

CARREIRA DOCENTE: MODELO BRASILEIRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO

TEACHING CAREER: THE BRAZILIAN MODEL AND PUBLIC POLICIES FOR VALORIZATION

CARRERA DOCENTE: EL MODELO BRASILEÑO Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SU VALORIZACIÓN

Andreia Cristina Freitas Barreto¹ <https://orcid.org/0000-0001-9555-5778>

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia, Brasil; acfbarroto@uesc.br

RESUMO: O presente artigo busca defender a necessidade da consolidação do Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) articulado com as políticas públicas de valorização da docência. Utilizando uma metodologia de natureza bibliográfica e documental, a pesquisa dialoga com autores como Ferreira (2014; 2017; 2023), Huberman (1992) e Gonçalves (1992), Gatti (2012), Oliveira (2009; 2013; 2020), Dourado, (2016) e Nóvoa (1992), além de analisar marcos legais como a LDB/1996, o FUNDEF, o FUNDEB, o Piso Salarial Nacional e o PNE. Durante a investigação destacou-se o MBCD, desenvolvido pela pesquisadora Lucia Gracia Ferreira, como principal modelo para a discussão da carreira docente brasileira e referência para pensar a trajetória profissional no país. Deste modo, podemos concluir que a valorização docente exige políticas efetivas que integrem carreira e desenvolvimento profissional, assegurando formação, condições de trabalho e remuneração digna ao longo de toda a trajetória.

Palavras-chave: Carreira docente; Modelo brasileiro de carreira docente; Políticas públicas.

ABSTRACT: This article defend the need for the consolidation of the Brazilian Teaching Career Model (MBCD) articulated with public policies for the valorization of teaching. Using a bibliographic and documentary methodology, the research engages with authors such as Ferreira (2014; 2017; 2023), Huberman (1992) and Gonçalves (1992), Gatti (2012), Oliveira (2009; 2013; 2020), Dourado (2016) and Nóvoa (1992), in addition to analyzing legal frameworks such as the LDB/1996, FUNDEF, FUNDEB, the National Salary Floor and the PNE. During the investigation, the MBCD, developed by researcher Lucia Gracia Ferreira, stood out as the main model for discussing the Brazilian teaching career and a reference for thinking about professional trajectories in the country. Thus, we can conclude that valuing teachers requires effective policies that integrate career and professional development, ensuring training, working conditions, and decent remuneration throughout their careers.

Keywords: Teaching career; Brazilian Model of Teaching Career; Public policies.

RESUMEN: Este artículo tiene busca defender la necesidad de la consolidación del Modelo Brasileño de Carrera Docente (MBCD) articulado con políticas públicas para la valorización de la docencia. Utilizando una metodología bibliográfica y documental, la investigación se involucra con autores como Ferreira (2014; 2017; 2023), Huberman (1992) y Gonçalves

(1992), Gatti (2012), Oliveira (2009; 2013; 2020), Dourado (2016) y Nóvoa (1992), además de analizar marcos legales como la LDB/1996, FUNDEF, FUNDEB, el Piso Salarial Nacional y el PNE. Durante la investigación, el MBCD, desarrollado por la investigadora Lucia Gracia Ferreira, se destacó como el principal modelo para discutir la carrera docente brasileña y una referencia para pensar las trayectorias profesionales en el país. Así, podemos concluir que la valoración de los docentes requiere de políticas efectivas que integren la carrera y el desarrollo profesional, garantizando formación, condiciones laborales y remuneraciones dignas a lo largo de su carrera.

Palabras clave: Carrera docente; Modelo Brasileño de Carrera Docente; Políticas públicas.

Introdução

Levanta a mão, se você é professor/a e já ouviu esse questionamento: você dá aulas e faz mais o que? Não faz muito tempo que me fizeram essa pergunta, e no mesmo instante, lembrei de uma colega que trabalhava quarenta horas, mas precisava vender confecções para complementar a renda; e de outra, que atuava como manicure nos finais de semana; e, lembrei de um outro colega, professor de Física, que nos finais de semana, trabalhava como motorista para uma empresa de aplicativo, também com o objetivo de contribuir com as despesas da família.

Com base nessa situação verificamos claramente que os/as docentes em nossa sociedade, vão de “super-heróis a coitadinhos”. Super-heróis por conta dos números de demandas que precisamos e/ou conseguimos atender, tais como: sucesso na aprendizagem dos/as alunos/as; resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas; desenvolvimento de práticas inovadoras e eficazes; atender às especificidades dos/as alunos/as, dentre outros.

Aparentemente, o termo coitadinho, está mais relacionado com a situação econômica do/a professor/a, uma vez que o salário é incompatível com a grande demanda de tarefas desenvolvidas e com o nível de formação exigida, se compararmos com outros profissionais que possuem a mesma escolaridade. Os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2021), mostram que a remuneração dos/as professores/as reflete na decisão de entrada e permanência na profissão e contribui para o baixo prestígio social.

Entretanto, é possível observar em algumas pesquisas nacionais (Gatti, 2012; Jacomini; Penna, 2016; Pereira Junior, 2016; Oliveira, 2013; 2018; 2020; Ferreira, 2014; 2017; 2021; Dourado, 2016; 2020; Oliveira; Pereira Junior, 2020; Silva, 2020; Almeida, 2020) outros fatores que contribuem para o descrédito da carreira de professores/as no Brasil, que são: as péssimas condições de trabalho; a falta de reconhecimento social; ausência

específicas de políticas que contemplem a valorização e acompanhamento de cada período da carreira e o seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); as novas tendências no trabalho docente que podem ser contempladas com o cenário Pós-Golpe de 2016, “como a terceirização e a uberização da docência” (Silva, 2020, p. 2).

Diante de todos esses entraves elencados, é possível vinculá-los aos motivos que faz com que a carreira docente seja vista com total descrédito na sociedade brasileira. Mas, precisamos nos atentar que esse fato se deve, exclusivamente, ao lugar que a carreira dos/as professores/as ocupa nas agendas estatais. Podemos constatar “esse não lugar” presente no Relatório sobre “Atratividade da Carreira Docente no Brasil”, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2009 (Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009, p. 70), mostrou que a valorização desses/as profissionais, mesmo considerada na sociedade como de grande relevância, “não é uma questão de urgência, prioritária, que deve ser, portanto, objeto de políticas incisivas por parte do poder público e de ações diretas capitaneadas por organizações civis e sindicatos”.

