

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 139

21 de setembro de 2020

ISSN 1068-2341

## A Formação de Professores e o PNE: Contradições e Desafios da Educação a Distância e Valorização do Magistério

*Carlos Eduardo Sanches*



*Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

**Citação:** Sanches, C. E., & Vieira, A. M. D. P. (2020). A formação de professores e o PNE: Contradições e desafios da Educação a Distância e valorização do magistério. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(139). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5257>

**Resumo:** O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a valorização do magistério e priorizou a necessidade de formação adequada na área de atuação docente. Neste artigo, analisam-se a evolução da formação de professores por etapa de ensino, o efeito dos cursos a distância e a repercussão desse cenário na valorização do magistério e no reconhecimento social do professor. Contextualizam-se, ainda, as recentes diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de professores que atuarão na Educação Básica. A pesquisa, com caráter bibliográfico e documental, apoia-se nos estudos de Gatti, Barreto, André, & Almeida (2019), Saviani (2007, 2009), Peroni (2017), entre outros. A legislação do início do século XXI até 2018 é analisada, bem como dados disponíveis nos portais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como resultado, concluiu-se, neste estudo, que majoritariamente os professores são formados em cursos a distância, em instituições privadas.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 10/1/2020

Revisões recebidas: 25/4/2020

Aceito: 27/4/2020

Mesmo assim, não será possível cumprir as Metas 15 (Ensino Superior) e 16 (Pós-Graduação) do PNE até 2024.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Profissão magistério; Educação a Distância; Metas do PNE

### **Teacher education and the PNE: Contradictions and challenges of distance learning and valorization of the teaching profession**

**Abstract:** The National Education Plan (*Plano Nacional de Educação - PNE*) established goals for valuing the teaching profession and prioritized the need for adequate training in the area of teaching practice. In this article, the evolution of teacher education by teaching stage, the effect of distance learning courses and the repercussion of this scenario on teacher appreciation and teacher social recognition are analyzed. The recent guidelines approved by the National Education Council (*Conselho Nacional de Educação - CNE*) for the education of teachers who will work in Basic Education is also contextualized. The research, with bibliographic and documentary character, is based on the studies of Gatti, Barreto, André, & Almeida (2019), Saviani (2007, 2009), Peroni (2017), among others. The legislation from the beginning of the 21st century until 2018 is analyzed, as well as data available on the Ministry of Education (MEC) and National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) portals. As a result, it was concluded, in this study, that the majority of teachers are graduated in distance courses in private institutions. Even so, it will not be possible to meet the PNE Goals 15 (Higher Education) and 16 (Postgraduate studies) by 2024.

**Keywords:** Teacher education; Teaching profession; Distance learning; PNE goals

### **La formación de profesores y el PNE: Contradicciones y desafíos de la educación a distancia y valoración del magisterio**

**Resumen:** El Plan Nacional de Educación (PNE) estableció metas para la valorización del magisterio y priorizó la necesidad de capacitación adecuada en el área de actuación docente. En este artículo, se analizan la evolución de la formación de profesores por etapa de enseñanza, el efecto de los cursos a distancia y la repercusión de este escenario en la valorización del magisterio y en el reconocimiento social del profesor. Se contextualizan, aún, las directrices recientes aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) para la formación de docentes que actuarán en la Educación Básica. La investigación, con carácter bibliográfico y documental, se apoya en los estudios de Gatti, Barreto, André, & Almeida (2019), Saviani (2007, 2009), Peroni (2017), entre otros. La legislación desde principios del siglo XXI hasta 2018 es analizada, así como datos disponibles en los portales del Ministerio de Educación (MEC) e Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Como resultado, se concluyó, en este estudio, que mayoritariamente los profesores son graduados en cursos a distancia, en instituciones privadas. Aun así, no será posible cumplir las metas de número 15 (Enseñanza Superior) y 16 (Postgrado) del PNE para 2024.

**Palabras-clave:** Formación de profesores; Profesión magisterio; Educación a distancia; Metas del PNE

## Introdução

Dois grandes problemas estão presentes na Educação Básica brasileira quando o assunto é a formação de professores. O primeiro diz respeito à formação adequada em nível superior na área de atuação; o segundo está relacionado à qualidade dessa formação. Apesar de concluída a segunda década no século XXI, podemos considerar que esses problemas não são novos. Todavia, sua dimensão e repercussão, no tempo atual, guardam estreita relação com uma nova conjuntura da educação brasileira, em que o objetivo de garantir escola para todos não está tão distante quanto no passado.

Durante o século XX, as reformas educacionais, até a década de 1930, as Leis Orgânicas de 1942 e 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - e a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, assim como as medidas implementadas pelo Estado brasileiro, não foram capazes de assegurar escola para todos. Decorridos 130 anos da Proclamação da República, podemos considerar que, atualmente, a realidade da educação no país é outra.

A vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu diretrizes para a educação brasileira e uma sequência de políticas implementadas no país a partir de meados dos anos de 1990, transformou o panorama do acesso à educação. O cenário foi impulsionado pelo surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>1</sup>, seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>2</sup>, e ganhou força com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que determinou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos de idade.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ([INEP], 2019a), comprovam que a educação está acessível para 32,7% da população de 0 a 3 anos de idade, 91,7% para aqueles com 4 e 5 anos, 99% de 6 a 14 anos e 87,2% para os que têm entre 15 e 17 anos. Evidentemente que a busca pela trajetória escolar dos estudantes no tempo adequado e a conclusão da Educação Básica – fato que demanda uma discussão sobre qualidade – são outros desafios a serem superados no país.

