POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.38039>

Lucas Gabriel Franco Gomez*

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos**

*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. lucas30stm22@gmail.com

** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. lilianmpcramos@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta parte do resultado final da dissertação de mestrado defendida em maio de 2017 sobre políticas de formação de professores. Consiste em uma análise da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, apontando os limites e as possibilidades destes dois dispositivos legais de grande impacto na formação docente, que servem de base para a construção de políticas educacionais até os dias atuais. A Constituição abriu caminho para novas propostas democráticas de formação e valorização dos professores, em parte incorporadas pela LDB. No fim, não conseguiram se efetivar devido a emendas e leis posteriores, embora tenham reafirmado as garantias constitucionais e reconhecido os direitos dos professores formalmente. Entretanto, questões como planos de carreira, cumprimento do piso salarial, ingresso por concurso público, garantia de formação em nível superior e em pós-graduação, concessão de licença para qualificação e valorização profissional ainda são dilemas enfrentados pelos professores brasileiros nos dias atuais.

Palavras-chave: dispositivos legais, professores, qualificação, valorização

Abstract: Teacher training policies: Analysis of the Federal Constitution and of the Federal Guidelines and Bases of National Education Act. This paper presents some of the final results of a thesis defended in May 2017 on teacher education policies. It consists of an analysis of the Federal Constitution of 1988 and of the Federal Guidelines and Bases of National Education (LDB) Act dated December 1996, pointing out their limits and possibilities. These two legal acts caused great impact on teacher education and served as basis for the construction of Educational policies to the present day. The Constitution paved the way for new democratic proposals for training and appreciation of teachers that were partly incorporated by LDB. In the end, they were not able to take effect because of the subsequent laws and amendments which reaffirmed the constitutional guarantees and recognized the rights of teachers formally, however, issues such as career plans, salary compliance, admission by public tender, subsequent training and education guarantees, licensing for qualification and professional empowerment are still dilemmas faced by Brazilian teachers to this day.

Keywords: legal devices, teachers, qualification, empowerment

Introdução

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país, que trouxe à tona as contradições da sociedade e da política brasileiras, apontando para dois caminhos opostos de construção de políticas públicas. Naquele momento, presenciamos de um lado a eclosão de movimentos, grupos, associações profissionais e educacionais que lutavam pela ampliação da cidadania e dos canais de participação democrática da população na vida política, num cenário da redemocratização que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, vemos de outro lado, a construção da hegemonia do pensamento neoliberal a partir dos esforços de grupos nacionais e internacionais que foram lentamente conquistando espaço para o que mais tarde teria como significado a adoção mais expressiva de políticas gerenciais na educação, absorvendo os pressupostos e naturalizando as práticas neoliberais. Práticas esta que tiveram grandes repercussões no campo político-educacional nos anos 1990 e que hoje retornam com força redobrada.

Em meio a embates que opunham diferentes e antagônicas concepções de educação, presentes àquela época e ainda nos dias atuais, a formação docente assume uma posição de importância ainda não vista nos períodos anteriores. Posição esta que serviu para reafirmar velhos impasses e entraves, mas também trouxe novas possibilidades de elaboração. Apesar de continuar relegada a segundo plano na agenda política, começou-se a presenciar o atendimento das demandas por formação na esfera pública, alterando o cenário da formação para melhor.

Este artigo apresenta parte do resultado final da dissertação de mestrado apresentada em maio de 2017 sobre políticas de formação docente, mediante revisão bibliográfica e análise documental.

Teve por objetivo analisar dois dispositivos legais de formação docente fundamentais para a compreensão das políticas que foram elaboradas até os dias atuais: a Constituição (1988) e a Lei n. 9.394 (1996). Ambos resultaram de um longo processo de discussão e disputa entre diferentes grupos na definição dos rumos da educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988

Em 1985, José Sarney assumiu o Governo interinamente por causa da internação de Tancredo Neves, mas depois de sua morte tornou-se o presidente definitivo até 1990. Precedido por uma imagem negativa, já que oferecera apoio à ditadura militar e ajudara a derrubar a emenda constitucional proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira, que restabeleceria as eleições presidenciais diretas em 1984, Sarney buscou assumir compromissos políticos para reverter esta situação.

Em 1987, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte composta por membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Depois de aproximadamente 20 meses de trabalho, debates e discussões, a Constituinte promulgou a nova Carta Magna do país em 1988. Participaram da elaboração da Constituição diferentes congressistas, setores da sociedade e movimentos sociais através das discussões em comissões e audiências públicas. A nova Constituição substituiu a de 1967, ainda no período ditatorial.

Promulgada em 5 de outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, dentro dos seus limites, forjou as bases da renascida democracia brasileira, consolidando uma concepção mais ampliada de cidadania e direitos sociais que impactou as

legislações posteriores no campo educacional. A Carta Magna significou “[...] o marco que pôs fim aos últimos vestígios formais do regime autoritário” (Fausto, 2008, p. 526), fruto das influências das lutas travadas num processo de redemocratização marcado por forte pressão dos movimentos sociais organizados, que impactaram positivamente as propostas políticas.

O texto constitucional configurou-se como bastante avançado em relação às constituições anteriores e refletiu o intenso debate e mobilização. Entretanto, manteve algumas das contradições anteriores, visto que foi resultado das pressões de diferentes grupos (grandes empresas, militares, sindicalistas, movimentos sociais) que buscaram introduzir normas que fixassem suas concepções e garantissem seus interesses (Fausto, 2008).