Após 16 anos da publicação desse documento, cabe-nos refletir: avançamos em algum aspecto, considerando o ponto de vista da valorização da carreira dos/as professores/as da Educação Básica? Por que ainda na contemporaneidade, pesquisadores/s brasileiros/as, cujo objeto de pesquisa é a carreira/trajetória de professores/as, se utilizam de modelos europeus em suas análises? Por que não valorizar os contextos e as particularidades desses/as profissionais brasileiros/as? Existe de fato uma diferença entre a realidade brasileira e a europeia? Se sim, qual a relevância da efetivação de um modelo de carreira docente desenvolvido para o Brasil?

Com base nesses questionamentos e, tendo a convicção que, a prioridade na agenda estatal é decisória para discussão e efetivação das políticas de valorização da carreira docente no Brasil, conforme aponta Silva Márcia (2019) é que objetivamos neste artigo defender a necessidade da consolidação do Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) articulado com as políticas públicas de valorização da docência.

Carreira docente no Brasil: não desprezando as pesquisas europeias, mas precisamos de um modelo para chamarmos de “nosso”

O termo carreira está relacionado à trajetória profissional de um indivíduo em uma determinada área de atuação. Para Barreto (2023), relaciona-se à uma mobilidade ocupacional, transmitindo uma ideia de percurso estruturado no tempo e no espaço por um trabalhador.

Quando se trata da carreira de professores/as, percebemos que é um termo de difícil definição, uma vez que, perpassa por uma série de particularidades, como pode ser observado em alguns estudos (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2002; Day, 2001; Gatti, 2012; Tardif; Lessard, 2005; Cericato, 2016; Ferreira; 2014; 2017), que vão desde o processo histórico das profissões às especificidades da atuação docente.

De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 21) “a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito”. No Brasil, o trabalho docente tem o seu marco inicial como um trabalho de catequese realizado pelos jesuítas, logo na primeira etapa do Período Colonial (1549-1759), totalmente influenciado pelas culturas europeias. Naquele período era ofertado um tipo de ensino que visava atender exclusivamente as demandas da classe dominante, sem nenhuma relação com os contextos sociais, econômicos e culturais do Brasil, conforme aponta Reis (2011).

Essa demarcação europeia, ainda tão presente nas pesquisas brasileiras que possuem como foco a carreira de professores/as, está relacionada ao processo histórico da profissão, uma vez que, a evolução do exercício profissional docente teve destaque no continente europeu no século XVII, como uma atividade exercida exclusivamente por homens. No século seguinte, preocupados com o perfil desse profissional, passou a haver a exigência de um corpo de saberes específicos para atuação no magistério, para isso, se tornou necessário a obtenção de uma licença do Estado para ensinar (Nóvoa, 1992).

Sobre a relevância da criação dessa licença (ou autorização) naquele contexto:

Foi um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento dos professores e o delinear de uma carreira docente [...] ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 17).

De acordo com Nóvoa (1992), esse documento marca a profissionalização docente, uma vez que consolida o estatuto, o perfil do/a docente e a organização de um controle estatal mais rigoroso, instituindo nesse período, o concurso público para ingresso no magistério. É válido destacar que, essa licença, na atualidade, equivale a uma licenciatura, que habilita para atuação na docência.

Nesse esteio europeu, mais adiante, no século XIX, através de diálogos constantes entre o Estado e professores/as são criadas as “Escolas Normais”, cujo objetivo era formar professores/as orientadores/as, supervisores/as e administradores/as escolares para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antigo ensino primário. De acordo com Reis (2011,

p. 40) “era um projeto antigo que teve ênfase a partir de ideias liberais da sociedade moderna [...] com a sua aprovação, houve a implementação do ensino público, multiplicando as Escolas Normais por todo o território europeu”.

Em relação a formação docente no Brasil, constata-se ao longo da história que até o século XVIII, não havia uma certa importância dos governantes acerca de uma política de formação de professores/as. Apenas no século XIX, através da Lei de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, o ensino passou a ser desenvolvido através de um método, intitulado “método mútuo”¹, com a exigência que essa formação deveria acontecer nos centros das províncias, mostrando, pela primeira vez, uma preocupação com a didática.

A inauguração da primeira Escola Normal no Brasil, só acontece oito anos depois dessa iniciativa no estado do Rio de Janeiro, seguida da Bahia em 1836 (Reis, 2011). Para Nóvoa (1992), a Escola Normal era um sonho dos/as professores/as, sendo de extrema importância na carreira, uma vez que, por demarcar saberes específicos à atuação, era a indicação de que se produzia de fato a profissão.

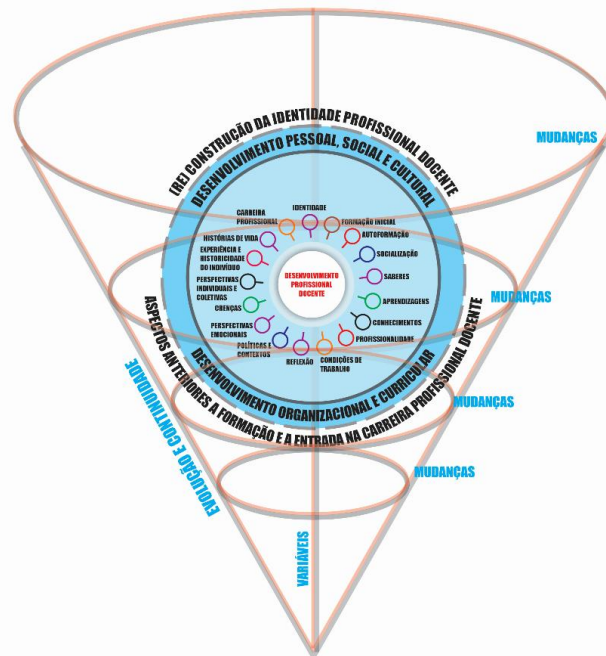
Mas a docência enquanto profissão foi delineada no Brasil como uma ocupação importante, legislada, apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1961) e reafirmada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, V, com a garantia na forma da lei de planos de carreira para o magistério, com piso salarial profissional e ingresso, nas redes públicas através de concurso público de provas e títulos (Brasil, 1988). Progressos maiores ocorreram no século XX com a “nova LDB”, através da Lei nº 9.394 de 1996 e no século seguinte, com as políticas de valorização da docência, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007); da Lei do Piso (Brasil, 2008); da Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2009); e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Todas essas serão apresentadas na próxima seção.

Segundo Ferreira (2023) as políticas legitimam profissões, financiamento, formações, remuneração e condições de trabalho. Mesmo com todos os “ganhos” importantes que tivemos com essas políticas macros que legislam e demarcam a valorização da carreira, reafirmando a docência enquanto ocupação do/a professor/a, precisamos urgente destacar outras influências (internas e externas ao ambiente de trabalho) que “não são percebidas pelos governantes”, mas que atravessam e impactam no desenvolvimento da prática pedagógica e

¹ O ensino Mútuo no Brasil ocorreu em 1808-1827, até esse período, professores/as utilizavam métodos individuais para ensinar. De acordo com Bastos (1997), o Mútuo era um método individual e coletivo, centrada no professor. Os alunos que se destacavam nas aprendizagens, se tornavam “monitores” e tinham a responsabilidade de compartilhar seus conhecimentos com os demais colegas.

faz com que a carreira desse profissional seja de alta complexidade. Como podemos observar através da figura 1, de autoria de Ferreira (2023).