Apesar disso, a nova realidade, em que a escola pública se tornou acessível, determinou a necessidade de avançar na formação dos professores. Do total de professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 83,8% trabalham nas redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Para atender à demanda da formação, uma estratégia que sustenta boa parte das críticas e dos conflitos sobre o tema ganhou força na última década: a Educação a Distância (EaD). O Censo Escolar da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019b) demonstra que, pela primeira vez, o número de estudantes nos cursos de formação de professores na EaD superou o presencial. Essa tendência enfrenta uma série de críticas quanto à estrutura dos cursos, sua duração, a relação entre teoria e prática, entre outras. Segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019):

---

<sup>1</sup> O Fundef vigorou entre 1998 e 2006 e foi uma política de subvinculação de recursos dos estados, Distrito Federal e municípios e acrescidos com uma pequena participação da União. Os recursos puderam ser utilizados somente para remunerar matrículas de estudantes no Ensino Fundamental (Lei Nº 9.423, de 24 de dezembro de 1996).

<sup>2</sup> O Fundeb foi implantado em março de 2007, com vigência até dezembro de 2020. Ele seguiu a mesma estrutura do Fundef, porém com a ampliação da subvinculação de recursos, com a destinação para estudantes de toda a Educação Básica e a ampliação da participação da União ao patamar de 10% da sua totalidade (Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007).

Optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento. No presente momento cabe refletir sobre este aspecto e aliar-se a perspectiva da qualidade à da quantidade, dado que não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola. (p. 304)

Para contribuir com as atuais discussões sobre o tema, abordaremos o conceito de magistério como profissão (Arroyo, 2000; Charlot, 2008; Gatti, 2013; Saviani, 2007); Tardif & Lessard, 2005 e a impressão que a sociedade brasileira tem dos professores (Sander, 2005). Sem a intenção de esgotar o assunto, analisaremos a oferta de formação de professores a distância (Saviani, 2009; Gatti et al. 2019), a tímida participação do Estado brasileiro nessa área (Peroni, 2017; Santos & Mesquida, 2007) e apresentaremos dados que comprovam a impossibilidade de cumprir as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014, se as condições atuais permanecerem. Sem esquecer, é claro, que o processo de valorização ainda contempla remuneração condigna e carreira atraente, conforme previsão das Metas 17 e 18 do PNE, respectivamente.

A partir das novas diretrizes para a formação de professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), iremos contextualizar a repercussão das competências (Perrenoud, 2000, 2002) na busca pela padronização como resultado de qualidade da educação (Azevedo, 2011) e a insatisfação de educadores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ([Anfope] et al., 2019).

Com base em uma pesquisa documental, analisamos informações sobre a evolução da formação de professores, os estudantes nos cursos de licenciaturas presencial e a distância, as metas do PNE e a legislação sobre o tema. Para tanto, serão consideradas algumas edições dos Censos Escolares da Educação Básica (INEP, 2001a, 2010a, 2019a) e da Educação Superior (INEP, 2001b, 2019b), informações populacionais obtidas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018) e dados de Relatórios do 1° (INEP, 2016) e 2° (INEP, 2018b) Ciclos de Monitoramento do PNE.

## **Magistério como Profissão**

O ponto de partida para a discussão sobre a formação de professores é a retomada do conceito de magistério como uma profissão e não somente vocação ou missão. O resquício de uma visão religiosa (Arroyo, 2000) é o início da busca por uma cultura e um perfil, a fim de alcançar-se um novo conceito de profissionalização do magistério.

Deve-se compreender que essa atividade é específica e a sua prática obriga mais do que apenas uma transmissão de conhecimentos (Tardif, 2014). Quando tratamos do exercício do magistério, devemos considerar uma atividade mais ampla, que requer “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Acontece que a atividade do magistério se diferencia de tantas outras porque carrega o estigma de ser professor (Arroyo, 2000) não somente durante o tempo em que fica na escola. Como tal, ele é identificado a qualquer tempo, em qualquer lugar. Isso diferencia o magistério porque “poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal” (Arroyo, 2000, p. 27).

Para Tardif e Lessard (2005), essa relação permite que o magistério seja considerado como uma estratégia para compreender as transformações da sociedade. “O importante aqui é

compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (Tardif & Lessard, 2005, p. 20).

A atuação do professor busca modificar o processo de desenvolvimento do estudante, o que configura uma possibilidade real de transformar a realidade. Entretanto, Charlot (2008) define como um dilema a contradição que o papel do professor enfrenta na sociedade atual. E o fundamento dessa contradição alicerça-se no final do século XX, quando a escola começa a se tornar acessível para todos.

Se durante muito tempo o modelo de escola teve fundamento nas vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional para que alguns cidadãos pudessem ser transformados em esclarecidos (Saviani, 2007), agora a realidade é outra. A organização e as demandas da sociedade determinam a atuação do professor a partir de uma perspectiva do desenvolvimento social e econômico (Charlot, 2008).

Do ponto de vista social, a escola abriu suas portas para uma população excluída até então – formada por minorias ou marginalizados. Como resultado, podemos considerar que a oferta do Ensino Fundamental atinge quase a totalidade da população para a faixa etária prevista, desde o final do século XX. Nesse momento, o esforço busca garantir a universalização do atendimento na pré-escola (4 e 5 anos) e, também, para a população até os 17 anos de idade, além de ampliar a oferta para crianças até três anos de idade.

