

## PROPOSIÇÕES, TENSÕES E ESTRATÉGIAS DE MUDANÇAS PARA A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: O PNE EM DISCUSSÃO

### PROPOSITIONS, TENSIONS, AND STRATEGIES FOR CHANGING TEACHER TRAINING AND APPRECIATION: THE NEP IN DISCUSSION

Maria de Fátima Barbosa Abdalla<sup>1</sup>

#### RESUMO

Ao partir do pressuposto de que as políticas educacionais se referem aos resultados de um processo histórico, que envolve aspectos políticos, sociais e econômicos, este texto tem como objetivo central contribuir para uma reflexão sobre os esquemas de orientação e de organização, que instituem e são instituídos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas narrativas referentes às Conferências Nacionais de Educação, que fazem parte do processo educacional brasileiro. O texto se fundamenta na análise documental e de conteúdo, e propõe relacionar as proposições das Conferências com as metas e estratégias do PNE. Os resultados traduzem tensões e estratégias de mudanças (ou até de retrocessos), identificando elementos das *subjetividades da mudança*, e anunciando, também, as *subjetividades em mudança* do cenário em crise em que vivemos.

**Palavras-chave:** PNE. Conferências nacionais de educação. Tensões e estratégias de mudanças.

#### ABSTRACT

Based on the assumption that educational policies are the outcome of a historical process, involving political, social, and economic aspects, the main purpose of this text is to contribute to a reflection on the guidance and organization schemes that institute and are instituted by the National Education Plan (NEP) and by the narratives referring to the National Education Conferences, which are part of the Brazilian educational process. The text is based on documentary and content analyses, and proposes to relate the proposition of the Conferences with the goals and strategies of the NEP. The results translate tensions and strategies for changes (or even regressions), identifying elements of the *subjectivities of change*, and announcing the *subjectivities in change* of the crisis scenario that we live in.

**Keywords:** NEP. National education conferences. Tensions and strategies for changes.

---

<sup>1</sup> Mestre e doutora em Educação pela FEUSP e pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP.

## INTRODUÇÃO

É unicamente na e pela luta que os limites incorporados se tornam fronteiras com as quais esbarramos e que devem ser deslocadas. (BOURDIEU, 2011, p. 444)

Todos já sabemos que o debate sobre as políticas públicas de educação, e, em particular, as políticas de formação de professores, por conta do processo de reformas, a partir da década de 1990, aqui no Brasil, tem sido pauta de muitos pesquisadores, tais como: Freitas (2002, 2007), Gatti e Barreto (2009), Oliveira (2010), Scheibe (2010), Werle (2010), Borges, Aquino e Puentes (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Brzezinski (2011), Autor (2013a, 2015, 2016a; 2016b), Augusto (2015), Weber (2015), Dourado (2017), entre outros. E isso tem gerado muitas preocupações por parte da comunidade acadêmica e, sobretudo, do movimento de lutas dos educadores, em geral, por conta dos processos de aligeiramento da formação docente, das políticas de avaliação de resultados, da educação a distância, da falta de condições de trabalho nas escolas, em especial, das públicas, das jornadas de intenso trabalho e dos salários injustos dos professores em geral.

Com base nessas considerações iniciais, este texto tem como finalidade discutir, dentre as políticas educacionais, o campo das políticas de formação e de valorização docente, destacando aspectos do Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), no que diz respeito à formação e à valorização docente, e do movimento dos educadores no âmbito da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010; CONAE 2014). O objetivo central é o de oportunizar uma reflexão, ainda que breve, dos esquemas de orientação e de organização instituídos pelos dispositivos legais, por conta do PNE, e/ou pelas narrativas, no caso das Conferências, que conduzem, de certa forma, o processo de formação e valorização dos professores.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, que aqui apresentamos, justifica-se, tendo em vista o cenário complexo e desafiador que se impõe para o desenvolvimento das próximas conferências e, também, para o acompanhamento das ações referentes à implementação do PNE (BRASIL, 2014).

Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais referem-se, sobretudo, aos resultados de um processo histórico, que envolvem aspectos políticos, sociais e econômicos, e que vão se alterando conforme os movimentos de luta nestes diferentes campos, como acentua Bourdieu (2011). E, nessa perspectiva, cabe perguntar: quais seriam as proposições do PNE e

dos movimentos dos educadores em um processo de reformas e/ou de mudanças para a formação e valorização docente? De que forma essas proposições podem produzir tensões e estratégias de mudanças (ou até de retrocessos) no campo da formação e da profissionalização docente, tendo em vista o cenário educacional (e político) que se apresenta hoje?

À vista dessas inquietações, primeiro, pretendemos esclarecer os referenciais teóricos que dão suporte às ideias aqui lançadas. Com isso, alinhavamos alguns conceitos de Ball (1994, 1998, 2001, 2002), Bourdieu (1997, 2002, 2011, 2014) e Moscovici (2011a, 2011b). Em seguida, levantamos proposições com base nas narrativas sintetizadas nas Conferências Nacionais de Educação (2008, 2010, 2014), que pretendem indicar caminhos para a educação brasileira e, de algum modo, exercer influência sobre o PNE (BRASIL, 2014), e no próprio PNE (BRASIL, 2014) e sua implementação<sup>2</sup>. A seguir, apresentamos as dimensões de análise – *subjetividades da mudança* e *subjetividades em mudança* –, anunciando tensões e estratégias de mudança (e/ou de controle). E, por fim, anunciamos algumas proposições, enquanto sujeitos em mudança, que possam contribuir para “deslocar” as “fronteiras”, como também destaca Bourdieu (2011), ampliando os limites e as possibilidades para a formação e a valorização docente, objeto deste estudo<sup>3</sup>.

