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribuem para incrementar o ingresso individual de quem “os possui”. É importante destacar que o ideário de incorporação tecnológica para o desenvolvimento das

¹ Usamos o termo Pátria Educadora como expressão da consolidação das políticas do atual Governo Federal para a educação pública Nacional.

forças produtivas do capitalismo, através de avanços científicos e das inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva e gerencial tem se tornado crescentemente contraditório, pois

Quanto mais se desenvolve, mais tem dificuldades de fechar a equação produção-demanda. (...) Retoma-se, assim, de maneira completa, as contradições originais do sistema, que se expressa entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos seus resultados. (COSTA, 2008, p.21)

Consideramos que os planos para a educação não ocorrem por acaso, ao contrário, fazem parte de um projeto mais amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que referenciam as orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos colocam como requisito para investimentos nesses países a necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, a busca da *qualidade*, da *produtividade* e da *competitividade*, baseados no Modelo da Qualidade Total, com crescente desregulamentação das leis trabalhistas.

Esses ideais de educação pautaram as agendas de discussões, os discursos de amplos setores da sociedade e, finalmente, as ações do MEC, alcançando consensos para as reformas e a implantação de programas. Por exemplo, na área científica e tecnológica surgem diversas iniciativas com o Programa de Incentivo e Valorização da Educação Científica e Tecnológica na Educação Básica (2007): Prêmio Ciências na Educação Básica; Programa Nacional de Apoio a Feiras de Ciências; Feira Nacional de Ciências da Educação Básica (FENACEB). Além desses, na área de tecnologias educacionais, temos: Sistema Universidade Aberta (UAB); Plataforma Freire; Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); Proinfo Integrado; e-Proinfo; Aluno Integrado; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; Portal Domínio Público; Portal do Professor; Banco Internacional de Objetos Educacionais; Curso de Especialização em Mídias e em Tecnologias em Educação.

Aparecem, também, a expansão de serviços educacionais privados e novas formas de exploração do trabalho em conglomerados de empresas educacionais controladas por fundos de investimentos - Kroton Educacional (maior empresa educacional do mundo), Estácio Participações (3ª maior do mundo), Grupo SER Educacional, Laureate Education -, e novas regulações de relações tempo/espaço do trabalho - nos contratos temporários, terceirizações², na modalidade à distância e/ou virtual, na polivalência³ -, o que diversificou e dispersou a classe dos trabalhadores da educação.

Partindo dessas premissas investigamos o Plano Nacional de Educação. Visando o necessário aprofundamento à discussão priorizamos a análise crítica dos itens relacionados diretamente com a “**valorização dos (as) profissionais da educação**”, por considerá-la meta central nos discursos do Estado, dos movimentos organizados dos trabalhadores da educação e do empresariado. Debates no texto da Lei 13.005/2014, os artigos 2º, IV e IX; e no anexo, as metas 15, 16 (de valorização via melhoria da formação) e as metas 17 e 18 (de valorização salarial e dos planos de carreira). Nos interessa discutir: “**de qual valorização trata o PNE?**”

² No momento em que escrevemos este trabalho, o Projeto de Lei 4.330 de 2004, conhecido como PL da terceirização, foi votado na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado, em 22 de abril de 2015.

³ A polivalência necessita ser problematizada na área de Educação em Ciências, visto que tem sido adotada tanto no trabalho, quanto na formação de professores da área de Ciências Naturais. Trata-se de retomar a ideia do generalista, multifuncional, ampliando a habilitação que permitiria atuar eficientemente em diversos campos, por exemplo, em simultâneo nas disciplinas de Biologia, Física e Química. Na educação municipal e estadual do Rio de Janeiro a polivalência aparece como exercício ilegal da profissão, nos casos em que professores são forçados a assumir a docência em áreas fora de sua formação acadêmica.

Aspectos metodológicos da análise documental

Trabalhamos primeiramente com o texto final da Lei 13.005/2014, publicado no DOU de 26 de junho de 2015, em edição extra. Entretanto, para efeito de aprofundamento da análise, também observamos o Projeto de Lei 8.035/2010, o Projeto de Lei da Câmara 103/2012 e o Parecer da Comissão Especial⁴, conhecido como Parecer Vanhoni.

A análise do PNE se baseou na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin (2003), onde o texto é fonte de dados primários, onde os enunciados são considerados em sua natureza sócio-histórica, refletindo as posições ideológicas dos projetos em disputa no seio da luta de classes e não um projeto abstrato com o qual nos comunicamos, onde os “não-ditos” revelam o foco das disputas políticas e dos interesses de classe.