Com uma realidade de atendimento que pode ser considerada elevada e bastante diferente do que se verificou ao longo de toda a história, a escola e o professor assumiram um novo significado perante a sociedade. A educação passou a ser encarada como meio de acesso a outros direitos e possibilidade de inserção social. Nesse sentido, somente a educação “é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos” (Gatti, 2013, p. 53).

Contudo, a educação representa também a possibilidade de acesso a novas perspectivas de vida futura para a maior parcela da população. Assim, por um lado, sonhos são projetados para que se possa alcançar colocações no mercado de trabalho, estabilidade no emprego e salários mais atrativos. Por outro lado, isso demanda à população maior esforço. Charlot (2008) lembra que:

Não basta tirar uma nota boa e obter um bom diploma, é preciso conseguir notas e diplomas superiores aos dos demais alunos para conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas. A escola vira espaço de concorrência entre crianças. (p. 19)

Entretanto, do ponto de vista econômico, os profissionais que atuam no magistério ocupam uma importante posição na organização do modo de produção na sociedade atual. Tardif e Lessard (2005) explicam que os trabalhadores das áreas da educação e da saúde representam o maior contingente de servidores e acumulam o mais elevado investimento em salários. De acordo com os autores:

Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas (p. 22)

Essa importante participação do professor na estrutura do mercado de trabalho não se dá pelo valor do seu salário, mas pelo quantitativo de profissionais que a área do magistério requer; afinal, professores têm salários mais tímidos quando comparados aos de outras áreas.

O rendimento médio de um profissional do magistério com nível superior que atua na Educação Básica pública equivale a 74,8% da remuneração média de profissionais que atuam em outras áreas do mercado. Esse dado foi apontado pelo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2018b) e refere-se ao ano de 2017. Em 2012, era de 65,2%. Essa melhora na comparação dos salários durante o período analisado tem uma triste explicação: “decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de -11,1% do seu poder de compra efetivo” (INEP, 2018b, p. 294).

Em vez de elevar a remuneração média do magistério (Meta 17 do PNE), a crise econômica que persiste acabou reduzindo o ganho médio dos demais profissionais. Somente no Paraná e no Mato Grosso do Sul, a remuneração média dos professores alcançou a dos profissionais de outras áreas.

As transformações que chegaram à escola no final do século XX e início do XXI, a ampliação do acesso para uma parcela maior da população, o atendimento às populações antes marginalizadas, as insatisfatórias condições de trabalho e os salários poucos atraentes acentuam o cenário da desvalorização da profissão docente. O direito à educação por meio do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205, da Constituição Federal de 1988, fica comprometido.

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (Arroyo, 2000, p. 64)

Enfrentar essa realidade é o desafio posto para o profissional do magistério no contexto atual, que precisa estar “preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, que atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (Gatti, 2013, p. 53). Ademais, “o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (Charlot, 2008, p. 21). Isso tudo gera um reflexo grave: o *status* do professor na sociedade despenca cada vez mais.

### **O que a sociedade pensa sobre o professor**

É estranho o fato de que, apesar do reconhecimento da importância da escola, a sociedade não atribui ao professor a mesma competência esperada como em outras profissões. Aqui está cravado um importante conflito na definição do magistério como profissão. Ao lembrar que nem todas as profissões são reconhecidas pela competência de seus profissionais, Arroyo (2000) argumenta que “a imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si” (p. 29). O autor justifica como exemplo o caso de um médico que, para a sociedade, tem uma presumida competência e, por isso, merece o reconhecimento social.

A imagem social do professor está abalada em diversas regiões do mundo, mas, no Brasil, a situação parece ainda mais grave, como mostra uma pesquisa realizada pela *Varkey Foundation*<sup>3</sup> em 35 países e divulgada no final do ano passado. De acordo com a *Global Teacher Status Index 2018* (Varkey

---

<sup>3</sup> Recuperado em 23 de setembro de 2019 de <https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-fazemos/pol%C3%ADtica-e-pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor>

Foundation, 2018)<sup>4</sup>, o Brasil é o país no qual a valorização do professor alcança o mais baixo reconhecimento junto à população.

Enquanto na China 81% dos entrevistados acreditam que os alunos respeitam seus professores, aqui no Brasil essa percepção é de apenas 9%. Para 88% dos entrevistados, a profissão docente está relacionada a um baixo *status*. Somente para 8% dos brasileiros entrevistados o magistério é uma profissão comparada à de médico.

Como resultado, poucos jovens querem seguir a carreira do magistério, o que pode ser constatado no Relatório *Effective Teacher Policies insights from Pisa*<sup>5</sup> (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2018). O estudo mostrou que somente 2,4% dos adolescentes brasileiros querem seguir a profissão do magistério. Nos demais países, o interesse cresce para 4,2%.

O cenário fica mais grave quando os próprios professores não acreditam na sua profissão. A pesquisa Profissão Docente<sup>6</sup> concluiu que 49% dos professores não recomendam a carreira do magistério. Entre as razões, apontam a desvalorização da carreira que é pouco reconhecida, má remuneração, problemas gerados por uma rotina desgastante, falta de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos nas escolas, a responsabilidade que os pais transferem para a escola e a falta de interesse de estudantes.