### **Entrar no jogo: entrelaçando conceitos para compreender as lógicas da prática**

Não basta prometer por meio da crítica, é preciso ainda sustentar por meio da teoria. (MOSCOVICI, 2011a, p. 120)

Levando em consideração o pensamento acima de Moscovici (2011a), resolvemos, aqui, alinhar alguns dos conceitos de três grandes interlocutores: Ball, Bourdieu e Moscovici. Em Ball (1994, 1998, 2001), utilizamo-nos do conceito de “trajetória da política” (*policy-making*) ou “ciclo de políticas” (*policy cycle*) (BOWE, BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Em Bourdieu (1997, 2002), aproximamo-nos do “ciclo da consagração”, permeado por “estratégias” ou “interesses”, que alimentam as “lógicas da prática” (BOURDIEU, 1997, 2002). E, em Moscovici (2011b), recuperamos os conceitos de “mudança social”, “controle social” e “efeitos da influência”. Pretendemos sintetizar esses conceitos para colocar em discussão quais seriam as tensões, estratégias de mudanças e proposições desenvolvidas (ou a

<sup>2</sup> “Implementação”, segundo Ball (*apud* AVELAR, 2016, p. 7), deveria ser entendido como “interpretação” e “tradução”. E, neste sentido, *interpretar* os dispositivos legais seria desvendar: “o que esta política quer dizer? O que está dizendo? O que nós devemos fazer?” (p. 7). E *traduzir* significaria transformar esses dispositivos em algo “[...] que seja trabalhável, factível e atingível” (p. 7).

<sup>3</sup> Este estudo integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC e, também, traz concepções do movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE.

desenvolver) para compreensão do processo de reformas que vem sendo anunciado para a formação e valorização docente no cenário atual de crise.

Pensando na “trajetória” dessa política, aproximamo-nos, primeiro, dos conceitos da abordagem do *ciclo de políticas* formulada por Ball (1994, 1998, 2001). Retomamos, assim, algumas de suas reflexões a respeito da “trajetória da política” (*policy-making*), em que, inicialmente, conforme Bowe, Ball e Gold (1992, p. 7-23), foram identificados três contextos, que estão inter-relacionados e envolvem disputas e embates. O primeiro deles é o *contexto de influência*, relacionado ao momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais. Ou seja, “das partes interessadas, que se esforçam para influenciar a definição e os efeitos sociais da educação”, conforme destacam os autores (p. 19).

O segundo é o *contexto de produção do texto político*, em que os textos políticos são produzidos, e estão articulados com uma linguagem de interesse público. Ou seja, representam a política e podem tomar várias formas: textos normativos (documentos, em geral, pareceres, discursos oficiais); além de textos midiáticos, que, muitas vezes, por apresentarem diversas opiniões e alianças, acabam sendo contraditórios e incoerentes.

O *contexto da prática* (o terceiro) tem relação com o campo de intervenção dos práticos. O que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade. E o ponto forte, considerado por Bowe et al. (1992), é que as políticas não estão sendo “implementadas”, mas sujeitas à interpretação daqueles que estão no campo da prática.

Mais tarde, Ball (1994), como indica Mainardes (2006), expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o *contexto dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política*. Nesta perspectiva o *contexto dos resultados* tem a ver com os efeitos das políticas, tanto no que diz respeito às estruturas e práticas, que Ball (1994) considera como efeitos de primeira ordem, quanto no que ele denomina como de segunda ordem, que se relacionam ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso e justiça social. E, por último, o contexto da *estratégia política*, que engloba as atividades sociais e políticas, de forma a contribuir para a superação das desigualdades sociais, que é, no fundo, a base de toda a investigação social crítica.

Entretanto, a partir dos dados e das próprias palavras de Ball, ao ser entrevistado por Mainardes e Marcondes (2009), resolvemos aqui considerar os contextos dos *resultados* e o da *estratégia política* incluídos no *contexto da prática* e fazendo parte do próprio *contexto da influência*. Pois, aprendemos com Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

que “[...] os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ (grifos do autor) uns dentro dos outros”. E, nesta direção, a abordagem do ciclo de políticas foi sendo utilizada “[...] como uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (grifos dos autores) (p. 305).

Tais conceitos e/ou proposições nos levaram a repensar o conceito de “ciclo de consagração”, de Bourdieu (2002). Para este autor, “[...] os circuitos de produção e de circulação material são inseparavelmente ciclos de consagração, que, além disso, produzem legitimidade” (p. 169). O que significa que a produção e a circulação de ideias para a elaboração do PNE (BRASIL, 2014), e, também, considerando as narrativas oriundas das Conferências (2008, 2010, 2014), tornam-se como que “objetos sagrados” e fazem dos professores e demais profissionais da educação “[...] consumidores *convertidos* (grifos do autor), dispostos a abordá-los como tais e pagar o preço, material ou simbólico, necessário para deles se apropriarem” (BOURDIEU, 2002, p. 169).