O documento analisado, o texto final da Lei do PNE nº 13.005/2014, bem como os pareceres e relatórios das diversas tramitações no Congresso e no Senado, são compreendidos como um *gênero discursivo secundário*. O estilo assumido nesses documentos é o da *força de lei*, por isso se constituem, modulam-se em um discurso monológico, sem a necessidade ou a abertura para uma “contrapalavra” (IDEM, 2003). Também foram utilizadas pesquisas que estão em diálogo com o PNE. É importante ressaltar que, compreendemos essa categoria bakhtiniana como (...) *interação verbal*, como (...) *toda forma de comunicação verbal* (IBIDEM, 2003, p. 123), por isso, envolvendo, consensos e dissensos.

A valorização nas metas e estratégias do PNE

O PNE aponta como metas centrais a formação docente (formação específica de nível superior) e o seu aperfeiçoamento (pós-graduação), além da valorização via planos de carreira e piso salarial nacional. Vejamos como a temática se apresenta nas metas e estratégias.

As metas 15⁵ e 16⁶ tratam da valorização, pelo viés da formação docente, em cursos de licenciatura, na área de atuação profissional e da elevação de nível para essa formação – 50% na pós-graduação e 100% na formação continuada. Na meta 15, destacam-se: o financiamento de estudantes de licenciatura, diversos aspectos do ‘aprimoramento’ profissional, como o programa de iniciação à docência (estratégia 15.3), programas específicos para profissionais do campo, comunidades indígenas e quilombolas (estratégia 15.5), reformas curriculares, sem deixar de fora sua “avaliação, regulação e supervisão” (estratégias 15.6 e 15.7), apontando a valorização dos saberes da “experiência prática” (estratégia 15.8 e 15.13).

Importante lembrar que a meta 15 já estava assegurada no PNE anterior (Lei Nº 10.172/2001, meta 7)⁷, mas não foi integralmente cumprida. Apesar do INEP ter apontado, em 2013, melhoria na formação de nível superior, o mesmo Instituto, com base no Censo de 2007,

⁴ Comissão especial do executivo destinada a relatar e proferir pareceres ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010.

⁵ “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.”

⁶ “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.”

⁷ “Meta 7: no prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço (...), para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar”.

constatou que dos 68,4% professores com curso superior, pelo menos 10% não possuíam curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinham a formação compatível com a disciplina que lecionam (BRASIL, INEP/MEC, 2009). No ensino médio, esta proporção era maior. Os números revelaram também que a maior distorção se encontrava nas Ciências Exatas e Biológicas, nas quais os profissionais formados nos cursos de licenciatura são insuficientes para suprir a demanda.

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. (BRASIL, 2014b, p.48)

Entretanto, a universalização tem se dado via setor privado, que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação no Brasil, sendo a maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos e à distância (BRASIL/INEP, 2009a). A meta 20 do PNE, relativa ao financiamento, abre mais espaço ao crescimento desse tipo de formação. Contraditoriamente, as metas 15 e 16 preveem a oferta de “complementação e certificação” via redes públicas de educação profissional (estratégia 15.13) e de formação continuada via instituições públicas de ensino superior (estratégia 16.1), o que parece transferir da esfera privada a pública, a responsabilidade por demandas não atingidas na formação inicial, adiadas também para a pós-graduação, onde a ampliação da necessária oferta de bolsas (estratégia 16.5) será certamente adiada em função do financiamento.

Com relação à valorização, consideramos ainda as metas 17⁸ e 18⁹ como centrais para a discussão. Na meta 17, específica para os professores da Educação Básica, são três os eixos centrais de valorização: (i) o salário (estratégias 17.1; 17.2; 17.4); (ii) a carreira e (iii) a jornada de trabalho (estratégia 17.3). O peso atribuído ao salário na valorização do profissional é recorrentemente reconhecido nas políticas públicas de educação, como no FUNDEF (1996), no FUNDEB (2006)¹⁰, na Lei 11.738 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN -, de 16 de julho de 2008)¹¹ e na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (nº 2 de 2009) que delibera sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Apesar das regulamentações e do correr dos anos, a defasagem salarial dos professores persiste, para os que possuem formação superior alcança 57%, se comparada aos profissionais com a mesma titulação e que ocupam outros postos de trabalho. Sem sombra de dúvidas pode-se atribuir grande peso aos baixos salários quando da evasão da carreira magisterial. Formas de controle, como a estabelecida na estratégia 17.1 “acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério **público** da educação básica”, instituem novo processo burocrático que não garante a atualização dos valores pagos, tampouco o cumprimento da Lei

⁸ “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”.