Figura 1 - Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte - Ferreira (2023, p. 64).

A figura elaborada pela pesquisadora brasileira mostra que é impossível desvincular a carreira docente do desenvolvimento profissional. Concebendo o DPD como um conjunto macro, apresenta alguns elementos que abarcam a sua caracterização, como: políticas e contextos, reflexão, profissionalismo, conhecimento, aprendizagens, condições de trabalho, autoformação, formação continuada, formação inicial, a própria carreira profissional, história de vida, experiência e historicidade do indivíduo, perspectivas individuais e coletivas, as crenças e perspectivas emocionais.

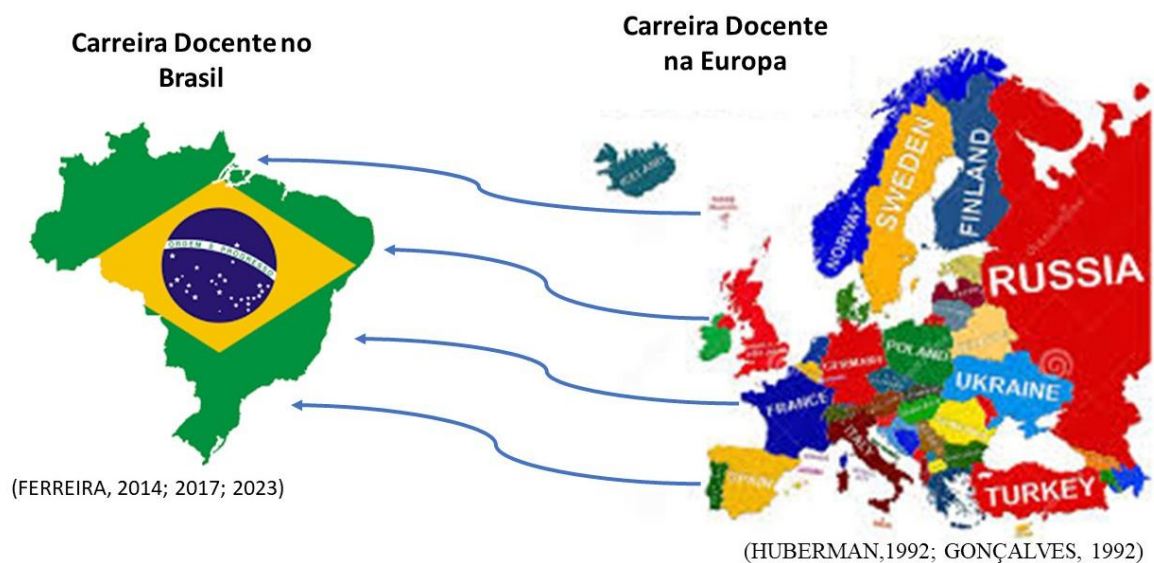
É válido sinalizar que essas especificidades do DPD, apresentadas por Ferreira (2020), coadunam com os estudos de diversos/as autores/as (Mizukami, 1996; Marcelo Garcia, 1999; Day, 2001; Imbernón, 2006; Oliveira-Formosinho, 2009; Marcelo García; Vaillant, 2010; Vaillant, 2014; Barreto, 2020; 2022) que mostram a amplitude do termo, a partir de aspectos que perfazem a vida do/a professor/a, pois se trata de singularidades específicas de cada “pessoa” ou “grupo” que exerce a profissão.

Nesse sentido, é preciso considerar que o DPD está implicitamente relacionado ao modo como os docentes vivem, a forma como lidam com cada situação, como concebem e são afetado/as pelos diversos contextos que perpassa sua vida pessoal e seus desdobramentos

no exercício da sua profissão. Partindo desse pressuposto, se torna urgente valorizar as particularidades do nosso país e o modelo de carreira brasileiro que possuímos (no caso o de Ferreira, 2023).

Entretanto, sabemos que é uma tarefa árdua, ao considerarmos que a influência da cultura europeia (Figura 2) decorre da histórica e pesada carga colonial das quais o Brasil ainda não conseguiu se livrar, tanto no que se refere à carreira de professores/as brasileiros/as quanto em outros setores educacionais e demais esferas sociais.

Figura 2 - Influência de pesquisas europeias para a compreensão de modelos de carreira



Fonte - Construída pela autora, a partir de imagens disponibilizadas no Google²

A Figura 2, representa/demarca a influência de modelos de carreiras europeias em pesquisas brasileiras (Dado comprovado em Barreto, 2023) que possuem como objeto principal de estudo a carreira de professores/as da Educação Básica. Ela também serve para compreender que a defesa, nesse texto, é pela busca de um “mínimo de respeito” a nossa realidade cultural, educacional, histórica, política, social e econômica. Mesmo ponderando que durante séculos a sociedade brasileira caracterizou-se por reproduzir em todas as esferas, uma política eurocentrada que culminou em um processo de desvalorização que inferioriza e neutraliza a carreira do/a professor/a brasileiro, será um desafio romper com essa demarcação europeia em nosso país.

² Mapa do Brasil em: <https://pt.dreamstime.com/photos-images/mapa-da-bandeira-de-brasil.html>. Mapa político da Europa, em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-mapa-pol%C3%ADtico-de-europa-image53791368>. Acesso em: 21. fev. 2023.

A respeito da carreira docente europeia e suas características, consideraremos os estudos de Huberman (1992) e Gonçalves (1992). No Brasil, daremos ênfase aos estudos de Ferreira desenvolvido em seu doutoramento no ano de 2014 e potencializado a partir de 2017. Todos apresentados a seguir.