A Constituição (1988) institucionalizou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais, políticos e garantias fundamentais para o exercício da cidadania. Contudo, deixou lacunas e questões não resolvidas que exigiam legislação complementar, que foi paulatinamente descaracterizando o texto constitucional, dado o avanço do neoliberalismo nos três governos federais que se seguiram à promulgação da Carta Magna. O sistema político marcado pela corrupção arraigada em todos os níveis e por práticas clientelistas, não foi capaz de construir de forma republicana os necessários ajustes nos sistemas tributário, fiscal, previdenciário, judiciário e legislativo, entre outros, para a efetivação dos direitos sociais de toda a população, em especial educação, saúde, moradia, emprego e assistência social, exigidos para a plena cidadania.

Na Constituição (1988), no artigo 22, inciso XXIV, está entre as competências privativas da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Essa competência apareceu pela primeira vez na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 e se manteve então em todas as Constituições promulgadas depois de 1934, tendo permanecido até a Constituição de 1988, que representou a abertura de uma nova fase na busca de alternativas organizacionais para a formação docente (Saviani, 2005). Resultou também na incorporação de algumas reivindicações da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, que se colocavam contra as propostas da iniciativa privada e de alguns políticos (Saviani, 2004).

Apesar de essa competência estar presente, ainda que de diferentes formas, nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, tivemos apenas duas leis de diretrizes e bases da educação nacional: a de 1961, decorrente da Constituição de 1946, em que se registra um longo e tumultuado processo de discussão e elaboração; e a de 1996, referente ao determinado na Constituição de 1988. As demais Constituições provocaram apenas a emissão de leis parciais referentes a níveis e modalidades de ensino, como é o caso das leis orgânicas da Reforma Capanema dos anos 1930 e 1940, da Reforma Universitária por meio da Lei n. 5.540 (1968) e do ensino de primeiro e segundo grau, por meio da Lei n. 5.692 (1971).

A repartição de competências na área da educação prevista na Constituição (1988), “[...] não estendeu aos municípios a competência para legislar em matéria de educação” (Saviani, 1999, p.122). Assim, não podendo elaborar suas próprias normas, os municípios estariam subordinados aos estados, o que será posteriormente equacionado com a Lei n. 9.394 (1996) e os Planos Nacionais de Educação. Entretanto, do mesmo modo como foram estabelecidas competências concorrentes para União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, o texto constitucional deixou margem de ação para os municípios, o que serviria para refutar qualquer omissão em relação à formação docente.

A Constituição de 1934 foi a primeira a dar destaque à questão educacional, mas o fez em um mesmo capítulo destinado à educação e cultura (Saviani, 2010a). O texto

constitucional de 1937 manteve a redação anterior de maneira muito mais reduzida e limitada (Saviani, 2010a). A Constituição de 1946 não manteve o mesmo destaque dado à educação em 1934, mas sem sombra de dúvida avançou em relação à Carta de 1937, uma legislação marcada pelo Estado de exceção que representava. No texto constitucional de 1967 e nas alterações propostas pela Emenda Constitucional n. 1 (1969) o espaço foi reduzido ainda mais, unindo família, educação e cultura em apenas seis artigos (Saviani, 2010a), condizente com o regime ditatorial imposto ao país. Na Constituição (1988), a educação ganhou destaque e foi abordada separadamente na Seção I, do Capítulo III, do Título VII.

Em comparação à redação do texto constitucional em vigor, estas colocações revelam não só o espaço ocupado pela questão educacional na agenda política e legislativa fundamental do país, mas também a forma como a educação pública foi tratada nos governos autoritários: com ênfase no mérito e na hierarquia, confirmando práticas excludentes e repressoras, que apontam para a submissão dos sujeitos educacionais. Durante o Regime Militar, foi possível observar que a educação pública foi descaracterizada, reduzida a currículos mínimos, aligeirada e, se foi alvo de uma ampliação quantitativa, esta foi seguida da diminuição da sua qualidade, já que esta preocupação se mostra ausente.

No artigo 206, inciso V, da Constituição (1988), no qual estão enunciados os princípios do ensino, destaca-se em relação à formação docente a valorização dos profissionais do ensino, com garantia de planos de carreira, piso salarial profissional, ingresso exclusivo por concurso público e regime jurídico nas instituições mantidas pela União.

Essa valorização formal, ao mesmo tempo que definiu sua forma de ação pelos enunciados que a acompanharam, também a restringiu. Isso porque valorizar não se resume nessas ações, sem dúvida importantes e necessárias, mas que deveriam vir acompanhadas da garantia de melhores condições de trabalho e formação. Há de se questionar, ainda, que tipo de valorização está sendo pensada e até que ponto ela permite o desenvolvimento de ações pelos entes federados.

A criação dos planos de carreira, apesar de assegurada pela lei maior do país, passa a depender da iniciativa dos estados e municípios, tendo em vista que no Brasil a carreira do magistério não é única, mas fragmentada e diferenciada pela formação e pela atuação do professor, o que dificulta a instituição de um plano de carreira de abrangência nacional. Para ilustrar, observamos que o fato da criação destes planos não estar sujeita a uma determinação prescritiva fez com que em muitos estados e municípios ainda não existissem planos para os profissionais da educação, depois de passados muitos anos da promulgação da Constituição. No caso de já existirem, é preciso pensar como foi o processo de sua formulação e, principalmente, se os funcionários atingidos participaram deste processo. A situação do piso salarial é semelhante aos planos, acrescido da morosidade para a formulação e aprovação da Lei n. 11.738 (2008), que só aconteceu em 2008, pela resistência de diversos estados da União em cumprir a lei.