⁹ “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”.

¹⁰ Os dois fundos deveriam destinar 60%, no mínimo, dos recursos para pagamento dos professores na ativa.

¹¹ A lei regulamenta disposição da Constituição Federal de 1988, na alínea ‘e’, do inciso III, do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em janeiro de 2015, o piso salarial do magistério teve reajuste de 13,01%, conforme prevê o art. 5º da lei, passando a R\$1.917,78 para o professor de nível médio (modalidade normal), com 40h/semana de trabalho.

do PSPN, assinada há sete anos, sem que ainda tenha sido cumprida por todos os estados e municípios¹².

Em relação à estratégia 17.3, o texto afirma:

implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **planos de Carreira** para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com **implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar**. (BRASIL, PNE, 2014, s/p, grifos das autoras)

Consideramos que a referência ao plano de carreira (PC), enquanto um plano de desenvolvimento profissional indica que a valorização considera a carreira como parte estruturante do trabalho docente, trata-se de reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos, através do alcance, por exemplo, de novas titulações. Entretanto, há de se considerar realidades díspares entre estados e municípios, e ainda, a inexistência de planos de carreiras ou de carreiras que não contemplam desejos e necessidades dos professores, principalmente no início do exercício profissional.

Quanto à implantação da jornada em uma escola, esta faz parte das históricas reivindicações do setor, que mais uma vez se apresentam de forma escalonada no anexo da lei. Destaca-se que o texto fala em jornada única, mas não estabelece a reivindicada dedicação exclusiva (DE) na Educação Básica¹³. Questiona-se a ausência da possibilidade do regime de trabalho em DE para todos os entes federados, em todos os níveis da escolarização básica. Fica, portanto, clara a relação direta entre financiamento da educação básica, o cumprimento e o reajuste do PSNP e a implantação da DE, aspecto a ser considerado na carreira.

Carreira que assume centralidade na meta 18¹⁴, tanto para a educação básica, quanto superior, e que estipula em dois anos o cumprimento pelos entes federativos. A estratégia 18.1 se ocupa em estipular o percentual mínimo de profissionais em “*cargos de provimento efetivo (...) nas redes escolares a que se encontram vinculados*”, 90% para os docentes e 50% para os não docentes. Essa diferenciação e necessidade de estipular o quantitativo de profissionais concursados, parece não ter eco na realidade das instituições educativas, nos seus diversos níveis, pois tanto o contrato precário de trabalho, quanto as terceirizações têm permanecido como prática de substituição dos quadros do funcionalismo que deviam ingressar no sistema por concurso público. A estratégia 18.3 complementa a 18.1 propondo prova nacional “*mediante adesão*”, isto é, um processo seletivo unificado, visando homogeneizar e o preencher vagas em locais onde, tradicionalmente, não há ampla concorrência por postos de trabalho na educação. O que dificultaria, por exemplo, o cumprimento da estratégia 18.6: “*considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (...)*”. Nas estratégias 18.2, 18.4, 18.5 e 18.7 estipula-se o acompanhamento e controle do estado sobre: o estágio probatório, a qualificação, o censo dos profissionais da educação básica e o repasse de verbas condicionada a elaboração das leis dos PC.

A estratégia 18.2 sugere o acompanhamento dos “profissionais iniciantes” da educação básica e superior, com o intuito de realizar não só o “*aprofundamento de estudos na área de atuação*

¹² Chamamos a atenção para o fato da lei ter de ser “revalidada” pelo Supremo Tribunal Federal, que estipula em 27 de abril de 2011 a sua constitucionalidade, ‘obrigando’ os entes federativos ao seu cumprimento sem, contudo, garantir em vias de fato o pagamento do piso e legalizando o seu descumprimento progressivo.

¹³ A DE é foco de disputas políticas nos Colégios de Aplicação, tanto nas redes Federais, como Estaduais de ensino, nas poucas escolas brasileiras que possuem este regime de trabalho.