Quadro 1 - Caracterização das fases da carreira docente europeia

Huberman (1992)	Gonçalves (1992; 2009)
<p>Entrada na carreira, Tactemento (1-3 anos de atuação)</p> <p>Caracterizada pelo choque de realidade e sobrevivência em meio ao desconhecido, entretanto é marcada pela descoberta que em muitos casos proporcionam entusiasmo, encanto pelas descobertas e suas potencialidades no trabalho docente.</p>	<p>Início (1-4 anos de atuação)</p> <p>Determinada pelo impacto da realidade e o “entusiasmo da descoberta” de um mundo profissional ainda idealizado pelos professores quando adentram a carreira.</p>
<p>Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos de atuação)</p> <p>Consiste em um pertencimento do corpo profissional. Relacionada ao compromisso definitivo, a consolidação de um repertório de habilidade que trazem segurança no trabalho e identidade profissional (Bolívar, 2002).</p>	<p>Estabilidade (5-7 anos de atuação)</p> <p>Se sentem seguros, confiantes e possuem prazer pelo ensino.</p>
<p>Diversificação, “Activismo” Questionamento (7-25 anos de atuação)</p> <p>Marcado pelas trajetórias individuais, adquirem estabilização. Alguns demonstram comprometimento no ensino. Outros criticam os problemas que impossibilitam de desenvolver uma melhor atuação. Os homens sentem mais necessidades de promoção e possuem maiores expectativas profissionais.</p>	<p>Divergência (8-15 anos de atuação)</p> <p>Alguns professores desenvolvem desequilíbrios que muitas vezes o impedem de desenvolver profissionalmente. Enquanto outros investem na carreira e buscam a valorização profissional.</p>
<p>Serenidade, Distanciamento Afetivo e Conservadorismo (25-35 anos de atuação)</p> <p>É caracterizado como uma fase distinta de progressão na carreira do que de um “estado de alma” (Huberman, 1992, p. 43). Fase de segurança no trabalho docente e conseguem prevê acontecimentos relacionados a situações no contexto da sala de aula.</p>	<p>Serenidade (15-20/25 anos de atuação)</p> <p>Período marcado pelo distanciamento afetivo. Possui satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”, o que, por vezes, já não será alheio a um certo “conservadorismo”.</p>
<p>Desinvestimento (35-40 anos de atuação)</p> <p>Fase em que a prioridade é si próprio que os problemas da escola. Assim, é marcado pelo desprendimento e descomprometimento com a profissão docente.</p>	<p>Renovação do interesse ou desencanto (23-31anos de atuação)</p> <p>A maioria está cansado, saturado, sem paciência e aguardando impacientemente a aposentadoria. Um grupo menor mostra interesse em continuar.</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir de Huberman (1992), Gonçalves (1992; 2009) e Fernández Cruz (1995)

Huberman (1992), desenvolveu os seus estudos na Suíça com professores/as secundários, tendo como foco a experiência docente, categorizando por fases e, considerando o tempo de atuação de até 40 anos. Como podemos observar, através do exposto no quadro 1, cada período da carreira possui características específicas, pois são compostas por variáveis que a delineiam.

De acordo com Bolívar (2002) o modelo desenvolvido com base no “ciclo de vida” utilizado por Huberman, em sua pesquisa, favorece uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional e pessoal dos/as professores/as. Em contrapartida, Huberman (1992), sinaliza que mesmo considerando o ciclo de vida como um objeto de estudo científico, não devemos ficar restrito a ele em análises que versam sobre o DPD, pois é um processo e não uma série de acontecimentos.

Já Gonçalves (1992), realizou a sua pesquisa de mestrado em Portugal, mais precisamente em Algarve com professoras do primário, e considerou o tempo de 5 a 40 anos de exercício docente. Do mesmo modo que Huberman, identificou algumas etapas da carreira e mostrou em seus resultados que a trajetória profissional docente é um percurso sucessivo e permanente de obstáculos a vencer. Sobre isso, Bolívar (2002, p. 52), remete que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis”. Ou seja, as interferências dos diversos contextos direcionam os rumos da trajetória do/a profissional.

Além de identificar em seus estudos os melhores e piores anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica importância da formação e etapas da carreira, Gonçalves (1992) revelou que fatores pessoais como casamento, gravidez, nascimento de filho, separação conjugal, dentre outros, interferem no desenvolvimento da carreira, provocando, muitas vezes crises, adoecimentos e, em alguns casos, momentos de rupturas profissional.

A partir desses modelos apresentados brevemente, podemos observar que o desenvolvimento da carreira de um/a determinado/a professor/a/, está relacionado com um conjunto de fatores que interferem diretamente em sua profissionalização, principalmente, o contexto em que o/a professor estar imerso, seja do ponto de vista pessoal ou profissional. Nessa perspectiva, não faz sentido pesquisadores brasileiros utilizarem modelos que foram construídos a partir de vivências que não condizem com a realidade do nosso país.

Frente a essa problemática, em 2014, a professora Lúcia Gracia Ferreira, em seu doutoramento em Educação na Universidade Federal de São Carlos, localizada em São Carlos-SP, ensaiou o Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD). Segundo a autora, os diversos estudos desenvolvidos no Brasil sobre o desenvolvimento profissional de professores/as e os resultados da sua pesquisa empírica com docentes que atuavam em Escolas Rurais, na Educação Básica em município localizados no interior da Bahia foram motivacionais para o desenho do MBCD.

É válido destacar que Ferreira (2014; 2017; 2023) ratifica as teorias de Huberman (1992) e Gonçalves (1992), mas justifica a urgência de pensarmos numa carreira, com características próprias da nossa realidade. A seguir, no quadro 2, apresentaremos o MBCD, por gênero, conforme proposto pela autora brasileira.

Quadro 2 - Caracterização do Modelo Brasileiro de Carreira Docente

MODELO BRASILEIRO DA CARREIRA DOCENTE	
Períodos da carreira docente	(Ferreira, 2014; 2017; 2023)
	Anos de atuação na <i>carreira feminina e masculina</i> e sua caracterização
Iniciação	Masculina e feminina (1-5 anos de atuação) Representa o momento de entrada na carreira docente, onde os/as professores/as iniciantes vivenciam momentos de práticas que os fazem perceber a importância da formação inicial e/ou deficiências. A autora elucida que é uma etapa de entusiasmo e euforia, entretanto, às vezes sentem (des)ilusão, lamentação, angústia, cansaço, reclamação etc., a qual possibilita um processo de aprendizagem do trabalho docente.
Estabilização	Masculina e feminina (5-8 anos de atuação) Ferreira (2014) afirma que é um período em que o professor já tem segurança para lidar com situações de ensino. Como não é mais iniciante, se envolve mais com as atividades da escola, há maturidade e já adquiriu confiança, assumindo um estilo de ensino.
Variação (+ ou -)	Masculina (8-14 anos + ou - de atuação) e feminina (8-15 anos de atuação) Está relacionada pela variação sofrida pelos/a professor/a que se divergem, tanto positivamente, quanto negativamente. Existe uma diversificação acerca da percepção sobre o trabalho docente, busca pela valorização profissional e novos desafios, porém a rotina e o cansaço levam a uma espécie de aborrecimento.
Examinação	Masculina (14-22 anos de atuação) e feminina (15-18 anos de atuação) O quarto período (15-18 anos professoras, 14-22 anos professores), ainda no esteio de Ferreira (2014), faz referência entre o meio e o fim da carreira e é marcado por realizações positivas e/ou negativas. É possível observar que os homens levam mais tempo nesta etapa. A autora, leitora de Huberman (1992), afirma que homens e mulheres se examinam de forma diferente e que os professores do sexo masculino fazem referências mais aos aspectos negativos que os positivos.
Serenidade	Masculina (22-25 anos de atuação) e feminina (18-20 anos de atuação) , caracterizada por Ferreira como a penúltima etapa, é marcada pela tranquilidade. Os/as professores/as estão maduros e não estão preocupados com críticas sobre o seu trabalho. A autora salienta que a diferença de idade entre professor e aluno pode gerar problemas no relacionamento entre ambos.
Finalização	Masculina (a partir dos 25 anos de atuação) e feminina (A partir dos 20 anos de atuação) A última etapa, denominada pela autora de finalização está relacionada aos últimos anos da carreira e vai até a aposentadoria. Segundo a autora, é um momento de desinvestimentos profissionais, pois muitos/as professores/as estão saturados/as e desencantados/as, entretanto, outros são movidos/as por uma renovação de interesse.