Este pode ser considerado um forte sinal do desgaste que a profissão tem gerado àqueles que atuam na área. Os dados das pesquisas e a realidade nas escolas impõem ao professor uma triste realidade. Dessa forma,

o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. (Charlot, 2008, p. 21)

A formação dos professores certamente é a base da profissionalização do magistério, como também um dos pilares do processo de valorização. Todavia, para fortalecer a profissão e criar condições de exercê-la, outros elementos devem estar presentes, porque

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p. 153)

---

<sup>4</sup> A pesquisa divulgada em 2018 ouviu 1.000 pessoas com idade entre 16 e 64 anos, durante a realização do Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA), no ano de 2015, para saber mais sobre o que a sociedade pensa sobre esta profissão.

<sup>5</sup> Elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o estudo ouviu os estudantes brasileiros com 15 anos de idade que participaram da edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

<sup>6</sup> Realizada pelo Ibope Inteligência (2018) a pedido do Movimento Todos pela Educação e Fundação Itaú Social, no início de 2018, com 2.160 entrevistados. Recuperado em 23 de setembro de 2019 de <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>

Embora os caminhos para resolver esses problemas sejam exaustivamente discutidos, o fato é que na prática pouco resultado tem sido alcançado. As iniciativas do poder público em todas as esferas não têm sido suficientes para reverter esse quadro. Então, um dos caminhos recomendáveis não seria dar voz aos próprios professores?

Na Pesquisa Profissão Docente (Ibope Inteligência, 2018), os professores entrevistados recomendaram mais oportunidades de qualificação para aqueles que já estão atuando nas escolas e a possibilidade de escuta, além da participação nos debates públicos e decisões sobre políticas educacionais. Também defenderam a restauração da autoridade e o respeito pela figura do professor perante estudantes e familiares, assim como a garantia de melhor remuneração. Contudo, é preciso colocar o professor no centro das decisões e dar voz a quem de fato mais conhece essa profissão. Transpor barreiras seculares e abandonar a cultura de que o magistério é essencialmente uma vocação ou missão é necessário porque,

se queremos melhores índices de educação e cultura, precisamos de escolas melhores; se queremos melhores escolas, precisamos de melhores educadores; se queremos melhores educadores, precisamos de melhores condições de trabalho e melhores níveis de remuneração. Essa é a lógica que funciona para todas as profissões do mundo. (Sander, 2005, p. 33)

### **Novas Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil**

Para organizar os cursos de formação de professores, as instituições de ensino devem atender à LDB (Lei Nº 9.394, 1996), principalmente em seus artigos 61 a 67. Além disso, devem seguir as normatizações do Conselho Nacional de Educação que disciplinam o tema.

A formação inicial, de acordo com a LDB, em seu art. 62, § 3º, deve ser preferencialmente presencial e subsidiariamente por meio de recursos e tecnologias de EaD – na prática a história tem mostrado uma realidade diferente como trataremos a frente. No entanto, também deve contemplar conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, além da associação entre teoria e prática que deve ocorrer por meio de estágios supervisionados.

Em 2017, uma alteração na LDB estabeleceu que os currículos dos cursos de formação de docentes deveriam tomar como base o referencial curricular da Educação Básica. Ato contínuo, o CNE atendeu à demanda formulada pelo Ministério da Educação (MEC, 2018) ainda no governo Michel Temer e, em 2019, aprovou novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>.

A recente Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revogou as diretrizes estabelecidas em 2015 para as licenciaturas que surgiram como uma demanda do novo PNE. Na época, os então conselheiros do CNE aprovaram diretrizes determinando a organização da formação de professores a partir de uma integração entre as políticas e a gestão da Educação Básica, mas em articulação com o Ensino Superior, inclusive, a Pós-Graduação.

As diretrizes da Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, tinham buscado resolver problemas vigentes desde o início do século, originados com a Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Em 2006, o Conselho havia alterado a estrutura do

---

<sup>7</sup> Inicialmente, o CNE aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Um ano depois, determinou uma nova estrutura curricular para o Ensino Médio com a Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. O CNE definiu, assim, um agrupamento de competências para a organização curricular da Educação Básica no Brasil e estabeleceu um conjunto de habilidades que devem ser assimiladas pelos estudantes ao longo da sua trajetória da Educação Infantil ao Ensino Médio.



curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006), equiparando-o à licenciatura e, também, determinado sua duração em 3.200 horas. As instituições formadoras de professores passaram a ofertar Pedagogia com suas próprias definições e entendimentos, apesar das regras criadas.

A vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário (Libâneo, 2006, p. 846)

Ainda que buscassem mudar a estrutura da formação de professores, essas normas do início do século XXI não conseguiram superar os grandes problemas reclamados há muito tempo porque, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. (Saviani, 2009, p. 150)

Apesar disso, e com uma nova composição de conselheiros, em 2019, foram aprovadas diretrizes pelo CNE que estruturam a formação inicial dos professores fundamentada em um conjunto de competências gerais e um leque de competências específicas; e estendem essa previsão para o cotidiano dentro das escolas por meio da formação continuada. Fica oficializado um estreito alinhamento entre a formação docente e currículos dos estudantes tomando como referência a BNCC.

Essas competências foram alicerçadas a partir dos conceitos estabelecidos pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, para quem a definição do tema está condicionada a um saber-fazer e que sempre está em ação. Nesse sentido, ele define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Com novas estruturas curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores, a proposta do MEC, que foi acolhida pelo CNE, pretende superar os problemas de aprendizagem dos estudantes, que, na verdade, são contextualizados como resultados de baixa qualidade da educação. Nessa abordagem, são desconsideradas questões como infraestrutura, nível socioeconômico dos estudantes, condições de trabalho dos professores, entre outras.