A ampla maioria dos executivos estaduais e municipais, com a anuência de seus respectivos poderes legislativos, fica apenas no plano do discurso laudatório no que se refere à 'valorização' do magistério sem, no entanto, aprovarem as contrapartidas financeiras pertinentes. Eles justificam, indevidamente, a sua forte resistência em relação à concessão de aumentos salariais, retribuições por tempo de serviço, progressão funcional e formação, que devem constar nos planos de carreira do magistério, aos impactos financeiros que sobrevirão tendo em vista ser o professorado geralmente a maior categoria de servidores públicos

municipais e estaduais. Entretanto esta preocupação não se estende aos salários do Legislativo e do Judiciário, e de outras categorias privilegiadas nos âmbitos estaduais e municipais.

A prerrogativa do ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, mesmo com a nova redação dada pela Emenda Constitucional n. 53 (2006), não representou garantia da prioridade do ingresso dos professores através do concurso. É preciso considerar a realidade brasileira, onde práticas clientelistas e nepotistas levam muitas vezes os professores a serem escolhidos pelos prefeitos sem nenhum critério objetivo ou legal, o que abala a necessária renovação do poder na esfera municipal que conhecemos tão bem. A falta de fiscalização nesta esfera ainda representa um obstáculo para a efetivação de concursos na área educacional como forma de valorização dos profissionais e garantia de seus direitos.

Só dezoito anos depois da promulgação da Constituição (1988) foi editada a Emenda Constitucional n. 53 (2006) que alterou alguns dispositivos importantes que envolvem o magistério. A Emenda fez cinco alterações no inciso V do artigo 206. A primeira mudou a “valorização dos profissionais do ensino” para profissionais “da educação escolar”. A segunda foi alterar o termo ‘garantido’ para ‘garantidos’. A terceira mudou os planos de carreira do magistério público para ‘planos de carreira’ em geral. A quarta mudança retirou a expressão “com piso salarial profissional”. A quinta retirou a expressão “regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”.

No artigo 206, o deslocamento da ideia do plano do magistério público com piso salarial pela redação “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação” para o inciso VIII; e a afirmação de que “a lei disporá sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação” dos planos de carreira dos entes federativos para o parágrafo único, trouxe resultados nefastos: a postergação pela técnica legislativa e pela manobra legal de algo que já deveria ter sido feito. Tais manobras são fruto da mencionada resistência do Executivo e do Legislativo estadual e municipal em desembolsar recursos para ‘valorizar’ de fato os professores.

Foi delegada à Lei n. 10.172 (2001), do Plano Nacional de Educação no artigo 60, inciso III, a tarefa de dispor sobre o prazo para fixar em legislação específica o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica. Isto é, a questão do piso passou para o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, resultando na sua deslegitimação por dois motivos: porque era algo já definido e porque o período de transição que deveria separar a publicação da Constituição e a publicação da lei que disporia sobre o prazo para fixação do piso em lei específica durou praticamente 13 anos. Isto é, a Lei n. 10.172 (2001), do PNE só foi publicada em 2001 e a Lei n. 11.738 (2008), do piso salarial, só foi publicada 20 anos depois. A fixação do piso era considerada tão importante, que foi necessário atribuir a uma lei a tarefa de fixar o prazo da outra, novamente sem assegurar seu cumprimento.

Do ponto de vista normativo, esta seria a condução adequada, já que o piso era um princípio do artigo 206 da Constituição (1988). Portanto, não poderia se tornar uma lei automaticamente, devido à inexistência de algum dispositivo que possibilitasse sua criação. Dessa forma, essa regulamentação teve de ser feita a título de transição, o que ilustra como a esfera política legislativa, atendendo aos interesses do Executivo, apresenta resistência à efetiva valorização do magistério público via melhoria salarial.

A fixação dos planos de carreira seguiu a mesma lógica. A garantia dos planos também já era um princípio do artigo 206 da Constituição (1988); o parágrafo único foi aproveitado para indicar que a lei disporia sobre fixação do prazo de elaboração ou adequação

dos planos de carreira pelos entes federados. Nesse caso o processo foi menos demorado, mas o espírito da lei foi o mesmo, já que em 24 de dezembro de 1996 a Lei n. 9.424, de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, estabeleceu o prazo de seis meses para que estados, Distrito Federal e municípios elaborassem seus planos de carreira e remuneração do magistério. Só que em 2001, de acordo com a Lei n. 10.172 (2001), os planos de carreira do magistério ainda estavam sendo elaborados ou reformulados.

Só após a criação do PNE pela Lei n. 10.172 (2001) e a exigência do Ministério da Educação de seu cumprimento pelos estados e municípios, é que estes se movimentaram nesta direção, por temerem as punições, isto é, o não repasse de recursos federais para os que não aprovassem legislação pertinente à valorização do magistério.

A mudança no inciso V do artigo 206, dos termos “instituições mantidas pela União” com a Emenda Constitucional n. 53 (2006), para “aos das redes públicas” usou a mesma estratégia de deslocamento da questão como forma de assegurar a valorização, os planos de carreira e o ingresso por concurso aos profissionais de educação de todas as redes públicas. Na época, a Emenda teve pouco efeito diante da desvalorização real da carreira docente, presente, por exemplo, na dificuldade de criação e consolidação de planos de carreira e ingresso por concurso público em muitos municípios brasileiros.

A Emenda Constitucional n. 53 (2006) também incluiu no artigo 206 o parágrafo único como forma de tentar superar o impasse na definição de quais trabalhadores faziam parte da categoria “profissionais da educação” e dar organicidade no prazo de elaboração ou adequação dos planos de carreira no âmbito de ação de todos os entes federados.

O artigo 214 da Constituição (1988) disciplina a criação de Plano Nacional de Educação para articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) em regime de colaboração. Este foi um dos artigos do texto constitucional que conseguiu juntar três dos assuntos mais complexos e indefinidos da educação brasileira: PNE, SNE e regime de colaboração.

Na redação original da Constituição (1988) o artigo 214 previu que a lei estabeleceria um plano de duração plurianual visando à articulação e desenvolvimento do ensino nos diversos níveis e articulação do Poder Público na erradicação do analfabetismo, na universalização do atendimento escolar, na melhoria da qualidade do ensino, na formação para o trabalho, na promoção humanística, científica e tecnológica para o país. Sobre a duração do Plano Nacional de Educação, a redação original da CF 88 determinou que fosse plurianual. Com a Emenda Constitucional n. 59 (2009) o PNE passou a ter duração decenal.

Decerto o legislador foi omissivo ao não acrescentar a expressão de duração decenal “a contar da data de promulgação da lei que aprovar o respectivo plano”, considerando o atraso do PNE que só foi aprovado em 2001, cinco anos após a Lei n. 9.394 (1996) e do PNE aprovado em 2014. Entretanto, em que pese a gravidade dos atrasos observados na aprovação dos planos, muito mais alarmante e prejudicial é a pouca eficácia no controle dos mesmos, o fato de que as metas previstas no PNE 2001-2011 não foram integralmente atingidas e que o atual PNE (2014-2024), criado pela Lei n. 13.005 (2014) está ameaçado pelos cortes nos gastos públicos que reduzem o financiamento previsto para a educação, o que certamente produzirá impactos negativos na formação dos professores, acirrando as desigualdades educacionais.

A Constituição (1988) abriu caminho para um dos principais dispositivos legais que impactaram a formação docente nos períodos posteriores, a Lei n. 9.394 (1996) cujo projeto foi enviado à Câmara no mesmo ano de promulgação da Constituição.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (1996) foi promulgada no dia 20 dezembro de 1996. Foi elaborada como exercício de competência privativa da União prevista no artigo 22 da Constituição em vigor.

Conforme salientado por Tello e Mainardes (2015), as políticas neoliberais caracterizaram grandes partes dos dispositivos legais promulgados na década de 1990 na América Latina em países como Brasil, Argentina, Colômbia, Chile, Bolívia, El Salvador, Equador, México e Venezuela. A Lei n. 9.394 (1996) foi caracterizada por estas políticas.

A partir das reformas educativas, por meio de leis nacionais de educação, [...], a formação docente começou a ser vista como uma variável estreitamente vinculada à qualidade e eficiência dos sistemas educativos, pois a política educacional converteu-se em uma política regulada por um Estado neoliberal no conjunto de forças ideológicas e institucionais que, a partir de uma estrutura política e pedagógica, promove a direção da vida organizativa governamental através do controle ideológico (Tello & Mainardes, 2015, p. 48).

Assim, foi fortalecida a tendência de avaliação/responsabilização exclusiva dos professores pelos resultados educacionais em todos os âmbitos, sem considerar a atuação de outros atores, o contexto no qual os docentes estão inseridos e as condições efetivas de trabalho sobre as quais eles desempenham suas atribuições (Tello & Mainardes, 2015).

A investida neoliberal no campo da política educacional e as transformações na formação docente também foram constatadas por Mello e Rigolon (2011) e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (2016) ao considerar que a Lei n. 9.394 (1996) teve origem a partir de um projeto alinhado com as políticas neoliberais do Governo de Fernando Henrique Cardoso, não contemplando as propostas das entidades do campo educacional e dos educadores progressistas. Neste contexto

As políticas docentes [...] têm resultado em crescente precarização das condições de trabalho e das formas de contratação, intensificação do trabalho docente, limitação da autonomia docente, ameaça ou perda efetiva de conquistas trabalhistas da categoria (Tello & Mainardes, 2015, p. 51).

Saviani (2004) tece considerações cruciais para compreender a conjuntura analisada pelos autores citados acima, entendendo que houve uma disputa entre dois projetos de lei de diretrizes e bases, que marcou a primeira metade dos anos 1990: um da comunidade educacional no empenho em libertar a educação da descontinuidade política que a caracterizava até então e afirmava a defesa da educação pública; e outro, vitorioso devido à interferência do governo. Após longa disputa na Câmara e no Senado Federal, o projeto da sociedade civil foi derrotado e substituído pelo proposto pelo senador Darcy Ribeiro,

representante dos propósitos da política governamental e concebido dentro de uma concepção produtivista de educação, correspondente às formulações neoliberalistas do final do século XX.