Fonte: Ferreira (2023)

Através do exposto (quadro 2), percebemos que da mesma forma dos estudos anteriores, a autora apresentou etapas/períodos da carreira profissional docente de professores/as brasileiros/as, os quais são: Iniciação, Estabilização, Variação, Examinação, Serenidade e Finalização. Essas etapas não são fixas e variam, se considerarmos as

particularidades dos sujeitos, como: o mal-estar docente, problemas familiares, acidentes, nascimento de filhos/as, dentre outros aspectos que perfazem o seu perfil pessoal-profissional, conforme afirma Ferreira (2014; 2023).

Os resultados das suas investigações mostraram que as histórias de vida demarcam a constituição do sujeito/professor. Nessa perspectiva, com vistas a garantir as particularidades do docente, o desenho de carreira da autora contempla duas estruturas: uma masculina, outra feminina. Ferreira (2014; 2023) justifica essa opção afirmando que a questão de gênero deve ser levada em consideração, pois há diferenças no desenvolvimento profissional demarcada por este fator.

Outros fatores que influenciam também no desenvolvimento da carreira, segundo Ferreira (2014; 2023) é a situação funcional do/a professor/a (se é contratado ou efetivo), se a escola é pública ou privada entre outros. As experiências escolares anteriores à docência e programas de inserção à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), contribuem para favorecer o início da carreira, afirma a autora.

Em outros termos, compreendemos que as características apresentadas nas etapas não são fixas, uma vez que estão diretamente relacionadas às histórias de vida dos indivíduos e isso os tornam únicos, e influência que cada professor/a vivencie, diferentemente, cada período da carreira. Mas, é importante ressaltar que todas as pesquisas encontraram características que são próprias de cada fase, tanto os estudos de Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2014) que possuem como base o ciclo de vida profissional dos/as professores/as, quanto os estudos de Fernández Cruz (1995) que utiliza a idade cronológica e a influência de fatores externos.

Se analisarmos os quatro estudos, considerando os mesmos níveis de experiências e a idade do/a profissional, percebemos que existem características que em sua grande maioria, são próprias e demarcam cada fase. Daí a urgência de considerarmos o nosso MBCD como teoria principal no desenvolvimento de pesquisas brasileiras com professores/as da Educação Básica.

Remetendo a esta relevância, foi realizada uma busca na internet com o objetivo de encontrar/conhecer os trabalhos existentes publicados (Trabalho de Conclusão de Curso, dissertações, teses, capítulos de livros, artigos publicados em anais de eventos e periódicos). Optamos pelas seguintes plataformas: *Scielo*; Portal de Periódicos da CAPES; Google; Google Acadêmico; Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Modelo Brasileiro de Carreira Docente” e na Plataforma Lattes para pesquisa no Currículo Lattes, foi utilizado o nome completo da autora do MBCD (Lúcia Gracia Ferreira). A seguir,

apresentaremos o mapa com os estados em destaques que tem publicações que utilizam o MBCD.

Figura 3 - Estados do Brasil com publicações que utilizam o MBCD



Fonte - Elaborado pela autora (2022)

Os estados em destaques de azul no mapa identificam os locais que foram encontradas publicações que utilizaram o MBCD, os quais são: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Alagoas, Piauí, Maranhão e Roraima. Os tipos de estudos foram diversos, tais como: teses de doutoramento, dissertações de mestrado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, capítulos de livros e artigos científicos. O quadro 3, a seguir, apresenta a natureza do trabalho encontrado e o seu quantitativo.

Quadro 3 - Tipos e quantidade de publicações que utilizam o MBCD

Natureza do Trabalho	Quantidade
Teses de doutoramento	1
Dissertações de mestrado	2
Trabalho de Conclusão de Curso/Graduação	5
Capítulos de livros	2
Artigos científicos publicados em periódicos	8

Fonte - Dados da pesquisa

No total, foram encontrados 18 trabalhos científicos. Constatamos que, mesmo de forma tímida, o MBCD vem ganhando espaço nas pesquisas sobre a carreira docente de professores/as da Educação Básica no Brasil, obtendo maior ênfase nas Regiões Nordeste e

Sudeste. Ao mesmo tempo, ao visualizar o mapa, percebemos que existem estados na Região Norte e Centro-Oeste que ainda precisam ser potencializados. Para isso, precisamos contar com o apoio dos Programas de Pós-Graduação, eventos e plataformas de divulgação científica. Essas parcerias serão extremamente necessárias para apresentar as potencialidades e limitações do Modelo Brasileiro para a construção/implementação/efetivação de políticas públicas de acompanhamento de carreira docente, elemento essencial para a valorização dos/as professores/as na contemporaneidade.

É válido destacar que a carreira, assim como a formação, condições de trabalho e salário são elementos que perfazem a valorização da classe professoral. Nessa vertente, apresentaremos brevemente na próxima seção, as políticas de valorização da carreira existentes no Brasil, considerando a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Refletindo sobre as políticas de (des)valorização da carreira docente no Brasil

Podemos observar um número crescente de trabalhos no âmbito nacional que apresentam os impasses e desafios para a valorização da carreira docente no Brasil (Gatti; Barreto, 2009; Gatti, 2012; Oliveira, 2009; 2013; Gouveia; Tavares, 2012; Fernandes, 2013; Jacomini; Penna, 2016; Dourado, 2016; Franco, 2016; Alves, 2017; Gouveia; Fernandes, 2019; Oliveira; Pereira Junior, 2020; Almeida, 2020; Silva, M., 2019; Ferreira, 2021). Muitos/as desses/as autores/as mostram que as precariedades do trabalho, o salário incompatível com a formação exigida, a falta de reconhecimento social, a invisibilidade da classe por parte dos/as governantes são elementos que evidenciam o cenário de desvalorização de professores/as da Educação Básica no país.