(...) a busca da qualidade na educação implica superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino e, por conseguinte, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares, de modo que haja retorno dos recursos investidos nas escolas. A exclusão e a discriminação educacionais decorrem, nessa óptica, de problemas adstritos à própria escola, a exemplo da ineficiência e da incompetência dos que nela atuam, causas pelas quais são explicados os fenômenos da evasão, da repetência e, enfim, da improdutividade dos seus resultados. (Azevedo, 2011, p. 425)

Nesse contexto, é possível concluir que a definição de competências para serem assumidas por professores e estudantes pretende alcançar “a vinculação da escola e da sua qualidade às prerrogativas do mercado” (Azevedo, 2011, p. 425). Com base nas demandas apresentadas pelas avaliações em larga escala (nacionais e internacionais), presume-se que os resultados são possíveis com a padronização da aprendizagem e isso pode significar equidade educacional. Contudo, “é ingênuo acreditar que o uso da noção de competência seja solidário com a ideia de justiça social, de igualdade entre os indivíduos e que estes têm as mesmas condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e nitidamente transparente em cada um” (Santos & Mesquida, 2007, p. 93).

De muito tempo, Perrenoud defende a profissionalização de professores e a avaliação de estudantes por meio de uma sistematização de métodos adquirida a partir de intensos treinamentos (Perrenoud, 2000). Para Perrenoud (2002), os professores devem fixar sua atividade “em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular e instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado” (p. 47).

Dezenas de entidades nacionais representativas de instituições, pesquisadores, professores e estudantes<sup>8</sup> manifestaram-se contra a proposta de novas diretrizes para a formação de professores. Durante audiência pública no Conselho Nacional de Educação para discutir a então proposta, elas apresentaram fortes críticas. Em uma carta pública, manifestaram contrariedade afirmando que as proposições

desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. (Anfope et al., 2019, p. 2).

## **Um Pouco dos Números do Magistério no Brasil**

Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019b) demonstram que o país conta com 2.226.423 docentes atuando na Educação Básica, em escolas públicas e privadas. Em uma década, esse número manteve-se praticamente estável porque, em 2009, eram 2.208.723 (INEP, 2010b). Nesse período, o número de estudantes na Educação Básica diminuiu de 52.580.452 (INEP, 2010a) para 48.455.867 (INEP, 2019a).

Enquanto o número de professores cresceu 0,008%, houve redução de 7,8% no quantitativo de estudantes na Educação Básica, fato que está relacionado à tendência apresentada pelo IBGE. Entre 2016 e 2018, o número de brasileiros com idade entre 0 e 17 anos diminuiu 2,67% de acordo com a PNAD Contínua<sup>9</sup> (IBGE, 2018). Já na população de 15 a 17 anos, a redução foi de 8,15%.

---

<sup>8</sup> Durante audiência pública no CNE para discutir a proposta das novas diretrizes para a formação de professores, no dia 8 de outubro de 2019, entidades manifestaram-se a favor da Resolução Nº 2/2015 e contra a proposta em discussão no Conselho Nacional de Educação para as novas diretrizes. As entidades publicaram uma manifestação pública.

<sup>9</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e as flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes à compreensão da realidade brasileira, entre eles, o quantitativo.

No início do século, havia, no Brasil, 51,8% dos professores com formação em nível superior (INEP, 2001a). Em 2009, o número cresceu para 67,8% (INEP, 2010b) e, em 2014, quando o PNE entrou em vigor, saltou para 76,2% (INEP, 2016). Agora, os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2018 (INEP, 2019a) evidenciam que o país conta com 1.778.899 professores com formação em nível superior, o que corresponde a 79,9% do total.

Para entender melhor a evolução da formação de professores em nível superior neste século, entre 2000 e 2009, houve um salto de 1.198.335 para 1.341.178, o que corresponde a somente 11,9%. Apesar de todo o esforço realizado principalmente pelos professores, mas também pelo Estado brasileiro, é preciso considerar que ainda existe um universo significativo de professores sem formação em nível superior: 447.524.

Mais grave do que os números até aqui apresentados é a baixa formação de professores na área em que atuam. O Relatório de Monitoramento das Metas do PNE apontou que, em 2016, o quantitativo de professores com formação adequada era de apenas “46,6% para educação infantil, 59% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio” (INEP, 2018b, p. 265).

O monitoramento também comprovou que existe grande desigualdade de formação adequada à área de atuação quando é analisada a localização das escolas. “Essas desigualdades se aprofundam nos anos finais do ensino fundamental, tendo havido, em 2016, percentuais de adequação da formação docente em nível nacional de 59,6% para a área urbana e 21,5% para a rural, caracterizando uma diferença de quase 40 p.p.” (INEP, 2018b, p. 261).

Quando analisada a Meta 16 do PNE, o Relatório de Monitoramento identificou que existem 846.803 professores com Pós-Graduação no Brasil. Somente na região Sul (55,5%), em 2017, a Meta 16 do PNE tinha sido alcançada. No Centro-Oeste (40%), no Sudeste (33,7%), no Nordeste (31,5%) e no Norte (26,2%), a realidade comprova um importante desafio a ser superado.

Desde a década passada, o Ministério da Educação implementou algumas medidas para impulsionar a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica pública. Geridas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as ações concentram-se a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criada em 2005, a UAB articula as instituições de Ensino Superior à formação de professores a distância, principalmente em regiões e municípios nos quais não existe oferta de Ensino Superior.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado em 2009, com o objetivo de proporcionar formação inicial a professores em exercício nas redes municipais e estaduais de ensino. De acordo com a página da Capes<sup>10</sup> na internet, já foram formados 44.843 professores. Em maio de 2018, havia outros 22.506 em formação, divididos em 588 turmas. O programa tinha 103 instituições formadoras que organizaram turmas em 510 cidades, mas conseguiram alcançar professores de 3.300 municípios.