Todavia, diria Bourdieu (2002), neste “ciclo de consagração”, existem “relações diretas de interesse compartilhado” (p. 171), revelando o caráter arbitrário e mágico das representações coletivas, das relações sociais, do jogo de forças e oposições que estruturam a lógica das relações entre os grupos no interior de um *campo* de ação, no caso, do campo da formação de professores. Para entender melhor este “ciclo de consagração”, é preciso também considerar o conceito de *habitus*, que é o sentido prático (sentido do jogo social) e tem uma lógica própria; assim como o conceito de *capital*, seja ele econômico, cultural, social ou simbólico. Como afirma Bourdieu (2011, p. 106): “A lógica específica do campo, do que está em jogo e da espécie de capital necessário para participar do mesmo, é que comanda as propriedades através das quais se estabelece a relação entre a classe e a prática”. E, neste sentido, “os agentes não realizam atos gratuitos e desinteressados” (AUTOR, 2013b, p. 118).

Para compreender essa lógica, que subjaz a relação entre a classe de professores que luta para a sua formação e valorização, e que orienta e organiza as narrativas das Conferências analisadas, assim como entender os dispositivos legais que orientam e organizam as metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014), utilizamo-nos, também, de algumas teses de Moscovici (2011b), especialmente, no que o autor considera como “mudança social”, “controle social” e “efeitos da influência”.

Nesta direção, compreendemos, junto com Moscovici (2011b), que a *mudança social*, assim como o *controle social*, constitui um *objeto da influência*. Para o autor, a *mudança* provoca momentos de inovação, ou seja, conflitos, pois estes representam o “[...] meio para

mudar os outros, para estabelecer novas relações ou consolidar as antigas” (p. 111); e, ao mesmo tempo, o *controle* marca os “casos de submissão” e tende a “evitar o conflito” (p. 110). O que significa que “os processos de influência estão diretamente vinculados à produção e à reabsorção de conflitos” (p. 110), e nos fazem refletir sobre: a) o conceito de *conflito* como “condição necessária da influência” e “ponto de partida” (p. 111) para provocar mudanças; b) a incerteza e a ambiguidade como conceitos e estados que derivam do conflito; e c) o processo de negociação desencadeado pelos processos de influência, em que o consenso “instaura um contrato (uma norma) que permite transações viáveis [...]” (p. 115). Tais elementos podem contribuir para o entendimento do “ciclo de políticas” e/ou do “ciclo de consagração”, e da forma como esses “ciclos” influenciam o campo de formação e valorização docente, no que diz respeito aos seus “efeitos” para o “controle social” e/ou para a “mudança social”.

### **Crenças nas normas em discussão: das proposições às estratégias**

Antes de discutir o PNE (BRASIL, 2014), destacamos que as Conferências Nacionais de Educação, precedidas de conferências estaduais, municipais e intermunicipais com ampla mobilização da sociedade, geraram, de certa forma, uma nova prática inconformista e desestabilizadora. Prática esta conduzida por uma política educacional pensada, conforme afirma Augusto (2015, p. 549), “como uma ação pública e não como uma intervenção de controle linear, no sentido de regular hierarquicamente a ação dos regulados, como ocorre de modo geral nas políticas de responsabilização docente”.

Mediante o objetivo de discutir os esquemas de orientação e de organização instituídos pelos dispositivos legais, por conta do PNE, e/ou pelas narrativas, no caso das Conferências, na condução do processo de formação e valorização docente, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, com base em uma análise documental, realizada, principalmente, tendo por base os documentos finais de cada uma das Conferências (2008, 2010, 2014), assim como o material referente ao processo de elaboração do PNE, concentrando-se no Plano divulgado (BRASIL, 2014).

Os documentos foram processados, segundo critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), fazendo-se, primeiro, uma “leitura flutuante”, e criando dimensões de análise, abordando-se, dessa forma, o entendimento dos diferentes contextos de produção das narrativas do movimento dos educadores nas diferentes Conferências e o próprio PNE.

Primeiro, organizamos o material coletado na seguinte forma de registro: 1º caracterização do material desenvolvido pelas respectivas Conferências; 2º caracterização dos conteúdos referentes à formação e à valorização docente tanto referentes às Conferências, quanto ao próprio PNE; 3º análise dos conteúdos relacionados aos materiais obtidos pelos documentos finais das Conferências; e 4º relação das proposições das Conferências com as metas e estratégias do PNE por meio de quadros comparativos.

Nesta perspectiva o material aqui apresentado foi organizado em dois Quadros: o primeiro se refere à Formação Docente (Metas 15 e 16) e o segundo diz respeito à Valorização Docente (Metas 17 e 18). Os Quadros 1 e 2 permitem visualizar as proposições do movimento dos educadores nas diferentes conferências e em relação às metas e estratégias desenvolvidas pelo PNE (BRASIL, 2014), conforme veremos a seguir.

Para a análise dos dados, é preciso destacar que levamos em conta, em um *primeiro* momento, a descrição dos elementos representacionais, que estão indicados nos Quadros 1 e 2. Para este momento, consideramos, sobretudo, os conceitos de *subjetividades da mudança* e *subjetividades em mudança*, introduzidos por Ball (2002), como dimensões de análise dos dados coletados. De qualquer forma, notamos, a partir dessas duas dimensões de análise, que o PNE reforça, conforme Bourdieu (2002), os “circuitos de produção e circulação” das ideias desenvolvidas pelas narrativas das Conferências, e se consagra, ao produzir “objetos sagrados” e “consumidores convertidos”, reproduzindo, assim, os “ciclos de consagração”.

### **Das subjetividades da mudança: das proposições às estratégias**

O que eu quero tentar aqui é “deixar para trás” a fachada objectiva da reforma para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança. (BALL, 2002, p. 4)

Partindo da reflexão de Ball (2002), na epígrafe acima, e diante dos dados postos para análise, procuramos, nesta primeira dimensão - das *subjetividades da mudança* -, compreender que as mudanças técnicas e estruturais propostas pelo PNE (BRASIL, 2014), enredando algumas das proposições anunciadas historicamente pelas diferentes Conferências Nacionais de Educação, de fato, são “[...] também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5). E, a partir dessa compreensão, reproduzimos a nossa primeira questão: Quais seriam as proposições do PNE e dos movimentos dos educadores em um processo de reformas e/ou mudanças para a formação e valorização docente?