É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, constitui-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro, que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Saviani, 2004, p.7).

Este processo foi um duro golpe que atingiu os movimentos sociais organizados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Fórum foi criado em 1987, sendo composto por várias entidades nacionais, científicas, sindicais e estudantis, tendo conduzido a elaboração de uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegurasse as conquistas constitucionais, para mais tarde discutir e elaborar Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.

Apesar disso, a Lei n. 9.394 (1996) deu continuidade e regulamentou algumas conquistas da Constituição (1988) que possibilitaram mudanças no cenário da formação de professores, a par da permanência de ranços históricos. Assim como no artigo 206 da Constituição (1988), o artigo 3º da Lei n. 9.394 (1996) enunciou os princípios do ensino, mantendo a coesão interna e o propósito da educação no país já afirmado na Constituição (1988).

Enquanto a Constituição no artigo 211 traçou as linhas gerais de atuação dos entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) através dos sistemas de ensino em regime de colaboração, a Lei n. 9.394 (1996) nos artigos 8º ao 11º distinguiu e definiu as competências educacionais de cada um deles. Já na redação constitucional, conforme o artigo 211, ficaram a cargo da União a organização de seu sistema de ensino e dos Territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais, a função redistributiva e supletiva para garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino dos outros entes. E ainda, ficou definido que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, e os estados e o Distrito Federal deverão dar prioridade ao ensino fundamental e médio.

Sendo assim, ao definir as incumbências de cada ente federativo, a Lei n. 9.394 (1996) reafirmou o que está disposto na Constituição (1988), bem como a pressuposição da existência dos sistemas de ensino para organizarem e articularem as ações educativas. Isto não impede as ações dos entes, mas considera que a União deverá coordenar a política nacional de educação, articulando os sistemas. Cabe destacar que a lei complementar do Sistema Nacional de Educação (SNE) ainda está em tramitação e, portanto, permanece uma lacuna extensa quanto a isto, uma tarefa urgente e necessária, o que confirma a tese de Saviani (1999, 2010b) da imprescindibilidade da existência do SNE para articular e dar continuidade às ações educacionais nas três esferas.

Como a estruturação dos sistemas de ensino é uma ação substancial para a articulação das ações educativas dos entes federativos, incluindo os municípios, e um pressuposto para a articulação de ações também no campo da formação docente, de acordo com o artigo 11 da Lei n. 9.394 (1996), restariam três linhas de ação para os municípios: baixar normas complementares, optar por integrar o sistema estadual ou compor com ele um sistema único (Saviani, 1999).

Cabe registrar ainda as enormes desigualdades e diversidades dos mais de 5000 municípios brasileiros, tanto nos aspectos sócio-demográficos e econômicos quanto culturais e educacionais, com impactos na qualidade da educação municipal. Portanto, como enfatiza Saviani (2010b), a formação de professores, a definição da carreira e de condições para o exercício da profissão a priori não poderia ser atribuída aos municípios, pois entraria em conflito com o disposto no inciso V do artigo 11 da Lei n. 9.394 (1996). E porque a formação costuma ser ofertada em nível superior pela União e transitoriamente em nível médio pelos Estados. Contudo,

Obviamente isso não impede que os municípios assumam, em caráter complementar e nos limites de suas possibilidades, responsabilidades específicas no campo educacional, mesmo no âmbito daquelas funções que cabem prioritariamente aos Estados e à União (Saviani, 2010b, p. 387).

O artigo 61 explicitou os fundamentos da formação dos profissionais da educação: associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores.

A Lei n. 9.394 (1996) fundamentou a formação visando enfrentar o desafio de oferecer formação didático-pedagógica de forma integrada à cultural-cognitiva. Também criou uma diretriz geral para o reconhecimento da formação acumulada pelos professores em períodos anteriores. O problema foi que, buscando a superação da dicotomia entre teoria e prática, conferiu legitimidade à capacitação em serviço, servindo no mínimo para imprimir informalidade na formação, já que não definiu a capacitação e a tornou parte do processo formativo.

A partir daí surgiu outro problema: o que poderia ser uma solução para os professores sem formação adequada até a data da promulgação da Lei n. 9.394 (1996), se tornou uma justificativa para não formar adequadamente depois dela, já que a capacitação em serviço passou a ser reconhecida como formação. E no fim gerou a interpretação de que, se estes profissionais podiam ser formados em serviço, não havia porque existir outro processo formativo separado do exercício da profissão. A partir daí a tese da formação em serviço, de cunho neoliberal, passou a ser difundida em legislações nacionais, estaduais e municipais posteriores e permanece nos dias atuais.

Na ótica dos gestores públicos, por mais que existam metas nacionais de formação docente em nível superior e na pós-graduação asseguradas em importantes dispositivos legais do país, a saída do professor das unidades escolares para se formar não é bem vista. Os gestores estão muito mais preocupados que os professores sejam produtivos e cumpram rigorosamente sua jornada de trabalho, do que eles tenham uma carga de trabalho reduzida e se ausentem para estudar. Isto representa uma contradição, no mínimo, porque sem a formação necessária os professores não podem atingir as metas de qualidade almejadas pelos governantes.

O artigo 62 da Lei n. 9.394 (1996) estabeleceu duas possibilidades de formação: de docentes para atuar na educação básica que deveria acontecer, via de regra, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação e como exceção, para o magistério da educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental, que deveria acontecer em nível médio na modalidade Normal. Além disso, como está explícito no artigo, foram introduzidos os institutos de educação como uma instância formativa alternativa.

Em relação a este artigo houve duas falhas, da redação e da técnica legislativa. A primeira se deu porque o artigo 87, que instituiu a Década de Educação no período entre 1997 e 2007, determinou que após este período só fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou treinados em serviço, o que entrou em conflito com a exceção da formação em nível médio e possibilitou a interpretação de que depois deste período seria possível admitir professores sem formação superior. Na verdade, ao que tudo indica, o que a lei queria instituir era um período de transição, e no final dele é que somente seriam admitidos professores formados em nível superior, já que o artigo 87 fazia parte das Disposições Transitórias (Saviani, 2005).

Em discordância à parte da argumentação de Saviani (2005), a interpretação de que depois da Década da Educação seria possível admitir professores sem formação superior está equivocada, já que a lei especificou o período em que esta formação era uma condição irrevogável. Ou seja, antes da disposição transitória enunciada no artigo 87 já estava estabelecida a regra geral no artigo 62, pela qual os professores deveriam ser formados em nível superior e como exceção, em nível médio. Mesmo que entre 1997 e 2007 só fossem admitidos professores em nível superior, no geral já estava afirmada a possibilidade de formação em nível médio. A regra transitória não poderia se sobrepor a geral.

A segunda falha, da técnica legislativa, é que ao invés de na parte geral a lei estabelecer a exceção da formação em nível médio, deveria fazê-la nas Disposições Transitórias, situando-a como exceção dentro do período de transição composto pela Década da Educação. Depois deste período, a regra da formação exclusiva em nível superior passaria a valer plenamente. No fim, o MEC e o CNE cancelaram esta situação porque simplesmente não editaram nenhum dispositivo legal para corrigir a falha (Saviani, 2005).

O artigo 63 definiu a atuação dos institutos superiores de educação, que passaram a manter cursos para formar profissionais da educação básica, incluindo o normal superior; formação pedagógica para diplomados na educação superior e educação continuada para profissionais de educação de todos os níveis.

Outra complicação na redação da lei gerou confusão na interpretação sobre onde e como seriam formados os professores enquanto profissionais da educação. Da forma como foi redigido o artigo 63, lido em conjunto com o artigo 64, os Institutos Superiores de Educação poderiam formar tanto os professores como os profissionais descritos no artigo 64 (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica). Destarte, os Institutos se tornaram uma alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, oferecendo a mesma formação, contudo, em um processo mais aligeirado, menos custoso, com cursos mais rápidos, de curta duração, uma formação centrada na prática, desvinculada da pesquisa.

O artigo 67 trouxe uma série de garantias visando à valorização dos profissionais da educação, devendo ser promovidas pelos sistemas de ensino e incorporadas nos estatutos e planos de carreira do magistério público. Mais uma vez foi reforçada a possibilidade e o dever de atuação dos entes federativos na formação docente como expressão de sua valorização. Foi reproduzida parte da redação do inciso V do artigo 206 da Constituição, garantindo o ingresso exclusivo por concurso público. Foi introduzido o aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado, piso salarial profissional, a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, o período para estudos, o planejamento e a avaliação incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas de trabalho.

A redação principal do artigo 67 da Lei n. 9.394 (1996) foi conservada mesmo com as diversas alterações editadas posteriormente, tendo sido renumerado o parágrafo 1º e incluídos o 2º e 3º.

A introdução do “aperfeiçoamento” no inciso II do artigo 67 da Lei n. 9.394 (1996) serviu para equilibrar outras inserções relacionadas com a/o capacitação/treinamento em serviço e aspectos operacionais do exercício do magistério, pois foi acompanhada da garantia de licença remunerada periódica, podendo concluir que ao invés de serem capacitados durante o horário de trabalho, os profissionais deveriam ser dispensados do trabalho, mantendo a remuneração para se aperfeiçoarem continuamente. Só que esta realidade tendeu a não se concretizar no âmbito municipal e estadual, já que o poder de concessão desta licença foi submetido às políticas e aos procedimentos burocráticos municipais e estaduais, que colocaram obstáculos para a ausência dos professores das salas de aula para se formarem.

A progressão funcional foi outra inserção com impacto positivo, uma vez que deu um novo contorno para a concessão de benefícios salariais a serem definidos nos planos de carreira. A partir da data da publicação da Lei n. 9.394 (1996), por possuírem uma titulação acima do exigido para ocuparem o cargo, estes profissionais poderiam requerer a progressão na carreira e o respectivo acréscimo salarial.

O problema foi que junto com o avanço veio o retrocesso, visto que a progressão iria se basear na avaliação de desempenho. Este critério traduziu uma lógica onde a produtividade passou a ser medida visando à redução de custos e fomentação da competitividade, incentivando os professores a produzirem mais em menos tempo, dentro de um quadro precário de valores humanistas, objetivos reais de aprendizagem e condições de trabalho (Mello; Rigolon, 2011).

Pelo artigo 67 da Lei n. 9.394 (1996) também foi conquistado o período para estudos, planejamento e avaliação, que passou a ser adotado como períodos livres correspondentes a um tempo de aula semanal concedido aos professores para as atividades supracitadas.

A Lei n. 11.301 (2006), a Lei n. 12.014 (2009), a Lei n. 12.056 (2009), a Lei n. 12.796 (2013) e a Lei n. 13.415 (2017) operaram importantes mudanças na Lei n. 9.394 (1996) em relação aos profissionais da educação e sua formação (ANFOPE, 2016).

O artigo 61 passou a discriminar as categorias de trabalhadores que podem ser considerados profissionais da educação. Mesmo que tenha se prendido às expressões da redação anterior, avançou um pouco nas confusões de interpretações geradas na redação original. Os fundamentos da formação destes profissionais perderam o espaço de temática central do artigo e foram transpostos, com alterações, para os incisos do parágrafo único que foi criado pela Lei n. 12.014 (2009) (ANFOPE, 2016).

A partir daí passaram a ser considerados profissionais da educação escolar básica: profissionais habilitados em nível médio e superior para a docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio, trabalhadores em educação com diplomas de pedagogia e pós-graduação *stricto sensu* e trabalhadores com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Com a Lei n. 13.415 (2017), profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino e os que fizeram complementação pedagógica também foram incluídos no artigo 61.

Seguindo a mesma lógica da Emenda Constitucional n. 95 (2016), que passou a limitar os gastos públicos, inclusive com educação, a Lei n. 13.415 (2017) deu continuidade às ações de governo consideradas de oposição à educação pública e às políticas sociais brasileiras. No caso dos profissionais da educação, a inserção dos incisos IV e V no artigo 61 da Lei n. 9.394

(1996) pela Lei n. 13.415 (2017) representaram desrespeito e deslegitimação das lutas históricas da comunidade educacional pelas melhorias na formação. Conferiu aos sistemas de ensino poder para reconhecer o notório saber de profissionais formados em parcerias com as corporações privadas, ao invés de instituir políticas efetivas para garantir a formação destes profissionais (ANFOPE, 2016).

O estreito espaço conquistado por estes profissionais nas políticas públicas foi desconsiderado através de manobras políticas na legitimação de um saber que poderá ser reconhecido a partir de uma diretriz ideologicamente motivada pelos interesses econômicos do grupo hegemônico no poder. Em outras palavras, o notório saber foi incluído na legislação para atender às estratégias do governo de articulação da política de Reforma do Ensino Médio e ampliar o campo de atuação da iniciativa privada, elemento sem o qual não se torna possível garantir os interesses comuns e mercadológicos compartilhados pelo Governo e pelo empresariado.

Os fundamentos da formação dos profissionais da educação transferidos para o parágrafo único do artigo 61 pela Lei n. 12.014 (2009), que inclusive os modificou, passaram a ser: sólida formação básica que possibilite conhecer fundamentos científicos e sociais das competências do trabalho, associação entre teoria e prática, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço e aproveitamento de formação e experiências anteriores, de acordo com a Lei n. 9.394 (1996).

A nova redação do artigo 62 dada pela Lei n. 12.056 (2009), pela Lei n. 12.796 (2013) e pela Lei n.13.415 (2017) trouxe um acréscimo para a compreensão da responsabilidade municipal na formação dos profissionais da educação. Além das modificações que resultaram na expressão “curso de licenciatura plena” para imprimir um texto mais conciso e “nos cinco primeiros anos do ensino fundamental” decorrente da Lei n. 11.274 (2006) de ampliação do ensino fundamental, foram criados oito parágrafos, mais o desmembramento do artigo em 62 pela Lei n.9.394 (1996).

O novo parágrafo 1º reafirmou o regime de colaboração presente no artigo 211 da Constituição e no artigo 8º da Lei n. 9.394 (1996), atribuindo a União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios o dever de promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, adotando ainda mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docente em nível superior (§4º). Ainda que o regime de colaboração não estivesse totalmente definido e dependesse da instituição do SNE, a responsabilidade de todos os entes federados já estava posta. Não agir já representava omissão e descumprimento da lei.

A formação para o magistério deveria ainda ser preferencialmente presencial, podendo acontecer subsidiariamente com auxílio dos recursos e tecnologias do ensino a distância. O artigo 62 também fez referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que deveria servir de base para os currículos dos cursos de formação docente, mas que pela sua complexidade não será abordado neste artigo.

O artigo 62-A, inovação proposta pela Lei n. 12.796 (2013), revelou uma contradição absurda. Enquanto no campo do currículo as discussões convergiam para o fim das habilitações ou pelo menos havia uma busca neste sentido, de modo que os cursos de pedagogia das universidades oferecessem uma formação sólida e completa, o referido artigo, mesmo que se tratando do aproveitamento da formação e experiências anteriores, chancelou este procedimento por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, incluindo habilitações

tecnológicas. O ideal é que a formação não fosse fragmentada de modo algum e por estar bem estruturada não exigisse nenhuma complementação ou habilitação, bastando por si mesma.

O parágrafo único do artigo 62-A, semelhante à capacitação/treinamento em serviço, garantiu a formação continuada dos profissionais nos locais de trabalho. Se, via de regra, os municípios só oferecem formação continuada, pior ainda se for centrada na capacitação para o trabalho cotidiano através do treinamento em serviço, o que contribui para dificultar a ausência dos profissionais das escolas para se aperfeiçoarem.

Um pequeno avanço do ponto de vista operacional pôde ser observado no parágrafo 3º do artigo 67 com a prerrogativa da União em prestar assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para cargos de profissionais da educação (Lei n. 12.796, 2013). Este tem sido um dos papéis desempenhados pelo MEC junto aos entes federados, em que se destacam os diversos programas de formação de professores e gestores, de financiamento de projetos, entre tantos outros, que hoje estão sendo paralisados, dentro da nova gestão do MEC, afinada com as propostas do Governo Temer, de cortes nos investimentos na educação pública.

Com as legislações complementares que modificaram a Lei n. 9.394 (1996) expressões, elementos e qualificadores relacionados ao trabalho e à capacitação estiveram mais presentes no texto, de forma que fortaleceram a ideia de que a formação em serviço, mais prática, mais aligeirada e menos custosa, tem um potencial significativo que equivale à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Considerando todo o processo histórico de reconhecimento e evolução tímida da formação docente brasileira, em lugar de uma legislação teoricamente mais avançada e com mais possibilidade de sucesso por ter presenciado as falhas do passado, deu-se início a um movimento de regressão, a partir do impeachment de Dilma Rousseff e ascensão de Michel Temer. Este caracteriza-se por pequenas conquistas e mudanças arbitrárias a partir das políticas do Governo aprovadas sem participação popular; sujeitas a mudanças inesperadas e reforçando a descontinuidade.

Considerações finais

Com base na análise da Constituição pode-se concluir que, apesar de suas limitações, ela foi de fundamental importância no processo de redemocratização do país e deu um destaque para a educação e para a formação docente não observado até então na política brasileira. Ela fixou os pilares da preparação de professores e os instrumentos de garantia da sua qualificação e valorização, como plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público. Todavia, com a edição de emendas e leis posteriores, estas garantias não foram suficientemente incorporadas na legislação educacional, de forma que realmente se efetivassem; sabendo que estas questões ainda são buscas dos professores.

Cabe registrar que a Constituição de 1988 é considerada bastante avançada em termos educacionais. As medidas de cunho neoliberal que confirmaram o dualismo educacional, especialmente no que se refere ao ensino médio e atacaram a formação de professores, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), de orientação neoliberal, foram posteriormente revogadas. A política educacional no Governo Lula (2003-2010) se caracterizou pela ampliação do direito à educação de segmentos historicamente excluídos, ampliando a faixa etária de atendimento de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos e incorporando a Educação de Jovens e Adultos ao ensino regular.

Hoje presenciamos um retrocesso educacional e político, com a edição de emendas à Constituição de 1988 que reduzem os investimentos em educação, com a imposição de uma reforma do ensino médio que retroage aos anos 40 e uma base curricular comum que desqualifica e desconsidera a diversidade do país, entre outros, com destaque para o desmonte do Fórum Nacional de Educação em abril de 2017.

Com base na análise da Lei n. 9.394 (1996) foi possível concluir que, ao invés de apresentar uma concepção ampla, emancipadora e que pudesse contribuir na definição tanto dos profissionais da educação, como dos docentes, contribuindo para a compreensão da educação como direito, a referida lei chancelou uma concepção centrada nos aspectos conceituais e operacionais da profissão, acabando por falhar nos dois.

Além disto, pela extensão do seu conteúdo, poderiam ter sido dedicados mais do que poucos artigos sobre a formação e que exprimissem melhor como ela deve acontecer, quais princípios, critérios, exigências, direitos dos profissionais da educação, vedações e deveres dos entes federativos na oferta da formação. Na verdade, a formação deveria ultrapassar a dimensão levemente prescritiva e ser efetivada como um direito fundamental do trabalhador em educação.

Referências

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2016). *Documento final do 18º Encontro Nacional*. Goiânia, p.1-65. Recuperado em 20 dezembro, 2017, de http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. (1934). Rio de Janeiro. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. (1937). Rio de Janeiro. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. (1946). Rio de Janeiro. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. (1967). Brasília. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. (1969). Edita no novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm

Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. (2006). Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm

Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. (2009). Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. (2016). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Fausto, B. (2008). *História do Brasil*. São Paulo: Editora da USP.

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm

Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L5692.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm

Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006. (2006). Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm

Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 2006. (2006). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9424.htm

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 20 março, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Lei n.11.738, de 16 de julho de 2008. (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm

Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. (2009). Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm

Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. (2009). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm

Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado em 23 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Mello, M. M. L., & Rigolon, W.O. (2011). Trabalho docente e a cultura do desempenho: uma análise da relação entre trabalho e formação continuada de professoras na rede estadual paulista (2005–2007). *Comunicações*, 1(2), 47-61. Recuperado em 23 março, 2018, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unicamp/index.php/comunicacoes/article/view/204/597>

Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade* [online], 20(69), 119-136. Disponível Recuperado em 23 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>

Saviani, D. (2004, novembro). A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, PR, Brasil*, 3. Recuperado em 23 março, 2018, de <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>

Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, 30(2), 11-26. Recuperado em 23 março, 2018, de <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>

Saviani, D. (2010a). Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 769-787. Recuperado em 23 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>

Saviani, D. (2010b). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 380-412. Recuperado em 23 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>

Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In R. T. Ens, L. Villas Bôas, & M. A. Behrens. (Org.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização* (pp. 32-62). Curitiba: Champagnat.

Recebido: 03/10/2017

Aceito: 12/02/2018