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. Em 2018, o MEC também criou o Programa de Residência Pedagógica para incentivar que os estudantes de licenciaturas desenvolvam ações práticas de docência em escolas de Educação Básica públicas.

As iniciativas são importantes e contribuem para os itinerários formativos dos professores, mas sozinhas não são capazes de oferecer as respostas ao problema. As frequentes mudanças de equipe no Ministério da Educação, sem a continuidade das ações, também dificultam a transformação da realidade. Contudo, não é possível dissociar formação de outras conquistas na busca pela valorização do magistério. Dessa forma, ainda há problemas a serem superados em

---

<sup>10</sup> Recuperado em 30 de setembro de 2019 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

relação às Metas 17 (remuneração condigna) e 18 (existências de planos com carreira atrativa) do PNE.

Os dados anteriormente apresentados evidenciam que os professores da Educação Básica ganharam em torno de R\$ 3.501,09 mensais no ano de 2017, enquanto os profissionais de outras áreas alcançaram a média de R\$ 4.678,26. Outra conclusão do Relatório de Monitoramento do PNE apontou que somente 48% dos municípios brasileiros cumpriam o valor do piso do magistério no vencimento (salário base) dos profissionais, tinham planos de carreira e concediam a reserva de um terço da jornada docente para atividades extraclasse, tal qual determinado pela Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008.

### **Formação de Professores: Presencial *versus* a Distância, Pública *versus* Privada**

Em 2018, o Censo do Educação Superior (INEP, 2019b) demonstrou que existem 37.962 cursos, dos quais 7.434 destinados à formação de professores (19,6%). Do total, 34.785 cursos eram presenciais e 3.177 a distância. O que chama atenção é que, enquanto nos cursos presenciais somente 18,5% são estudantes na formação de professores, na EaD essa relação dispara para 31,5%. Para situar: no início deste século (INEP, 2001b), havia um total de 12.155 cursos de nível superior presenciais, dos quais 3.809 (31,3%) eram destinados à formação de professores. Isso comprova que, apesar do crescimento de cursos em nível superior presenciais (186,2%), o patamar de oferta na área da educação manteve-se na casa dos 31%. A diferença é que, em 2001, existiam somente dez cursos de graduação a distância, inclusive todos na área da educação e em instituições públicas. Nas demais áreas, a formação a distância estava restrita a cursos sequenciais ou complementação de estudos.

Já em relação ao número de estudantes no Ensino Superior no Brasil, o Censo de 2018 demonstrou que a oferta privada (6.373.274) supera em mais três vezes as matrículas públicas (2.077.481). Desde 2001, embora a expansão da oferta pública de Ensino Superior tenha aumentado 121,2%, o número de estudantes nas instituições privadas disparou 204,7%.

Na área da educação havia, em 2018, 1.630.628 matrículas. Destas, 612.905 em instituições públicas e 1.017.723 em cursos mantidos pela iniciativa privada. O dado comprova que a formação de professores é predominantemente privada no Brasil (62,4%).

O cenário apresentado guarda estreita relação com a estrutura social e econômica deste começo de século XXI, em que o papel do Estado como indutor e garantidor de políticas públicas foi reduzido. O fenômeno teve início a partir do Consenso de Washington<sup>11</sup>, por meio de uma série de recomendações com vistas à redução do tamanho dos Estados, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Entre outras medidas, foram sugeridas a austeridade fiscal, o enxugamento do Estado por meio de privatizações, a abertura cambial para o investimento estrangeiro e o controle de gasto. Logo, surge o que se convencionou chamar de “Estado mínimo”, que, na prática, serviu para socorrer o capital produtivo e financeiro nos momentos de crise e frear as políticas sociais implementadas no período de bem-estar social (Peroni, 2017).

Nem mesmo alguns esforços da União em momentos específicos foram suficientes para alterar o ritmo lento de ampliação da oferta do Ensino Superior, principalmente na formação de professores. Simplesmente, o Estado brasileiro, representado essencialmente pelo Governo Federal, não destinou ao Ensino Superior atenção, esforços e investimentos necessários.

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado no contexto atual de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação – neoliberalismo,

---

<sup>11</sup> Recomendação aos países em desenvolvimento elaborada por economistas reunidos, em 1989, em Washington (EUA), a convite de instituições como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos para conter o crescimento dos Estados.

globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. O neoliberalismo e a Terceira Via, atual social-democracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado e têm o mercado como parâmetro de qualidade. (Peroni, 2017, p. 20)

Na lógica da estrutura da produção, a responsabilidade do Estado foi delegada à sociedade. A busca pelo cumprimento de uma agenda econômica imposta no cenário internacional, aliada à contenção das despesas do Estado brasileiro em políticas públicas, fez com que a iniciativa privada, como pretensa representante da sociedade, assumisse uma tarefa que constitucionalmente deveria ser cumprida pelo poder público.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com esse diagnóstico as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica do mercado. (Peroni, 2017, pp. 20-21)

Todavia, esse problema é acentuado quando a discussão passa a ser a EaD. Um quarto do total de matrículas do Ensino Superior, atualmente no país – 2.077.481 de estudantes –, está nesse tipo de modalidade. Em 2001, a EaD era responsável por somente 0,2% do total de estudantes no Ensino Superior.