Após a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988), a valorização profissional da carreira do/a professor/a passou a fazer parte da pauta de inúmeros eventos da área e também, tema recorrente para desenvolvimento de lutas/mobilizações da classe, impulsionadas pelo descumprimento de direitos conquistados historicamente. É importante destacar que a CF é considerada um marco na valorização porque regulamenta a situação laboral³ e “representa a complexa relação de forças sociais no âmbito do processo de redemocratização do país”, conforme afirma Fernandes (2013, p. 1096).

³ Artigo 206, inciso V, como princípio educacional, a garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, bem como o ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Assim, considerando que as políticas de valorização docente no Brasil têm sido construídas por meio de disputas e tensionamentos para conquista de espaços e, que o Estado, a política e a lei constituem o tripé para essa efetivação, apresentamos brevemente, as legislações que versam sobre a valorização do magistério no país, a partir da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (quadro 4).

Quadro 4 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 9.394/96	MEC/CNE 20 de dezembro de 1996	As Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)
Lei nº 9.424/96	MEC/CNE 24 de dezembro de 1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Resolução 3/97	MEC/CNE 08 de outubro de 1997	Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
Lei nº 10.172/2001	MEC/CNE 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE)

Fonte - Elaboração própria (2021)

A LDB é um projeto de autoria do professor Darcy Ribeiro, senador do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro que, após alguns anos, levou o seu nome; foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. Entre os avanços propostos pela LDB, em relação a política de valorização profissional dos docentes, está a garantia de formação inicial e continuada. O documento destaca que cabe a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios adotar mecanismos para facilitar o acesso e permanência desses profissionais nos cursos de formação em nível superior para atuar na Educação Básica (Brasil, 1996a, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 67, deste documento, aponta que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes aspectos:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996a, Art. 67. I-VI).

Entretanto, embora a valorização docente seja prerrogativa na legislação nacional, ainda não há a concretização desse ordenamento legal como realmente deve ser (Sonobe; Pinto, 2015). A preocupação com a desvalorização profissional e falta de atratividade da carreira docente é um tema presente em discussões anteriores a LDB. Em 1989, Almeida (1989) sinalizou, em seus estudos, que não via caminhos para que a valorização fosse consolidada, uma vez que se tratava de uma carreira penosa e com remuneração baixa. No mesmo ano da promulgação da LDB, O FUNDEF foi instituído através da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 (Brasil, 1996b) e revogado através do Decreto 2.264, de 27 de junho 1997 (Brasil, 1997). A proposta foi retirar 15% de cinco Fundos de receitas que deveriam ir para os estados e municípios, são eles: Fundo do Partido dos Estados (FPE), Fundo do Partido dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) dos municípios e estados, 60% desses valores arrecadados deveriam ser utilizados com os/as professores/as e profissionais da educação e os outros 40% a escola decidia em que aplicar (Brasil, 1997).

Apesar do FUNDEF apresentar várias deficiências, por não contemplar a Educação Infantil, Ensino Médio; “vetar sobre os alunos jovens e adultos do supletivo presencial; excluir os alunos da alfabetização; proporcionar desigualdades e desesperos nos municípios mais pobres, através de políticas de matrículas” (Monlevad; Ferreira, 1998) e possuir prazo de validade de 10 anos (1997-2007), a proposta central visava impactar fortemente nos proventos dos/as professores/as e no crescimento do número de matrículas.

No dia 08 de outubro de 1997, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução nº 3, de outubro do mesmo ano, as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com o objetivo principal de valorização do professor e dos demais profissionais de Educação. Este documento fixa diretrizes aos novos planos de carreira e exige qualificações mínimas⁴ para a atuação docente.

Outra conquista importante do governo FHC foi o Plano Nacional de Educação (PNE). Sem dúvidas ter um Plano com o objetivo de planejar a educação nacional é uma conquista fundamental para o país, pois o cumprimento de suas determinações pode mudar o cenário educacional.

⁴ Art. 4º: I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 1997).

Na forma da lei, em 09 de janeiro de 2001, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.172 que aprovou o PNE. Esse Plano tinha como objetivos e prioridades a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público.

Entre os objetivos destacamos a participação dos/as profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, como primazia do PNE em questão. Observamos que a lei pontua que a formação inicial e continuada dos/as professores/as, a garantia das condições adequadas de trabalho, o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério, são partes essenciais para a qualidade da educação (Brasil, 2001). Ressaltamos que o Plano Nacional de Educação é uma norma legislativa prevista no Artigo 214 da CF. Entre a CF e a aprovação do Plano em 2001 teve um intervalo de 12 anos, o que indica pouco interesse, por parte do governo federal, nesta proposta, mesmo estando prevista na legislação. A postura indica que houve vários limites para que essa política, tão importante para a educação, fosse aprovada.

Como já fora dito, é inegável a importância do PNE para o planejamento de uma educação de qualidade, entretanto, Valente e Romano (2012) mostram que os interesses do governo FHC desfiguraram o projeto originário da sociedade, pensado, inicialmente em 1998 (no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, reduzindo-o a uma carta de intenções. Os quadros abaixo (5 e 6) apresentam as políticas de valorização do magistério no contexto lulista.

Quadro 5 - Políticas de valorização da carreira docente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 11.273/2006	MEC/CNE 06 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica
Lei nº 11.494/2007	MEC/CNE 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
Lei nº 11.738/2008	MEC/CNE 16 de julho de 2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Decreto nº 6.755/2009	MEC/CNE 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a

		programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
--	--	---

Fonte - Elaboração própria (2021)

A Lei nº 11.273, de 2006, foi um marco nas Políticas de Formação de Professores/as da Educação Básica. A concessão de bolsas de estudo e de pesquisa eram motivacionais para a participação em programas de formação inicial e continuada de professores. Em junho do mesmo ano, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 que, por meio da modalidade da Educação À Distância (EAD), ofertou cursos de licenciaturas e formação continuada em diversos lugares do Brasil, visando atender às exigências formativas propostas na LDB.

No ano seguinte, 2007, para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Medida Provisória n. 53, de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 20, de junho de 2007. A principal diferença entre os Fundos é a cobertura, enquanto o FUNDEF atendia apenas o Ensino Fundamental, o FUNDEB se estendia desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEB tem um caráter transitório com distribuição de recursos a partir do número de alunos da Educação Básica, aferidos por meio do Censo Escolar do ano anterior. O dinheiro deste Fundo vem dos Estados (20% de todos os impostos), Municípios (20% de transferências de impostos da União e do Estado) e União (complementação de 10%). Dentre as propostas do FUNDEB está a valorização dos professores e equipe de apoio pedagógico, incluindo sua condigna remuneração como mostra o Artigo 2º. A referida Lei sinaliza que 60% dos recursos deverão ser destinados a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício, além de determinar a implantação de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o magistério e instituir o Piso Salarial que se materializou por meio da Lei n.º 11.738, de 2008.

A implantação de planos de carreira dos professores é uma ação que contribui para a valorização docente, entretanto, Masson (2017) destaca que, embora necessária, essa discussão é tardia, tendo em vista que é uma prerrogativa presente na Constituição Federal de 1988, no artigo 206. A autora reforça seu argumento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, em seu artigo 67, destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes piso salarial profissional (Masson, 2017).

Dando continuidade às políticas de valorização, em 2008 é instituído o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, por meio da Lei n.º 11.738. Após essa legislação, os Estados, Distrito Federal e Municípios não poderão fixar o vencimento inferior ao piso nacional. Tanto a CF de 1988 quanto a LDB de 1996 e sinalizam a necessidade de um Piso salarial para os docentes.

O Artigo 2º desta Lei define o piso salarial no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para os profissionais da educação básica que possuíam formação em nível médio, na modalidade Normal. Ainda, pontua que o piso deve ser atualizado no mês de janeiro de cada ano. Como medida para garantir que o piso fosse pago, o § 2º do Artigo 4º estabeleceu que a União ficasse como responsável para cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir pagar o piso. Chama atenção na Lei, o fato da contribuição da União ser no assessoramento do planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos e não com complementação.

Com o objetivo de definir critérios de repasse de recursos do FUNDEB para complementação do Piso Salarial Profissional Nacional, o Ministério da Educação (MEC) torna pública a Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, com critérios para complementação do Piso Salarial. Essa resolução fixa a parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. No Artigo 1º da Resolução fica estipulado que 10% devem ser destinados a integralização do valor do piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 2012).

Entretanto, Diniz (2019) ressalta que muitas medidas não chegaram a se materializar, no âmbito dos Estados e Municípios, em melhorias salariais e em realização da jornada extraclasse. Outra questão levantada pela autora é sobre a Lei nº. 101, de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal):

Que impõe limites para gastos com pessoal e estabelece normas para as finanças públicas, acaba por restringir em muitos momentos o pagamento de maiores salários para os professores da educação básica pública no Brasil, fazendo com que, não raramente, o “piso” tenha se constituído em “teto salarial” (Diniz, 2019, p. 331).

Diante dessas impossibilidades, Diniz (2019) afirma que a classe docente carece de uma legislação de responsabilidade educacional para que Estados e Municípios consigam minimizar o problema da baixa remuneração.

Outra conquista importante para a classe docente no governo lulista ocorre com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de

Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Artigo 3º define os objetivos da política, sendo:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX - promover a atualização teórico metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Brasil, 2009, art. 3º, I-X).

Segundo Dourado (2016), essa política buscou atender a meta 15 do PNE, que estabelecia o prazo de 2 anos para o seu cumprimento. Para o autor, esse dispositivo legal é um dos mecanismos mais completo a nível de legislação sobre a valorização de professores/as, pois apresenta ações de formação inicial e continuada que estimulam o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Mas, as políticas de valorização não pararam por aí, pois, nos anos subsequentes (quadro 6), na gestão de Dilma Rousseff, tivemos legislações importantes que demarcaram aspectos e/ou tentativas para valorização da classe docente no país.

Quadro 6 - Políticas de valorização da carreira docente no governo da Presidenta Dilma Rousseff

Documento	Órgão/ data	Estabelece:
Lei nº 13005/2014	MEC/CNE 26 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014-2024
Portaria nº 618/2015	MEC/CNE 24 de junho de 2015	Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Resolução	MEC/CNE	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

02/2015	01 de julho de 2015	inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
Portaria nº 387/2016	MEC/CNE 10 de maio de 2016	Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração

Fonte - Elaboração própria (2021)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política educacional prevista na Constituição Federal de 1998 e na LDB de 1996. Composto por diretrizes, metas e estratégias é um importante instrumento para o planejamento da educação nacional. De acordo com Dourado (2020), o PNE deve ser considerado como o epicentro das políticas educacionais, assim, todas as ações relacionadas devem ter como foco a materialização desta potente ferramenta.

Esse PNE, ainda em vigor, foi aprovado em 2014 por meio da Lei 13005. É um plano decenal para o período de 2014 a 2024. No PNE encontram-se quatro metas destinadas aos profissionais da educação que vão desde a formação inicial e continuada (Metas 15 e 16) até as condições de trabalho, carreira, piso salarial e saúde (Metas 17 e 18). Já sabemos que além de boa formação é necessário que os professores sejam bem remunerados e tenham condições de trabalho para o exercício laboral. Durante sua vigência deve ser realizado o Monitoramento e Avaliação para analisar o desenvolvimento das metas e estratégias. Para isso, o MEC instituiu a Rede de Assistência Técnica para dar suporte às Equipes Técnicas dos estados, Distrito Federal e municípios no acompanhamento do Plano.

Diniz (2019), aponta que a valorização dos profissionais da educação é um desafio, objeto de luta e reivindicação dos diversos segmentos acadêmicos e sindicais brasileiros. O autor ainda afirma que é necessário lutar por piso salarial compatível, planos de carreiras que funcionem, por jornadas adequadas às diversas atividades docentes e por condições de trabalho apropriadas, como prevê a legislação educacional.

A Portaria nº 618, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Este Fórum foi instituído para fortalecer o diálogo entre os dirigentes e os trabalhadores sobre a valorização dos profissionais em educação, a partir do acompanhamento do cumprimento da Lei nº 11.738, de 2008, e da Lei nº 13.005, de 2014, e dos impactos financeiros produzidos pela forma de atualização prevista no art. 5º da Lei no 11.738, de 2008, nas folhas de pagamento de pessoal do quadro do magistério da educação básica pública (Brasil, 2015b).

Este Fórum é uma ação para fiscalizar o desenvolvimento das metas do PNE destinada a valorização dos/as profissionais de educação, especialmente a meta 17 que trata da necessidade de equiparar o salário dos/as professores/as ao rendimento dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente. O Fórum tem como objetivos:

- I - Propor mecanismos para a obtenção e organização de informações sobre o cumprimento do piso pelos entes federativos, bem como sobre os planos de cargos, carreira e remuneração;
- II - Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2015b).

Como visto, a criação do Fórum foi de extrema importância na promoção do acompanhamento e fiscalização do rendimento salarial dos profissionais da educação. Porém, este mecanismo não funcionará sozinho, sendo necessário que o poder público assuma sua parte na responsabilidade do que está disposto na legislação educacional.

Em 01 de julho de 2015, foi instituída a Resolução nº 02, de 2015 (Brasil, 2015a) 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. Em um estudo desenvolvido por Oliveira e Leiro (2019), sobre as políticas de formação de professores/as no Brasil, mostrou que essa resolução é um mecanismo que regulamenta a formação no país, tanto no âmbito da formação inicial, como continuada e o perfil do egresso que conduzirá a reformulação dos projetos dos cursos das instituições formadoras. Outros elementos como a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa, a articulação entre Educação Básica e Ensino Superior perfazem essa importante legislação.

No ano seguinte, 2016, tendo como foco a valorização profissional dos professores/as, temos o último documento legislado pela presidente Dilma Rousseff, a Portaria nº 387, de 10 de maio de 2016, em que é instituída a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. Esta Rede visava orientar e assessorar as atividades referentes a construção/adequação dos Planos de Carreira e Remuneração. É preciso destacar que este dispositivo visa o cumprimento das metas 15, 16, 17, 18 e 19 do PNE (Brasil, 2014) e da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), pois preza pela promoção da valorização da profissional do magistério por meio da construção de Planos de Carreira e Remuneração atrativa.

Alguns meses depois, Dilma Rouseff foi afastada da presidência e tivemos uma sucessão de ataques e retrocessos na carreira dos/as professores/as, iniciando um processo de intensificação de desvalorização da classe.

Há muito para trilhar: algumas considerações

De acordo com alguns estudos (Jacomini; Penna, 2016; Dourado, 2016; Franco, 2016; Alves, 2017; Gouveia; Fernandes, 2019; Oliveira; Pereira Junior, 2020; Almeida, 2020; Ferreira, 2021) a carreira, do/a professor/a é marcada por avanços e retrocessos nas políticas. Esses motivos fazem com que o cenário de luta esteja presente em toda trajetória da profissionalização docente.

Como exposto no texto, a influência de modelos de carreira desenvolvidos em contextos europeus ainda é predominante nas análises das investigações brasileiras que versam sobre a trajetória profissional de professores/as. É necessário destacar que reconhecemos a relevância desses estudos, uma vez que são impulsionadores para o desenvolvimento de pesquisas em outros locais, como foi salientado por Ferreira (2014; 2017; 2023) no processo de criação do MBCD.

Apresentar o MBCD proposto por Ferreira (2014; 2017; 2023) e mostrar a necessidade de termos um modelo de carreira, significa voltar o olhar para o desenvolvimento profissional de docentes brasileiros/as, a partir de resultados de pesquisas que foram e estão sendo desenvolvidas nas diferentes regiões do país. Para além dessas percepções, precisamos justificar que a defesa de um “modelo de carreira” não é exclusiva ao elaborado por Ferreira (2014; 2017; 2023), mas que ele sirva como referência para o desenvolvimento de pesquisas sobre a carreira docente para, a partir do que já temos, constituirmos um Modelo Brasileiro de Carreira Docente para chamarmos de nosso.

É notável os avanços que tivemos acerca das políticas de valorização da carreira docente no Brasil, especificamente no período lulista. Entretanto, apesar de considerar a relevância dessas garantias legisladas, pois são mecanismos que deveriam assegurar direitos (como cumprimento de estatutos e planos de carreira), esses documentos que versam sobre a valorização da carreira docente, não representam uma garantia efetiva de sua implementação, o que tem gerado momentos de tensões para a classe, provocando impactos negativos no desenvolvimento profissional desses/as profissionais.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** História e legislação. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente**: políticas e processos de desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ALVES, Fadyla Kessia Rocha de Araújo. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte**: carreira e remuneração (2009-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endiipe. DP et Alii. E-book, 2020, p. 297-306.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas. Entre o ser e o fazer em tempos de crise: reflexões a partir do período de Examação do Modelo Brasileiro de carreira docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 233, p. 51-62, 2022.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas. **Por uma política de carreira docente**: limites e potencialidades de um modelo brasileiro no processo de desenvolvimento profissional no período de examinação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1961].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1996a].

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasil: Câmara Legislativa [1996b].

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [1997]. Disponível em: <https://11nk.dev/h0Aog>. Acesso: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de

dezembro de 1996, 10.880, de 9 de jun. de 2004, e 10.845, de 5 de mar. de 2004; e dá outras providências. Brasil: Câmara Legislativa [2007].

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasil: Câmara Legislativa [2008].

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasil: Câmara Legislativa [2009].

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/MEC nº 7, de 26 de abril de 2012.** Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 abr. 2012.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Brasil: Câmara Legislativa [2015a].

BRASIL. **Portaria nº- 618, 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasil: Câmara Legislativa [2015b].

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. O plano nacional de educação (2014-2024) e a profissionalização docente: desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de (orgs.). **Políticas públicas, financiamento, planejamento da educação: cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação** [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019. p. 237-241.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56. 2016.

ESTUDOS e Pesquisas Educacionais. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Relatório Final**. Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em:
<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FERNÁNDEZ-CRUZ, Manuel. Ciclos en la vida profesional de los profesores. **Revista de Educación**, v. 306, p. 153-203, 1995.

FERNANDES, Maria Dilnéia. A valorização dos profissionais da Educação Básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1095-1111, 2013.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11. jul. 2020, p. 1-18.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan.-mar., 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, Itapetinga, v. 2, n. 3, set.-dez. p. 55-77, 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. **A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário: In NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora. 1992. p. 141-169.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. Agenda sindical de professores da Educação Básica: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional. **Práxis educativa**, v. 14, n. 1, jan./abr., p. 84-98, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, p. 177-202, 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2010.

MIZUKAMI, Maria das Graças. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MONLEVADE, João. FERREIRA, Eduardo **O FUNDEF e seus pecados capitais**. 2. ed. Ceilândia: Idéa, 1998.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brazil** – Com foco em políticas nacionais e subnacionais. 2021. Disponível em: <https://s11nk.com/JghpN>. Acesso em: 21 mar. 2023.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-posições**. Campinas – SP. v. 30. p. 1-26, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 29 dez. 2018.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. n. 127. p. 27-40. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Greissy Leoncio. **O Gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização do século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17. N. 34, set-out., p. 229-251, 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020.

SILVA, Márcia Regina da. **Formação continuada e valorização da carreira docente**. Curitiba: Appris, 2019.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 1-18, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALENTE Ivan; ROMANO Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 96-107.

SOBRE A AUTORA

Andreia Cristina Freitas Barreto. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz. <https://lattes.cnpq.br/3620217817854224>

Como citar:

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Carreira docente: modelo brasileiro e políticas públicas de valorização. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-27, jan./dez, 2025.