A fim de abrir alguns caminhos, em resposta à pergunta, primeiro, faremos a exposição do Quadro 1, e, logo depois, recuperaremos alguns elementos de análise; e, mais adiante, faremos o mesmo com o Quadro 2. Tais Quadros delineiam, conforme mencionado, as *proposições* das Conferências e as estratégias do PNE, no que diz respeito à formação e valorização docente. Vamos a eles.

**Quadro 1 - Formação Docente: as proposições das Conferências e as estratégias do PNE (Metas 15 e 16)**

CONEB (2008)	CONAE (2010)	CONAE (2014)	PNE (2014-2024)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e a implantação de políticas de <i>formação continuada</i> de pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>), em especial nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de <i>formação</i> e <i>profissionalização</i> qualificada da juventude e de ampliação do universo social, cultural e político (item 5, p. 86).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e a implantação de políticas de <i>formação continuada</i> de pós-graduação (<i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de <i>formação</i> e <i>profissionalização</i> qualificada da juventude e de ampliação do universo social, cultural e político (item 162, p. 80).</li> <li>No tocante ao financiamento dessa política, é importante garantir investimentos para a <i>formação inicial</i> e <i>continuada</i>, [...] (item 168, p. 82).</li> <li>Ampliar e democratizar a distribuição de <i>bolsas</i> para professores/as da rede pública em nível de mestrado e doutorado [...] sem prejuízo funcional e com o estabelecimento de critérios contidos no plano de cargos, carreiras e salários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir e implementar política de <i>formação inicial</i> e <i>continuada</i> dos profissionais da educação nos estados, DF e municípios pautada pelos princípios e diretrizes nacionais. (item 411, p. 78)</li> <li>Deve-se garantir e ampliar a oferta de programas e ações de incentivo à <i>mobilidade docente</i> em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. (item 387, p. 74)</li> <li>Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica. (item 401, p. 76)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantir, em regime de colaboração, uma <i>política nacional de formação dos profissionais da educação</i>, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. <b>(Meta 15)</b></li> <li>Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos <i>formação continuada</i> em sua área de atuação [...]. <b>(Meta 16)</b></li> <li>Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica. <b>(estratégia 16.5)</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar programas integrados para o desenvolvimento de estágios de formação do professor, envolvendo as redes escolares e as IES (item 9, p. 90).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantir os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência, e as instituições formadoras de educadores/as, com programas integrados envolvendo as redes escolares e as IES. (item 183, letra k, p. 87)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura plena, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. (item 403, p. 77)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar <i>programa permanente de iniciação à docência</i> a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. <b>(estratégia 15.3)</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantia de que, na <i>formação inicial</i> e <i>continuada</i>, haja apropriação de competências para lidar com alunos com necessidades especiais, visando à sua inclusão na rede regular de ensino. A concepção de <i>educação inclusiva</i> é com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no acolhimento da diversidade (item 9, p. 87)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofertar cursos de <i>formação inicial</i> aos/as profissionais em educação do campo [...] (item 183, letra r, p. 88)</li> <li>Consolidar a <i>formação superior</i> para os professores/as indígenas, bem como ofertar para o/as já formador/as o programa de educação continuada voltado para a especificidade de educação (idem, letra s, p. 88)</li> <li>Implementar programas de <i>formação</i> [...], que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial [...]. (idem, letra t, p. 88)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementar programas específicos para <i>formação</i> de profissionais da educação para as escolas do campo, dos povos indígenas, comunidades quilombolas, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, para a educação especial, populações tradicionais e demais segmentos. (item 425, p. 80)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementar programas específicos para a <i>formação</i> de profissionais da educação para as escolas de campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial. <b>(estratégia 15.5)</b></li> <li>Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas [...] de acesso a bens culturais [...], favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação. <b>(estratégia 16.3)</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de</li> </ul>



<p>com a realidade social e cultural, voltado às exigências da educação básica, quanto à formação do cidadão (item 2, p. 86)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (item 7, p. 86).</li> </ul>	<p>com a realidade social e cultural, voltado às exigências da educação básica, quanto à formação do/da cidadão/ã (item 162, letra b, p. 80)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais do magistério, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes. (item 7, p. 86).</li> </ul>	<p>forma a assegurar o foco na aprendizagem do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação (item 432, p. 80).</p>	<p>forma a assegurar o foco na aprendizagem do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos de educação básica [...]. (<b>estratégia 15.6</b>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível. (<b>estratégia 16.4</b>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação deve ser processual e diagnóstica, utilizada como instrumento para identificação das necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem escolar (item 9, p. 88).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] a maior parte dos/das professores/as no Brasil é, pois, formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno (Inep, 2007). Portanto, é preciso, de um lado, avaliar a qualidade dessa formação e o seu impacto na prática docente, ou melhor, na melhoria do desempenho dos/das professores/as e, de outro, ampliar e fortalecer a formação nas instituições públicas de ensino [...]. (item 180, p. 85)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração e planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos/as profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes (<b>estratégia 15.7</b>)</li> <li>• Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (<b>estratégia 16.6</b>)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência, e as instituições formadoras de educadores (item 8, p. 90).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência, e as instituições formadoras de educadores/as, com programas integrados envolvendo redes escolares e as IES. (item 183, letra k, p. 89)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituir programa de acompanhamento do/a professor/a iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a efetivação do professor ao final do estágio probatório. (item 428, p. 80)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (<b>estratégia 15.8</b>)</li> </ul>

Fonte: dados obtidos junto aos documentos da CONEB (2008), CONAE (2010; 2014) e do PNE.

Se fizermos uma leitura horizontal e vertical das colunas referentes ao Quadro 1, sem a intenção de entrar nas particularidades dos documentos finais das Conferências (2008, 2010, 2014) e nem das metas e estratégias referentes ao PNE (BRASIL, 2014), observamos que a maioria das ideias propostas pelas Conferências foi preservada como metas e/ou estratégias do PNE, considerando, aqui, as Metas 15 e 16, que tratam, respectivamente, da formação inicial e continuada de professores.

Neste sentido, uma das primeiras proposições pontuadas e que foi considerada diz respeito, por exemplo, a articular a formação inicial e a continuada e a relação da universidade

com as escolas básicas como *locus* de formação, especialmente aquelas dos sistemas de ensino públicos, em repostas às “demandas da educação básica” (estratégia 15.8). Também, o Plano prevê outros aspectos importantes, que foram reivindicações das Conferências, conforme Quadro 1. Dentre esses aspectos, assinalamos: a formação em nível de pós-graduação (estratégia 16.5); a valorização da cultura da investigação e a expansão de programas que favoreçam a produção de conhecimento (estratégia 16.3); e o acesso a bens culturais pelo magistério público (estratégia 16.5). O que nos leva também a concordar com Hypolito (2015, p. 516), ao afirmar que as formulações propostas pelo PNE se concentram mais na *formação continuada*, pois “[...] é por onde as políticas podem migrar a cada momento com tonalidades diferentes”.

Registramos, a seguir, o Quadro 2, evidenciando as *proposições* reveladas pela temática da valorização profissional.

Quadro 2 – Valorização Profissional: as proposições das Conferências e as metas do PNE (Metas 17 e 18)

CONEB (2008)	CONAE (2010)	CONAE (2014)	PNE (2014-2024)
<ul style="list-style-type: none"> <li>[...] a política de formação desses profissionais deve estar sintonizada ao <i>plano de carreira</i> e à justa <i>jornada de trabalho</i>. Implica, portanto, ações para melhorar a qualidade do ensino, as <i>condições de trabalho</i> e a <i>qualificação</i> dos trabalhadores. Há que se garantir <i>salários dignos</i> e a promoção de <i>planos de carreira</i> com critérios justos e claros para a ascensão e a dignidade do exercício profissional. Uma política nacional desse porte deve, assim, se constituir pela maior articulação entre o MEC, as instituições formadoras, os movimentos sociais e os sistemas de ensino. (item 17, p. 99)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[...] articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um <i>plano de carreira</i> específico para todos (as) profissionais da educação que abranja <i>piso salarial nacional; jornada de trabalho</i> em um única instituição de ensino, com tempo destinado à <i>formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de alunos</i> (as) por turma, tendo como referência o curso aluno (a) qualidade (CAQ). (item 196, p. 95)</li> <li>[...] valorização dos (as) profissionais da educação por meio da reformulação das Diretrizes Nacionais de Carreira, da implantação e implementação do Plano de cargos, carreiras e Salários [...]. (item 199, p. 96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A valorização, incluindo as <i>condições de trabalho e remuneração dos profissionais</i> da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. É necessário superar a ideia, posta em prática em alguns estados e municípios, de, em função do <i>piso salarial</i>, modificar os <i>planos de carreira</i> para introduzir <i>remuneração por mérito e desempenho</i>, em detrimento de valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta <i>remuneração a resultados da avaliação e desempenho</i> dos alunos nos testes próprios ou nacionais [...]. (item 398, p. 76)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a <i>equiparar seu rendimento médio</i> ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do Plano. (<b>Meta 17</b>)</li> <li>Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de <i>planos de carreira</i> para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o <i>plano de carreira</i> dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o <i>piso salarial nacional profissional</i>, definido em lei federal [...]. (<b>Meta 18</b>)</li> </ul>

Fonte: dados obtidos junto aos documentos da Coneb (2008), Conae (2010; 2014) e do PNE.

O que se percebe, em uma primeira leitura do Quadro 2, é que as proposições a respeito da valorização docente, colocadas em discussão nas Conferências Nacionais, puderam ser mantidas como conquistas; pois, como afirma Weber (2015, p. 511), “a pressão e participação das entidades da sociedade [...] deram mostras de que foi possível incorporar algumas de suas

propostas nas políticas públicas educacionais”, especialmente, no que diz respeito à valorização docente.

Com efeito, Weber (2015, p. 511) ainda nos ajuda a pensar que: “A formação específica para o magistério e a valorização profissional tornaram-se aspectos de um mesmo processo de socialização e exercício profissional e de materialização da educação como direito social básico”. E, neste sentido, a Meta 17, que prevê a equiparação do rendimento médio dos docentes da educação básica pública ao rendimento dos demais profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente, vem contribuir para o alcance de um dos direitos básicos da profissão docente, que já fazia parte de reivindicações dos professores desde as “mobilizações de meados da década de 1970” (WEBER, 2015, p. 510). Além disso, observamos, também, que outras estratégias, contidas no PNE, em cumprimento desta Meta, também vêm acompanhando e fortalecendo este direito básico proposto pelas Conferências para reforçar e materializar a valorização docente. São elas:

- o acompanhamento do valor do piso salarial nacional dos professores (estratégia 17.1);
- o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores oficiais (estratégia 17.2);
- a implementação em todas as esferas da federação planos de carreira para o magistério da rede pública, com implementação gradual da jornada em um único estabelecimento escolar (estratégia 17.3); e, por fim,
- a ampliação da assistência financeira da União aos Estados para criar políticas de valorização profissional, em particular, para garantir o piso salarial nacional (estratégia 17.4) (BRASIL, 2014, p. 81-82).

Podemos observar que as proposições que envolvem a temática da *valorização docente* dizem respeito não só à carreira e à atualização progressiva do piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mas também à assistência financeira da União para se garantir o Piso Salarial Profissional Nacional em todo o país (estratégias 17.1 e 17.4). Tais reivindicações também foram pautas, desde a CONEB (2008), quando seu documento final aponta que: “Há que se garantir *salários dignos* e a promoção de *planos de carreira* com critérios justos e claros para a ascensão e a dignidade do exercício profissional” (Quadro 2, CONEB 2008, item 17, p. 99).

Também, como indica a estratégia 17.3 do PNE: “Destaca-se, ainda, a preocupação de que seja implantado, gradualmente, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar”. Esta era uma reivindicação da CONAE 2010, quando indica que a importância de se ter “[...] jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo

destinado à formação e planejamento, condições dignas de trabalho, e definição de um número máximo de alunos (as) [...]” (Quadro 2, CONAE 2010, item 196, p. 95).

Além da Meta 17, a Meta 18 assegura que, no prazo de 2 anos, devem existir planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. E as estratégias decorrentes desta Meta preveem que:

- 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais não docentes (até o início do terceiro ano), no mínimo, sejam ocupantes de cargos efetivos e em exercício nas redes escolares (estratégia 18.1);
- os profissionais iniciantes sejam supervisionados pelos profissionais mais experientes a fim de avaliar o estágio probatório, mesmo com possibilidades de estudos na área de atuação (estratégia 18.2);
- a cada dois anos, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, seja realizada a prova nacional para subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública (estratégia 18.3);
- os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios prevejam licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, incluindo Mestrado e Doutorado (estratégia 18.4);
- seja realizado, anualmente, a partir do segundo ano de vigência do PNE, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério (estratégia 18.5) (BRASIL, 2014, p. 82-83).

Dentre as estratégias, aqui assinaladas, aquelas relacionadas aos planos de carreira, que reforçam a abrangência de um piso salarial, indicam um Plano de cargos, carreiras e salários, são muito próximas das reivindicações realizadas pelos documentos finais das Conferências, cuja síntese registramos no Quadro 2.

Além disso, observamos a necessidade de se “estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação” quanto à “elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira” (estratégia 18.8). Mas essas comissões não poderiam introduzir, como indica a CONAE 2014, a “[...] remuneração por mérito e desempenho, em detrimento de valorização da formação continuada e titulação ou, ainda, de vincular esta remuneração a resultados da avaliação e desempenho dos alunos nos testes próprios ou nacionais [...]” (item 398, p. 76, grifos nossos). O que não fica tão claro na Meta 18, definida pelo PNE (BRASIL, 2014).

Diante dessa síntese e, apesar de muitas das reivindicações/proposições das Conferências serem atendidas, o problema que se coloca é que as mesmas revelam-se em tensões e estratégias de mudanças, que, muitas vezes, levam-nos a um retrocesso. Pois, de um lado, não se tem ideia dos recursos de financiamento para que as proposições sejam

viabilizadas; e, de outro, preocupa-nos se as mesmas ficarão, por exemplo, à mercê de grupos privatistas na contramão da luta empreendida pelo movimento dos educadores.

### **Das subjetividades em mudança: das tensões às estratégias de mudanças**

Para refletir sobre a perspectiva das *subjetividades em mudança* (BALL, 2002), será preciso compreender que o PNE tem a tarefa complexa, segundo Ball (1998), de “disseminação de ideias” e de “recontextualização”. Tem, também, a ideia de desenvolver “ciclos de consagração”, que, conforme Bourdieu (2002, p. 211), “[...] têm por função realizar a operação fundamental da alquimia social, transformar relações arbitrárias em relações legítimas [...]”. Todavia, não se pode esquecer que: “[...] as palavras e as formas linguísticas mudam, enquanto que os atos e seu conteúdo são os mesmos” (MOSCOVICI, 2011b, p. 206). Por outro lado, também, podemos avaliar que, nesse processo de influência, há o que Moscovici (2011b) denominou como “mudança social”, “controle social” e “efeitos da influência”, conforme já mencionado.

Tais conceitos anunciam tensões e estratégias, que podem ou não provocar as mudanças esperadas, mas que, certamente, contribuem para “deslocar” as “fronteiras”, como também destaca Bourdieu (2011), ampliando os limites e as possibilidades para a formação e a valorização docente. O que nos ajuda a pensar na segunda questão: de que forma as proposições do PNE podem produzir tensões e estratégias de mudanças (ou até de retrocessos) no campo da formação e da profissionalização docente, tendo em vista o cenário educacional (e político) que se apresenta hoje?

Tomamos, assim, cada uma das Metas 15, 16, 17 e 18, para registrar, aqui, a força do “contexto de influência” para a efetivação do “ciclo de consagração”, tendo em vista alguns elementos que provocam tensões e estratégias de mudanças. Por exemplo, em relação à *Meta 15*, como também destaca Dourado (2017, p. 137-142), é possível considerar algumas estratégias de mudanças que foram criadas para a efetivação dessa meta e de suas estratégias:

- 1º a aprovação do Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que 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;
- 2º a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que foi efetivada pelo Decreto n. 8.752/2016, e que envolve não só a formação dos profissionais do magistério

da educação básica, como também, a formação de funcionários e técnicos, visando obter uma maior organicidade à formação dos profissionais em educação;

3º a aprovação do Parecer CNE/CES n. 246/2016 e da Resolução CNE/CP n. 2/2016, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em nível superior para funcionários da educação básica;

4º o alinhamento de uma Base Nacional Comum Curricular, desde que “[...] não seja uma retomada dos currículos mínimos e/ou listagem prescritiva e desterritorializada de conteúdos, buscando aperfeiçoar os processos de avaliação, supervisão e regulação da educação [...]” (DOURADO, 2017, p. 140);

5º fazer funcionar o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerados por Dourado (2017, p. 140), como “[...] espaços colegiados fundamentais de planejamento, articulação e análise”; e

6º a coordenação e financiamento pelo Ministério da Educação dos decretos estruturantes e das diretrizes devem ser objetos de acompanhamento, monitoramento e avaliação pelas entidades e fóruns de profissionais da educação, de modo a “[...] garantir a efetiva materialização da Política Nacional” (p. 142).

Quanto à *Meta 16*, formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, é preciso levar em conta, também, outros elementos, conforme seguem:

1º Consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;

2º Desenvolvimento dos Mestrados e Doutorados Profissionais, desde que seja considerado o diálogo com a comunidade acadêmica e diferentes entidades científicas a respeito não só da oferta, mas, sobretudo, em relação a operacionalizar e avaliar a formação pós-graduada, conforme manifestação da ANPEd<sup>4</sup>;

3º Financiamento específico, para as “[...] políticas de acesso e permanência para inclusão na educação superior e na pós-graduação (mestrado e doutorado) da população negra quilombola, ciganos, LGTB, idosos, povos da floresta, povos do campo, povos das águas, povos indígenas, pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, povo tradicional afro religioso, além de outros extratos sociais historicamente excluídos” (CONAE, 2014, p. 43).

---

<sup>4</sup> Para maiores esclarecimentos:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio\\_anped\\_016\\_2017\\_manifestacao\\_anped\\_portaria\\_capex\\_389.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_016_2017_manifestacao_anped_portaria_capex_389.pdf).

Em relação à *Meta 17*, ou seja, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com a mesma escolaridade, é preciso considerar os seguintes elementos:

1º Não basta só piso elevado, faz-se necessário que se tenha, também, uma carreira qualificada, que seja atrativa para os jovens e que tenha um piso salarial que não se torne em teto salarial;

2º Desenvolver medidas estruturais que enfrentem a desvalorização salarial e social da profissão docente, que ainda não se viabilizou, conforme destaca Dourado (2017, p. 148), “[...] a despeito da importância da Lei n. 11.738/08, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”;

3º Fortalecer o Fórum Nacional de Educação (FNE), assim como o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e acompanhar e evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Quanto à *Meta 18*, que diz respeito à existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira, é possível afirmar a importância de se:

1º Valorizar os profissionais da educação escolar, desenvolvendo planos de carreira, com ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas;

2º Fortalecer a ideia de que o eixo central da valorização dos profissionais da educação passa, como também enfatiza Dourado (2017, p. 153), “[...] pela discussão articulada entre formação, remuneração, carreira, condições de trabalho e de saúde, com a decisiva ampliação do fundo público, notadamente para complementação dos recursos necessários aos cumprimento do Piso Salarial Nacional e estruturação de carreiras atrativas”.

Entretanto, essas proposições para que se viabilizem estratégias de mudanças são colocadas em segundo plano, gerando *tensões*, como as que seguem, quando:

1º Anunciam-se medidas<sup>5</sup> que vinculam direitos dos trabalhadores da educação aos resultados dos alunos em avaliações externas, reforçando o baixo reconhecimento social da profissão docente por parte dos governos que as adotam e da sociedade a que a escola pública deveria servir; distorcendo, assim, o significado da profissão docente e do próprio significado de ser professor;

---

<sup>5</sup> É o caso, por exemplo, da Meta 7, em especial, a estratégia 7.36, que estabelece o mérito no desempenho dos professores como modo de ampliar a melhoria de indicadores educacionais.

2º Não procuram investir nas condições físicas e materiais das escolas públicas; ou seja, não se exige, por exemplo, um investimento direto na educação pública, a fim de que se possa ter um padrão mínimo de qualidade;

3º As políticas de formação e valorização docente não conseguem garantir uma formação sólida, uma carreira profissional e salários justos para que os docentes possam ter um trabalho atrativo, de prestígio e, sobretudo, digno;

4º Além disso, o PNE nada registra sobre o “Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, que se vincularia ao “Sistema Nacional de Educação”, reivindicação apontada no Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope (2016, p. 987), e discutida, também, durante a CONAE 2014.

Com isso, prometem-se mudanças sociais, mas, muitas vezes, reforça-se um controle social, que impede, apesar dos discursos, tempos e espaços de inovação.

### **Ainda mais algumas considerações**

Este estudo teve a intenção de contribuir para uma reflexão sobre os esquemas de orientação e de organização, que instituem e são instituídos pelo PNE e pelas narrativas referentes às Conferências Nacionais de Educação, que fazem parte do processo educacional brasileiro.

Neste caminho, consideramos duas inquietações. A primeira versou sobre as proposições do PNE e dos movimentos dos educadores em um processo de reformas e/ou mudanças para a formação e valorização docente; e a segunda tratou das proposições que produziram tensões e/ou estratégias de mudanças (ou de retrocessos).

Para compreender as lógicas da prática, de forma a discutir, em especial, os conceitos do “ciclo de políticas” (BALL, 1994), do “ciclo de consagração” (BOURDIEU, 2002), e de “mudança social”, “controle social” e “efeitos da influência” (MOSCOVICI, 2011b), foram delineadas duas dimensões de análise: as *subjetividades da mudança* e as *subjetividades em mudanças*.

Em relação às *subjetividades da mudança*, colocou-se o foco nas proposições e estratégias das Conferências e do PNE, indicando que a maioria das reivindicações das Conferências foi atendida, de certa forma, pelo PNE. Entretanto, destacou-se que o problema está nas tensões e estratégias de mudança, que, por vezes, são de retrocesso, tendo em vista



que não se tem ideia dos recursos de financiamento para que as ações possam ser desenvolvidas a contento.

E quando nos referimos às *subjetividades em mudança*, indicamos elementos que nos fazem lembrar do “contexto de influência”, permeando todo o “ciclo de políticas” conforme aprendemos com Ball (1994), e, em especial, o “ciclo de consagração”, segundo Bourdieu (2002), que fazem dos preceitos legais os “objetos sagrados” e dos professores e demais profissionais da educação os “consumidores convertidos”. Mas, além disso, refletimos sobre as estratégias mudanças propostas ora pelas Conferências, ora pelo PNE, que apresentam manifestações de influência, gerando momentos de tensões e/ou conflitos, como também, processos de negociação, conforme nos ensina Moscovici (2001b). E, neste movimento, devido ao cenário em crise, em que vivemos, reforça-se mais um controle social, que, apesar das proposições e estratégias anunciadas em direção a uma mudança social, o que se tem é um grande retrocesso na contramão da inovação desejada.

Há, ainda, muitas *proposições* a se indicar, como *sujeitos em mudanças*, quando se discute a implementação (ou interpretação) do PNE, tanto no que diz respeito à formação inicial e continuada (Metas 15 e 16), quanto em relação à valorização docente (Metas 17 e 18). Dentre elas, consideramos importante propor as que seguem:

- Há que se lutar por políticas de formação e valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e salários justos para que os docentes possam ter um trabalho atrativo, de prestígio e, sobretudo, digno;
- Há necessidade de se investir nas condições físicas e materiais das escolas públicas, exigindo um investimento direto na educação pública, tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como nos materiais didáticos e recursos de ensino para que se possa garantir um padrão mínimo de qualidade social;
- Quando se anunciam medidas que vinculam direitos dos trabalhadores da educação aos resultados dos alunos em avaliações externas, o que acontece é o reforço do baixo reconhecimento social da profissão. E o PNE, se por um lado, estabelece medidas inerentes à valorização do profissional da educação; por outro, propõe, de forma bem clara, essa vinculação associada aos prêmios e bonificações salariais e à progressão nas carreiras profissionais, reforçando uma administração gerencial em contradição com os ideais democráticos. Será preciso reverter essa situação para que a educação, em geral, e as condições de formação e de trabalho docente, em especial, não fiquem à mercê de grupos

privatistas ou de caráter gerencialista, distorcendo o significado da profissão docente e o próprio significado de ser professor, como anunciam Ball (2002) e Autor (2006).

- Não basta, portanto, discutir um percentual do PIB para a educação, há que se debater como os recursos serão utilizados, e em que políticas educacionais serão aplicados: se para a escola pública e seus professores ou serão canalizados para os sistemas de avaliação e parcerias público-privadas;

- Há necessidade, ainda, de acompanhamento e monitoramento das ações do PNE, como já vêm apontando os educadores de forma geral, no sentido de exigir o seu cumprimento, especialmente, no que diz respeito ao financiamento da educação básica.

Por fim, consideramos que é preciso, cada vez mais, refletirmos sobre as palavras de Bourdieu (2011, p. 444), registradas na epígrafe inicial e que aqui reproduzimos: “É unicamente na luta que os limites incorporados se tornam fronteiras com as quais esbarramos e que devem ser deslocadas”. Afinal, não foi por isso que optamos pela Educação?

## REFERÊNCIAS

AUTOR, 2006.

AUTOR, 2013a.

AUTOR, 2013b.

AUTOR, 2015.

AUTOR, 2016a.

AUTOR, 2016b.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação. Documento Final. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional, avanços e retrocessos. Goiânia: ANFOPE/PUC-Goiás/EFPH, dez. 2016 (mimeo).

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos do Cedes**, vol. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez, 2015.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **AAPE&EPAA**, vol. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, n. 02, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Intelectuales, política y poder**. 9ª. reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge. 1992.

BRASIL Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/Lei/L1305.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/Lei/L1305.htm).

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). Anfope em movimento 2008-2010. Brasília: Liber Livro: Anfope/Capes, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB), 2008, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE), 2014. Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2015.

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

FREITAS, Helena C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, Helena C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HYPOLITO, Álvaro L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos do Cedes**, vol. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MOSCOVICI, S. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

OLIVEIRA, Dalila A. La construcción política de la profesión docente: La experiencia brasileña. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010, p. 131-158.

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

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente; confluência do debate nacional. **Cadernos do Cedes**, vol. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez, 2015.

WERLE, Flávia O. C. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, A. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, p. 49-62.