Do total de 1.236.163 brasileiros que ingressaram em 2018, em cursos de nível superior a distância, 395.376 optaram pela área da educação. Destes, 221.020 no curso de pedagogia (55,9%). Todavia, não é só isso. Na oferta por meio da EaD, a participação pública pode ser considerada muito baixa, porque somente 8,4% dos estudantes frequentam instituições públicas. Em 2018, do total de estudantes matriculados no Ensino Superior, 86,1% estavam cursando uma instituição privada.

Nesse contexto, o dado mais alarmante na formação de professores é que, pela primeira vez no Brasil, existem mais estudantes nos cursos a distância. Em 2018, o Censo registrou 812.718 matrículas em cursos presenciais e 817.910 na EaD das licenciaturas. A facilidade de abertura de cursos a distância e a tímida participação do Estado na oferta de vagas favoreceu o fato de que 1.883.584 optassem pelas licenciaturas na modalidade EaD em 2018.

Peroni (2017) explica que esse cenário não significa uma “contraposição ente Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que a sociedade civil e o Estado são perpassados por interesses mercantis” (p. 17). Essa nova realidade implica delegar para a sociedade a tarefa de formular e gerir as políticas sociais.

A discussão posta é: na educação, a formação de professores a distância tem a qualidade esperada? Há muito tempo, entidades que representam professores e pesquisadores no Ensino Superior e até mesmo gestores questionam a qualidade da formação de professores em EaD. Entre as tantas argumentações está o fato de a estrutura, nessa modalidade, não permitir uma relação direta e constante entre os professores e os estudantes das licenciaturas.

A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação a distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. (Gatti et al., 2019, p. 54)

Os questionamentos, contudo, não surtiram efeito até o momento. Pelo contrário, como já mencionamos, a oferta EaD no Brasil foi impulsionada recentemente pela edição do Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, editado pelo Governo Federal. Os números comprovam: de 2017 para 2018, as matrículas a distância tiveram um salto de 27,9%, enquanto as presenciais oscilaram somente 3,7%.

A forte tendência de crescimento sem, contudo, uma análise criteriosa da organização e dos resultados da EaD, além de um rigoroso processo de controle das instituições formadoras, agrava o problema. Se não for garantida a qualidade necessária à oferta de Ensino Superior a distância, “podemos acabar prejudicando a inserção real desses contingentes numa sociedade e economia que exige maiores qualificações para seus cidadãos e trabalhadores” (Gatti et al., 2019, p. 54).

Entretanto, existe atualmente, no Brasil, um movimento de instituições e profissionais contra a oferta de cursos a distância. O mais recente exemplo é a ação proposta na justiça federal pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)<sup>12</sup>. A direção da entidade requereu que o Ministério da Educação paralisasse os pedidos de credenciamento de instituições e de autorização de cursos de Direito por meio da EaD.

A justificativa utilizada pela OAB é que os atuais cursos de direito presenciais carecem de maior rigor no controle da sua qualidade (40% dos cursos de direito têm conceito 1 e 2 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade). Se houver oferta a distância, os problemas serão maiores em razão de um “um cenário de ensino precário e massificado” (OAB, 2019, p. 6).

Essa iniciativa não é isolada. Conselhos profissionais nas áreas de arquitetura, farmácia, medicina veterinária e odontologia aprovaram resoluções para proibir o exercício das profissões por estudantes formados em cursos a distância. As medidas são respostas à disparada das matrículas na modalidade a distância depois da vigência do Decreto N° 9.057/2017.

Com base nos Censos da Educação Superior, é possível constar que, de 2017 para 2018, o número de estudantes nos cursos ligados à área da saúde cresceu quatro vezes mais na modalidade EaD. Em 2017, eram 1.195.703 e 129.841 a distância. No ano passado, havia 1.321.515 estudantes em cursos presenciais e 184.238 a distância, o que corresponde a um crescimento de 41,9% (na presencial foi de apenas 10,5%).

## **Considerações Finais**

Face ao cenário apresentado, podemos considerar que a política nacional de formação para profissionais da educação determinada pelo PNE não foi efetivamente construída, tampouco está adequadamente implementada. Pelo contrário, apesar das ações realizadas, é baixo o percentual de professores com formação adequada em cada etapa e modalidade de ensino.

Mesmo nas áreas com o maior percentual de professores que têm formação em nível superior adequada (Língua Portuguesa com 63,7% e Educação Física com 63,4%, nos anos finais do Ensino Fundamental; e Biologia com 79,4% e Língua Portuguesa com 79,3% no Ensino Médio), o patamar atual ainda está distante da meta do PNE.

A expansão da oferta pública de formação de professores é tímida porque a União – que deveria assumir esse papel de acordo com o art. 211 da Constituição (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) – ainda não conseguiu expandir a sua rede dentro da expectativa necessária. Com isso, a formação de professores é predominantemente privada, porque somente 37,6% das matrículas são em instituições públicas.