¹⁴ A carreira está garantida na Constituição Federal de 1988, no Art., 206, inciso V e na Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

do professor” - conteúdos e metodologias -, mas também o controle sobre o estágio, através de novo processo avaliativo. Estratégias que supostamente poderiam apontar para a valorização do profissional, ou para o controle do trabalho de professores e gestores. Tal responsabilidade recairia sobre “*equipe de profissionais experientes*”, abrindo espaço para mais uma lacuna no PNE, afinal, de quem é esta tarefa?

Novamente, nem metas, nem estratégias asseguram carreira com dedicação exclusiva ao exercício da docência.

Conclusões

As reformas do ensino superior e, conseqüentemente, da formação docente, visando a ampliação e elevação dessa formação, baseadas no processo de diversificação e flexibilização dos cursos e instituições, estiveram voltadas para as exigências de organismos internacionais, como Banco Mundial e UNESCO, que necessitam, por um lado, de um Estado facilitador da interferência do capital na organização da cultura, da educação dos países periféricos, como forma de hegemonia dominante e, por outro, precisam intensificar as relações capitalistas e a sua exploração. A diversificação e o crescimento da oferta de vagas no ensino superior pelo setor privado continuam sendo vigorosamente apoiadas e subsidiadas pelo Estado, sem qualquer mecanismo de controle social direto.

Não é a toa, que os estudos sobre a profissão de professor revelam, exaustivamente, uma série de problemas históricos para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria (SCHEIBE, 2010), como: “os baixos salários; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional”.(OLIVEIRA; FELDFEBER,2006, in SCHEIBE,2010, p.984)

Mantêm-se a inexistência de encaminhamentos sobre condições de trabalho para o exercício profissional, ou de uma carreira em tempo integral, tampouco a clara determinação de financiamento do escalonado processo de ‘valorização salarial’ para os profissionais da educação pública. Por exemplo, não há uma sugestão para aumento salarial *real* ao longo da década. Sabemos que os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido sequer acompanhar a evolução inflacionária, resultando em empobrecimento e em desvalorização.

Não podemos desconsiderar que a adesão da escola e da universidade às políticas de salário/carreira tem se dado em um cenário de greves e contestação do movimento sindical dos profissionais da educação. O estado não tem cumprido as promessas, sequer as que fazem parte do texto Constitucional e a “adesão” tem se dado via dupla estratégia: consentimento e coerção, sobre a imposição da ideologia dominante e da resistência cultural dos trabalhadores. No caso: (i) apagamento das contradições fruto da desigualdade entre as instituições de educação, garantindo que tudo permaneça como está; (ii) condições de trabalho e sobrecarga no exercício da função docente (ampliação do tempo dedicado ao trabalho e funções além de suas atribuições); (iii) premiações, por exemplo, via 14^o salário, bonificações ou mesmo mérito para a ascensão na carreira docente; (iv) status e financiamento para os que estão no ‘topo do ranqueamento e do cumprimento de metas’, com atribuição de ‘valor’ (de mercado) para as escolas que atingem as ‘competências’ estabelecidas pelas políticas; (v) permissão para se manterem no exercício para aqueles que atingirem metas e seguirem os programas governamentais, o outro lado da moeda, castigos para aqueles que não se submeterem, que vão desde a transferência por perda da origem na escola ao controle e cerceamento das ações docentes em sala de aula; (vi) desmantelamento dos espaços coletivos de organização e de decisão, inclusive das instituições de representação classista. Aspectos que reforçam a lógica meritocrática do exercício docente.

Outro aspecto importante, valorização não significa somente aumento salarial. O trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado, transformado em exercício de tarefas pré-determinadas. Portanto, falar em valorização é, além de tudo, resgatar o caráter intelectual da docência.

Referências

- ALENCAR, C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, DF, 2009 a.
- _____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014b.
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- _____. Parecer ao Substitutivo do Senado Federal que “aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”. <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/parecer-do-relator-do-dep-angelo-vanhoni-ao-substitutivo-do-senado-pl-8035-c-2010>. Acesso em 06 de abril de 2015.
- _____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.
- _____. Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012, de 25 de outubro de 2012.
- CEPAL. **Desenvolvimento econômico local no Brasil**: as experiências recentes num contexto descentralizado. Proyecto CEPAL/GTZ. Santiago, Chile, 2000.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. SP: Expressão Popular, 2008.
- FERNANDES, F. Depoimento. In: **Memória viva da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 1991. v. 1.
- MOTTA, V. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L.G. de **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- SANTOS, T. S. dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**. 2001, n.6, pp. 170-198.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, 2010, vol.31, n.112, pp. 981-1000.