---

<sup>12</sup> Recuperado em 1 de novembro de 2019 de <http://s.oab.org.br/arquivos/2019/11/2f664169-9e3a-4bcb-aa84-12d48dcd1394.pdf>

Os dados dos censos da educação demonstram que estudantes de bacharelado frequentam cursos presenciais; já os de licenciatura preferem o ensino a distância (50,2%) e o privado (91,6%). Isso recebeu forte impulso com a vigência do Decreto N° 9.057/2017 que permitiu credenciamento de instituição para ofertar somente curso a distância, sem a necessidade de curso presencial. Enquanto a formação de professores a distância disparou no Brasil, constata-se forte mobilização de outras áreas para coibir esse tipo de oferta. Portanto, se a velocidade atual for mantida – conforme dados de 2013 a 2016 do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE – o Brasil chegará em 2024 com 61,4% dos professores que atuam na Educação Infantil com formação adequada, 77,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 60,1% nos anos finais e 60,7% no Ensino Médio.

Em relação à Meta 16 do PNE, o cenário não é diferente. De 2014 a 2017, o crescimento do número de professores da Educação Básica com Pós-Graduação cresceu 15,3%. Somente na região Sul, mais da metade dos professores têm Pós-Graduação. Mantido o ritmo demonstrado no monitoramento do PNE, em 2024, o país contará com somente 44,8% dos professores com Pós-Graduação.

No contexto, resta ainda considerar a opção demandada pelo MEC e acatada pelo CNE em estabelecer competências para serem assumidas por docentes e estudantes. Com efeito, essa padronização permite a definição de metas para serem alcançadas e facilita o controle do que ensinar e quando e como aprender. Uma fórmula que pretende superar os resultados insatisfatórios de aprendizagem como meio de alcançar qualidade na Educação Básica pública.

Por fim, a realidade apresentada compromete a profissionalização do magistério; afinal, nem todos os professores alcançam a formação adequada em sua área de atuação. Além disso, fragiliza o *status* do professor perante a sociedade ao admitir o exercício da profissão sem a formação adequada, já que não se permite, por exemplo, que um médico ou um engenheiro exerçam suas profissões sem a formação exigida na lei. Adicionalmente, as constantes trocas no comando do Ministério da Educação e a ausência de uma política pública sólida para a Educação Básica afasta os jovens dessa profissão e deixa ainda mais distante o sonho da efetiva valorização para aqueles que atualmente se mantêm firmes nas carreiras do magistério.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *et al.* (2019). *Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 / 2015*. Recuperado em 15 de março de 2020 de [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf)
- Azevedo, J. M. L. de. (2011). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP AE*, 27(3), 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26412>
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17-31.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Recuperado em 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Decreto N° 9.075, de 25 de maio de 2017. (2017). *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)

- Emenda Constitucional Nº 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 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: Políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50(4), 51-67.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Unesco.
- Ibope Inteligência. (2018). *Profissão docente*. São Paulo, 2018. Recuperado em 23 de setembro de 2019 de <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2001a). *Sinopse Educação Básica 2000*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2001b). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2010a). *Sinopse Estatística Educação Básica 2009*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2010b). *Sinopse Estatística do Professor 2009*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2016). *Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016, 2016*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BIÊNIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2018a). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2018b). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2018*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGU>



- NDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019a). *Sinopse Estatística Educação Básica 2018*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2019b). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de <http://legis.senado.gov.br/norma/545856/publicacao/15636362>
- Lei Nº 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 20 de setembro de 2019 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei Nº 9.423, de 24 de dezembro de 1996. (1996). *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 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9423compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9423compilado.htm)
- Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (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 nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)
- Lei Nº 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 11 de março de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)
- Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, 27(96), 843-876. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>
- Ministério da Educação. (2018). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília. Recuperado em 12 de setembro de 2019 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)
- Ordem dos Advogados do Brasil. (2019). *Ação Ordinária – obrigação de não fazer com pedido de medida cautelar, 2019, OAB*. Recuperado em 1 de novembro de 2019 de <http://s.oab.org.br/arquivos/2019/11/2f664169-9e3a-4bcb-aa84-12d48dcd1394.pdf>

- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018). *Effective teacher policies insights from Pisa*. Recuperado em 6 de setembro de 2019 de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies\\_9789264301603-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en)
- Peroni, V. M. V. (2017). As implicações da privatização da educação no processo de democratização no Brasil. In: M. A. T. Campos, & M. R. Silva (Coords.), *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais* (1a ed., pp. 20-41). Appris.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. (Trad. P. Chittoni Ramos). Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. (Trad. dC. Schilling). Artmed.
- Resolução CNE-CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Recuperado em 10 de setembro de 2019 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Resolução CNE-CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Recuperado em 19 de setembro de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Resolução CNE-CP N° 1, de 15 de maio de 2006. (2006). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Recuperado em 19 de setembro de 2019 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- Resolução CNE-CP N° 2, de 1 de julho de 2015. (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*. Recuperado em 19 de setembro de 2019 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)
- Resolução CNE-CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. (2017). *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Recuperado em 19 de setembro de 2019 de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)
- Resolução CNE-CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018. (2018). *Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Recuperado em 11 de março de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>
- Resolução CNE-CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019). *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Recuperado em 11 de março de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Sander, B. (2005). *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Liber Livro.
- Santos, M. S., & Mesquida, P. (2007). *As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência*. Universidade Metodista de São Paulo.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Silva, R. (2018). *Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização*. Portal do Ministério da Educação. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Todos Pela Educação. (2019). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. São Paulo. Recuperado em 6 de setembro de 2019 de [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)
- Varkey Foundation. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. Recuperado em 23 de setembro de <https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-fazemos/pol%C3%ADtica-e-pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor>

## Sobre os Autores

### **Carlos Eduardo Sanches**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

cesanches1970@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-6614>

Mestre em Educação. Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Membro do Instituto Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

### **Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

alboni@alboni.com

ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Mestre e doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 139

21 de setembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel