

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Initial and continuing training of teachers: policies and practices

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro¹

Claudio Pinto Nunes²

RESUMO: Este artigo analisa a formação inicial e continuada de professores nas últimas décadas, buscando evidenciar os avanços e desafios nas políticas públicas e na prática. Para tanto, lança mão de uma pesquisa quanti-qualitativa, através de questionários e conversas interativo-provocativas, com professores da educação básica de um município do interior da Bahia. O estudo revelou que a partir dos anos 2000 houve um aumento progressivo na quantidade de professores com formação inicial em nível superior, com formação em nível de especialização, sendo ainda pequeno o número de professores com Mestrado e Doutorado e poucos são os cursos de formação continuada ofertados a estes professores. Evidenciou ainda que tanto a formação inicial quanto a formação continuada tem sido assumida pelos docentes como responsabilidade própria, devido ao pequeno alcance das políticas públicas de formação no município e a falta de compromisso da gestão municipal com este elemento da valorização docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Inicial. Formação Continuada.

ABSTRACT: This article analyzes the initial and continuing training of teachers in recent decades, seeking to highlight the advances and challenges in public policies and in practice. To this end, it uses quantitative and qualitative research, through questionnaires and interactive-provocative conversations, with teachers of basic education in a municipality in the interior of Bahia. The study revealed that since the 2000s there has been a progressive

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da rede pública municipal de Dário Meira-BA. E-mail: juliaailicec@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1920-7338>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação e Pesquisa pela Université Du Québec À Chicoutimi; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). E-mail: claudionunesba@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

increase in the number of teachers with initial training at a higher level, with training at a specialization level, with a small number of teachers with Master's and Doctorate degrees, and few continuing education courses. offered to these teachers. It also showed that both initial and continuing training has been assumed by teachers as their own responsibility, due to the small scope of public training policies in the municipality and the lack of commitment by municipal management with this element of teacher appreciation.

Keywords: Teacher Education. Initial formation. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais que estão acontecendo nas últimas décadas têm trazido, na mesma velocidade, modificações para a educação. O fato de atualmente pertencermos à denominada sociedade do conhecimento (ESTEVE, 2004), marcada pelo avanço tecnológico e pela velocidade com que as informações circulam, provocou também uma revolução na forma como o conhecimento é concebido, tendo agora um valor de mercado, posto que as exigências aumentaram para todos os trabalhadores. Estes passaram a ser vistos como capital humano que precisa ser qualificado, cabendo às escolas preparar a população para este propósito.

Não obstante, há uma outra vertente que defende que, em meio às mudanças sociais, cabe à escola “contribuir para que os indivíduos desenvolvam uma postura crítica e ativa frente às informações, à realidade, buscando sua formação permanente” (VERDUM, 2010, p. 18). Esta visão condiz com uma perspectiva humanizadora da educação que visa o desenvolvimento integral dos educandos e não puramente a preparação para o trabalho.

Ambos os pontos de vista, tanto o primeiro que atende aos padrões das reformas educacionais neoliberais, voltadas para o crescimento da economia através da preparação de trabalhadores qualificados, adequando o ensino à competitividade do mercado internacional (FREITAS, 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), quanto o segundo, que prioriza o desenvolvimento pleno dos alunos, requerem um professor que seja formado e, portanto, preparado para atender às novas necessidades desta sociedade.

Partindo deste contexto, muitas políticas públicas foram desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, voltadas para a formação de professores. A partir da década de 1990, as relações entre os mecanismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, OCDE) e o governo brasileiro propiciaram várias reformas, “o que atingiu fortemente os rumos das políticas educacionais adotadas no país a partir de então” (VERDUM, 2017, p. 57). Tais reformas

trouxeram para o centro da questão educacional a formação inicial e continuada dos professores, ora atendendo a um dos projetos, ora a outro. Quanto às políticas desenvolvidas na década de 1990, muitas não saíram do papel, confirmando uma das características do neoliberalismo, que é tirar do Estado e colocar nos trabalhadores/professores a responsabilização pela sua formação (NUNES; OLIVEIRA, 2017; BRITO; PRADO; NUNES, 2019a; 2019b; BRITO; SILVA; NUNES, 2018; CALAZANS; NUNES, 2018; SANTOS; CARDOSO; NUNES, 2019; NUNES, 2019; CARDOSO; NUNES, 2017; OLIVEIR; BRITO; SILVA; NUNES, 2018; CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2018).

A partir de 2006, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), houve um progresso na indução da formação dos docentes, pois com três anos já contava com uma rede de mais de 700 polos distribuídos por todos os estados do país, com a proposta de levar a formação superior a todos os docentes. Em 2007, através da Lei 11.502/2007, que ampliou a competência da CAPES para abarcar “o fomento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica e valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (RIBEIRO, 2019, p. 69), foi criada a Diretoria da Educação Básica (DEB), cuja função seria planejar, articular e promover ações voltadas para a formação docente. Dentre os programas criados pela DEB, destacaram-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destinado aos professores que já atuavam na rede pública sem a formação mínima exigida; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), programa que promoveu a parceria entre escolas e universidades na formação de novos professores e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que teve como objetivo a melhoria e a inovação nas licenciaturas.

Quanto à formação continuada, a UAB oferece cursos de pós-graduação *strictu sensu*, na modalidade semipresencial. Ferreira e Gamez (2015), no entanto, apontam algumas críticas a esta modalidade de formação, dentre as quais: articulação não satisfatória entre as Instituições de Ensino Superior e os polos de apoio presencial nos municípios, estrutura dos polos nem sempre satisfatória para o funcionamento dos cursos baseada em parâmetros do MEC e desafios para a gestão, dado que em um só polo pode haver cursos de várias IES. Já em 2011, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. De acordo com Brito (2018), através desta Rede, o MEC fornece bolsas de estudo para os professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas. Um dos programas desenvolvidos pela Rede, foi o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar as crianças até o

final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal programa, dentre outros que foram desenvolvidos, assim como o novo PNE 2014-2024, em suas metas 15 e 16 e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2016, visam não apenas a melhoria na qualidade da educação, mas são determinantes também para a formação e valorização do profissional docente.

Diante deste cenário e com o objetivo de analisar os processos, desafios e avanços da formação inicial e continuada dos docentes nas duas últimas décadas, realizamos um estudo com docentes da educação básica. Como metodologia, adotamos a pesquisa quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993), objetivando manter uma relação de complementaridade mútua entre as abordagens. A partir do caráter multimetodológico deste tipo de pesquisa, definimos como instrumentos: análise documental, baseada em Gil (2002); questionários, também segundo Gil (2002); e conversas interativo-provocativas (CIP), desenvolvidas por Nunes (2010; 2011a; 2011b; 2020).

Os sujeitos da pesquisa foram professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de um município do interior da Bahia. Dentre os 203 docentes efetivos da rede, 56 aceitaram responder aos questionários e destes, 7 participaram das CIP, sendo estes suficientes para a coleta das informações necessárias a este trabalho.

Utilizamos a Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2016) para proceder à análise das informações obtidas. De posse dos dados, procedemos à delimitação das unidades de análise que se repetiram nas respostas dos questionários e nas conversas interativo-provocativas, resultando nas categorias que nortearam toda a análise. As principais categorias adotadas foram: Formação; Formação Continuada; Direitos; Valorização; e, Lutas pelos direitos. Estas categorias delinearão a análise do conteúdo a partir das recorrências, das contradições e da complementaridade entre elas.

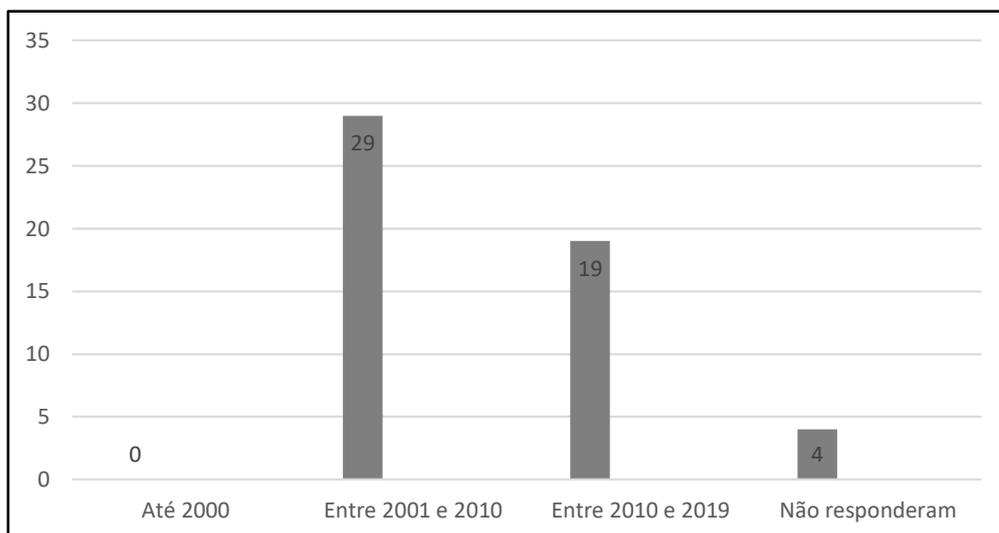
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: DO DIREITO À REALIDADE

A formação inicial dos docentes justifica-se pela necessidade de qualificação profissional para o exercício da profissão, mas também configura-se como um dos elementos que em conjunto com o salário, a carreira e as condições de trabalho da profissão. Neste sentido, deve ser alvo de políticas públicas e deve ser ofertada a todos os docentes, de acordo com a legislação nacional.

Contrariando esta afirmação, o estudo em tela mostrou que 21%³ dos docentes da rede municipal em estudo ainda não obtiveram a formação inicial em nível superior.

Dos professores que participaram da pesquisa através dos questionários, 93% informaram ter cursado o nível superior, sendo que nenhum deles ingressou na profissão já com esta formação. Os dados a seguir, informam o período em que concluíram.

Gráfico 1 - Período de conclusão do nível superior dos docentes do Município Estudado



Elaborado pelos autores.

Fonte: Questionários 2019.

Estes dados são importantes por dois motivos. Primeiro para mostrar que só nas duas últimas décadas os professores passaram a estudar, com vistas à formação mínima exigida pela LDBEN 9394/ 96 e pelas demais legislações seguintes. Segundo por que nos permite inferir que todas as reformas e políticas adotadas até então não tiveram alcance no município em questão.

Freitas (2005), sobre as tensões e concepções que envolvem a formação docente no Brasil, afirma que:

Em face desses ditames (neoliberais), o Brasil tem adotado um “modelo” de formação docente, que, na prática, vem evidenciando ações de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, além do dismantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis por esta formação. (FREITAS, 2005, p. 148)

³ Dados de 2018, fornecidos pela Comissão de Reformulação de Planos de Carreira do Município.

Neste sentido, tanto a visão de Freitas quanto os dados apresentados reforçam que a formação, como elemento de valorização docente e como instrumento de qualidade⁴ da educação, não foi tratada como prioridade pelos governos do período, não chegando a todos os docentes e revelando os baixos investimentos nas Instituições de Ensino Superior responsáveis por esta formação.

Ainda sobre a formação inicial, os docentes se dividiram nos mais variados cursos de licenciatura, com predomínio da Pedagogia (46%), dado que se justifica pela especificidade da rede municipal que é responsável pela educação infantil e ensino fundamental anos iniciais (além do Fundamental Anos Finais), nos quais é exigida a formação neste curso. Os resultados dos questionários mostraram ainda que 75% dos docentes lecionam na disciplina para a qual foram formados. Dos professores que não lecionam na disciplina para a qual se formou, uma se pronunciou e afirmou que, embora leccione no Fundamental I, fez Biologia ao invés de Pedagogia porque morava na zona rural, próximo a um distrito onde estava sendo oferecido o curso de Biologia por uma faculdade particular. Ela preferiu cursar a ficar sem o nível superior. Afirmou ainda que assim como ela, outros professores agiram do mesmo modo. Outro relato recorrente diz respeito à iniciativa individual dos docentes na busca pela formação. Um dos professores afirmou:

Nenhum gestor quer arcar com os custos da formação. Nenhum gestor pensa na qualidade do ensino. Pensa é no financeiro! Capacitar professor significa aumentar despesa e nenhum gestor quer isso. Aí somos nós que nos preocupamos em estar procurando capacitação e atingir a meta de se adequar à Lei. (DOCENTE VERMELHO)

Outro docente, que ainda não possui a formação mínima exigida, alegou:

Na verdade, eu tentei fazer uma faculdade particular, mas passei por um problema financeiro e atrasei algumas parcelas, o valor ficou muito alto, eu não consegui pagar e então resolvi trancar. Teve um tempo que fiquei sabendo que tinha vaga num programa chamado Parfor, mas, na época, meus filhos estavam menores e meu marido não aceitava que eu passasse uma semana fora pra ele ficar com as crianças. [...]

Eu pretendo voltar a estudar, porque surgem muitas conversas de que professor que não tiver nível superior vai ter que sair da sala de aula e eu não quero que isso aconteça. Eu gosto do meu trabalho. Gosto do que eu faço. A qualquer

⁴ Aqui não nos referimos a qualidade como sinônimo de produtividade, com caráter apenas quantitativo, mas na perspectiva do direito social, conforme afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 205) “[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.”

momento que surgir uma oportunidade boa, eu pretendo cursar, sim.
(DOCENTE PRETO)

Tais informações corroboram com a ideia de responsabilização docente, segundo a qual os professores não tendo acesso às devidas políticas públicas, assumem a responsabilidade pela mesma, buscando por seus próprios meios atingir este fim, sem contribuição, inclusive, das gestões municipais. Barbosa Duarte e Oliveira (2014) afirmam que atrelada à tendência da necessidade mundial de medir a eficácia dos sistemas educacionais, mediante a capacidade de resposta das escolas às metas preestabelecidas através de políticas de responsabilização (*accountability*), são desenvolvidas ações “que imputam aos docentes a necessidade de se desenvolverem profissionalmente sem, contudo, apresentarem as condições de trabalho adequadas para tanto” (BARBOSA DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p.72), incluindo a formação.

A partir do segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, diversas ações e programas foram desenvolvidos no sentido de oferecer aos docentes sua formação. Destacamos o Parfor, o Pídid, o Prolicenciatura, as vagas ofertadas pela UAB, além da criação de novos cursos de licenciatura nas universidades já existentes e da abertura de novas. Já no governo Dilma, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sendo a Meta 16 destinada à formação inicial dos professores. Esta Meta apresenta estratégias que visam a formação mínima em nível superior a todos os docentes da educação básica até o final da vigência do plano em 2024. Os resultados do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, no entanto, nos informam que:

O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2019 a 54,8% para educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% para os anos finais do ensino fundamental e 63,3% para o ensino médio. (BRASIL, 2020, p. 70)

Os números apresentados, embora sinalizem avanços, indicam que estamos muito distantes de atingir a meta de 100% até 2024, principalmente, porque, segundo Ribeiro (2019) após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, várias medidas impuseram entraves para a educação brasileira, dentre elas a Pec do Teto dos Gastos, que congelou os investimentos em serviços essenciais, como educação e saúde, por vinte anos, além do veto à prioridade prevista para o PNE para 2018 através da Lei de Diretrizes Orçamentárias sancionada em 2017 e dos frequentes cortes no orçamento da educação pelo atual governo. Estes entraves somam-se ao fato de o município em estudo ser de pequeno porte e localizado no interior

do estado, dificultando ainda mais a formação devido à inexistência de faculdade, pouco ou nenhum apoio do poder público municipal, logística, deslocamento, dentre outros (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPLEMENTAÇÃO NECESSÁRIA

A formação de professores precisa ser entendida como um processo contínuo que permita aos docentes conhecer as características de sua profissão, entender como ocorre o processo educativo, atualizar seus conhecimentos e contribuir novos que estejam atrelados às mudanças sociais e às necessidades educacionais de sua comunidade, sendo ainda um importante elemento para sua profissionalização e valorização. Deste modo, a formação inicial por si só não conta de abranger o conjunto das especificidades da trajetória docente, sendo necessária, portanto, uma formação continuada que se estenda por todo o período de atuação dos professores, de forma planejada e atendendo às especificidades da modalidade de ensino em que atua, das necessidades da rede e do seu processo de desenvolvimento profissional.

De acordo com Dourado (2015),

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 313)

Assim como a formação inicial, a formação continuada deve fazer parte das responsabilidades dos gestores, municipais, estaduais e federais, cabendo aos docentes a disposição para cursá-la. A meta 16 do PNE estabelece estratégias que tem como foco: Formar, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80)

Esta meta é fruto do reconhecimento da importância da formação continuada para o processo de desenvolvimento profissional dos docentes e para sua valorização. As mudanças que ocorrem na sociedade, nas relações entre os seres humanos e destes com o

contexto em que se encontram, demandam dos docentes que a forma de lidar com os conhecimentos e com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo também passem por mudanças. Neste sentido, a formação continuada apresenta-se como o meio adequado para que estas mudanças e novas compreensões da sociedade aconteçam. Nunes e Oliveira (2017, p. 67-68) destacam:

A necessidade de o professor desenvolver competência social para que este se sinta capaz de assumir as situações conflituosas provenientes das mudanças sociais de cada tempo histórico. Para tanto, há de se pensar e propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada) acerca das mudanças sociais e da consequente exigência de formação profissional.

Segundo o 3º Ciclo de monitoramento do PNE (BRASIL, 2020) o número de docentes com pós-graduação no Brasil chegou a 41, 3% em 2020, faltando pouco para atingir a meta. Quanto aos cursos de formação continuada na área de atuação, que devem atingir todos os docentes, este número chega a apenas 38, 3% em todo o Brasil, estando muito aquém da meta projetada.

No âmbito municipal, a formação continuada está contemplada na Meta 14 do PME 2015 – 2025 e prevê o mesmo que está disposto no PNE 2014 – 2024. Para atingir estas metas foram estabelecidas algumas estratégias, dentre as quais:

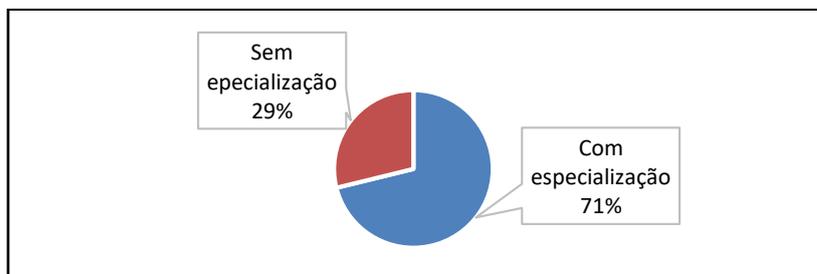
Realizar parcerias com a União e/ou Estado para o oferecimento e apoio a formação continuada dos professores, [...] apoiar, em parceria com a União e/ou Estado, os professores para o ingresso e permanência em cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, [...] implantar, política municipal de formação continuada para todos os profissionais da educação, construída em regime de colaboração com os entes federados ou por iniciativa própria” (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015, p. 78 – 79)

Estas estratégias partem do diagnóstico municipal que foi exposto no mesmo plano. Nele, consta que:

A formação continuada em serviço, que fortalece a prática docente através da Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, encontra muitos obstáculos. É amparada no Capítulo II, Art. 86 e Art. 87 do Estatuto do Magistério Público e Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público (LEI N. 049/2003) que trata da Qualificação Profissional. É quem se dispõe a utilizá-las, tem que arcar com custos próprios. (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015, p. 51)

O diagnóstico apresentado data de 2015 e a Meta 14 e estratégias também. A pesquisa de campo mostrou que parte dessa meta já foi atingida. O gráfico 2 aponta que 71% dos docentes fizeram pós-graduação a título de especialização, superando a meta de 50% estipulada pelo município e a média nacional até 2017, divulgada pelo Inep, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Porcentagem de docentes com pós-graduação



Elaborado pelos autores.

Fonte: Questionários, 2019.

Comparando com a média nacional, é alto o número de docentes do município que cursaram a pós-graduação *latu sensu*, no entanto, apenas dois docentes cursaram Mestrado, mais uma está em curso, e nenhum deles chegou ao Doutorado.

Em relação a outros cursos de formação continuada, que não alteram a carreira, 50% do total dos docentes afirmaram ter participado, 46% não participaram e 4% não responderam. Estes dados informam que apenas metade do indicador da oferta de cursos de formação continuada foi atingida.

Dos cursos que os professores participaram, foram citados:

Quadro 1 – Cursos de formação continuada realizados no Município em Estudo⁵

Cursos	Frequência	Porcentagem
PACTO/ PNAIC	24	80%
Pró-Letramento	2	7%
Educar para Vencer	2	7%
Pró-gestão/ Rede Estadual	1	3%
Educação Inclusiva	1	3%

Elaborado pelos autores.

⁵ O nome do município foi suprimido para resguardar a identidade dos sujeito participantes da pesquisa.

Fonte: Questionários 2019.

A partir deste quadro, podemos constatar que o único curso que parte da iniciativa municipal, é o curso de Educação Inclusiva. O que há, em maior proporção, é uma adesão a programas federais como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve início em 2013, o Pró-letramento, em 2012, e o programa estadual Educar para Vencer em 2003. Um dos participantes informou ter participado do programa Pró-Gestão, oferecido para professores da rede estadual, da qual o mesmo também faz parte. A frequência apontada no quadro se refere à quantidade de vezes que o curso foi citado. A soma da frequência, porém, ultrapassa os 28 que afirmaram ter participado dos cursos por que alguns deles participaram de mais de um dos cursos.

Voltando à formação *latu* ou *stricto sensu*, a situação favorável ao município apresentada no gráfico 2 se restringe apenas à quantidade, pois os docentes continuam sendo os responsáveis pela formação como veremos adiante. Salientamos ainda que na meta municipal para a formação continuada, os 50% se referem à pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, minimizando a responsabilidade da gestão municipal com a continuidade da formação dos docentes em cursos de mestrado e doutorado. O quadro seguinte apresenta os cursos de especialização concluídos pelos docentes:

Quadro 1 – Especializações cursadas pelos docentes do Município Estudado

N.	Especializações cursadas pelos docentes do Município Estudado	Frequência
	Alfabetização e Letramento	6
	Psicopedagogia	5
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3
	Língua Inglesa	2
	Educação Infantil	2
	Gestão educacional	2
	Geografia e Meio-Ambiente	2
	Ensino de Matemática	2
	Educação Física Escolar	1
	Ensino de História	1
	Inclusão social	1

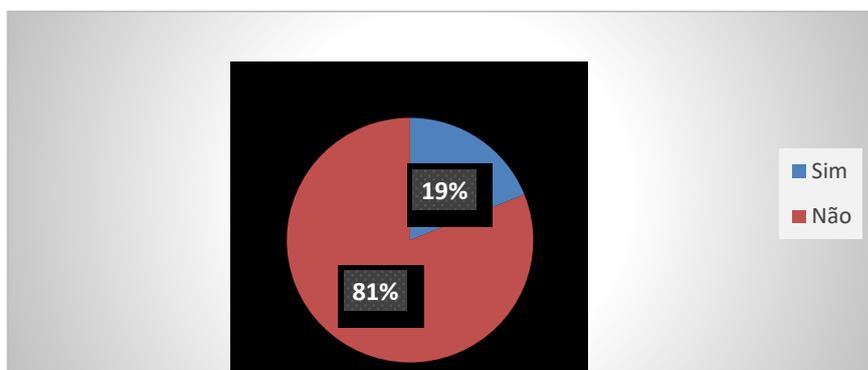
	Educação Ambiental	1
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; e, Educação Inclusiva	1
	Gestão Pública e Alfabetização e Letramento	1
	Não respondeu	7
	Total	37

Elaborado pelos autores.

Fonte: Questionários, 2019.

As especializações são bem variadas e partiram do que os docentes consideraram ser sua necessidade. Embora 71% dos docentes do município tenham feito pós-graduação, todos fizeram por iniciativa própria e precisamos destacar que 92% destes cursaram em faculdades privadas. Quando perguntados se obtiveram incentivos ou contribuição do poder público para os cursos de pós-graduação, as respostas foram:

Gráfico 3 - Porcentagem de docentes que obtiveram contribuições do município para cursar a especialização



Elaborado pelos autores.

Fonte: Questionários, 2019.

Os 19% que afirmaram ter obtido contribuições, listaram apenas transporte e espaço físico em uma escola do município para que os encontros presenciais ocorressem. Um dos docentes listou a oferta de curso pela SEC-BA. O curso foi ofertado para professores da rede estadual, na qual o docente também atua. Estas respostas sinalizam para o fato de que também na pós-graduação, o poder público se exime de sua responsabilidade em cumprir o que está proposto nas leis e deixa a cargo dos docentes, responsabilizando-os mais uma vez pelo que deveria ser atribuição dos gestores. Floriani, sobre esta situação, afirma que “dependendo das estratégias propostas no próprio documento para implementação das

metas, novamente teremos conquistado no papel, o que não se consegue efetivar por falta de uma política nacional e dotação orçamentária que garanta ao professor este direito” (FLORIANI, 2008, p. 113).

Não foram poucos os docentes que utilizaram seus salários para pagar pela formação por não terem esse direito garantido. Os relatos obtidos pelas CIP comprovam esta informação.

Fiz minha graduação em universidade pública e a especialização eu fiz em faculdade particular sem nenhuma contribuição ou incentivo municipal. Eu quero muito fazer um mestrado, mas como ensino 40h, não tenho tempo, não posso renunciar ao meu salário e não sei se tenho direito a uma licença remunerada pra isso e se eu tiver direito, eu não tenho certeza se o município vai me conceder. Eu preciso de um apoio e da garantia que meu salário não vá ser prejudicado. (DOCENTE VERMELHO)

Isso é um problema. Assim como a formação inicial, a pós-graduação nunca foi prioridade para nossos gestores. Para a pós, eu não tenho conhecimento de nenhuma contribuição pra ninguém, a não ser a informação no caso do convênio como o da plataforma freire, mas na pós, nunca soube de nenhum incentivo. (DOCENTE VERDE)

A respeito destas informações, os estudos de Prada as reforçam e ainda trazem novos elementos.

[...] no Brasil, embora a formação continuada de professores seja garantida pela própria LDB/ 96, observamos como o tempo para ela é contrário ao período de trabalho - nos fins de semana ou nas férias e, ainda, em muitos casos, os custos são por conta dos próprios profissionais, constituindo-se, mais em uma obrigação que em um direito. (PRADA, 2007, p. 121)

O docente Amarelo, que no momento não atua em sala de aula por estar ocupando um cargo na gestão educacional no município também se pronunciou:

O número de docentes com especialização é razoável, mas a secretaria não tem se ocupado dessas questões, por que a gente acaba tentando resolver as preocupações do momento que sempre são muitas e acaba tomando todo nosso tempo. Este ano mesmo é ano de Prova Brasil, prova da Saeb, e a gente tem toda a preocupação de ficar fazendo formação com os professores, trabalhando com o aluno, mas essa formação é em serviço nos horários de AC. Às vezes com profissionais daqui, outras vezes trazendo profissionais de fora. Mas preferimos fazer com os profissionais daqui porque tem muitos com bom potencial. Mas na Especialização, Mestrado e Doutorado não temos nos envolvido. (DOCENTE AMARELO)

Os relatos destes docentes, tanto dos que estão em sala de aula quanto do que está na gestão, reforçam o quadro de indiferença com a formação continuada dos professores.

Como já abordamos em outras situações, os municípios pequenos apresentam demandas por vezes mais complicadas do que os municípios maiores, o que os obriga a dedicar atenção a questões como a que foi relatada pelo docente Amarelo, em que a preocupação do município, no momento, são os resultados da prova da Saeb, que incidirão no Ideb municipal e consequentemente no repasse das verbas. A respeito das preocupações com o Ideb, o docente Verde fez uma inferência.

Hoje já se tem uma visão da necessidade de investir no professor, por causa do Ideb. A partir dos resultados de 2007, dos dados estarem explícitos, os gestores passaram a ter uma preocupação com a imagem do município, mas a gente ainda não vê essa preocupação sendo efetivada como deveria ser, isento de mesquinhez, de influência político-partidária, de achar que professor tá querendo demais, da dificuldade de liberar o professor, mesmo sabendo que é direito dele. É uma série de fatores que eu diria que tem dificultado a formação dos professores do Município Estudado. (DOCENTE VERDE)

Estamos diante de uma situação que para os docentes representa um desafio. Tem-se o objetivo de melhorar os índices municipais, no entanto, os professores e sua formação, não estão incluídos no processo de melhorar a qualidade da educação, para consequentemente melhorar os indicadores.

Durante a coleta de dados, os professores reafirmaram a necessidade de cursos de atualização, que também são oferecidos de forma isolada no município, com exceção do PNAIC, que é programa federal que ofereceu um curso de formação continuada direcionado aos docentes que lecionam do 1º ao 3º do ensino fundamental desde 2012 até 2019. Na impossibilidade de frequentarem os programas de pós-graduação, muitos docentes veem nestes cursos a possibilidade de atualização dos conhecimentos necessários à sua atuação. O docente Vermelho reivindica que “a secretaria deveria promover mais cursos de capacitação em nosso município”. O docente Preto reforça:

O que precisa melhorar em nosso município em relação aos professores é que os gestores poderiam fazer cursos de capacitação, mas pra cada um no seu nível. Porque não adianta só falar, tem que ter ideias práticas, no meu caso, ideias pra educação infantil. Esse ano até que tem acontecido. Veio uma professora duas vezes pra fazer curso com a gente e foi muito bom. Mas não acontece em toda gestão.

O docente Amarelo, por sua vez, afirmou que sempre acontecem formações, mas que estas são feitas de acordo com a necessidade e por modalidade. Não como um curso contínuo, mas através de formações, normalmente de um dia, sobre um tema específico. Os docentes afirmaram perceber durante a última gestão uma preocupação em ofertar palestras,

curso de pequena duração e formações nos momentos de planejamento, com vistas a trazer esclarecimentos sobre os descritores utilizados nas avaliações de larga escala. Estas iniciativas pontuais têm efeito momentâneo, que até podem contribuir com os resultados destas provas, mas quando analisadas do ponto de vista de propiciar avanços na qualidade da educação e da valorização dos docentes, tais iniciativas mostram um resultado pouco favorável.

A respeito da formação *stricto sensu*, conforme foi informado, o número é extremamente baixo e está aquém da média nacional, que também é muito baixa.

O crescimento no percentual de professores com pós-graduação nesse período se deveu particularmente à titulação em nível de especialização. Em 2019, 37,9% dos docentes na educação básica possuíam o nível de especialização, 2,8% mestrado e 0,6% doutorado. (BRASIL, 2020, p. 73)

Diante dessa realidade complicada, com indicadores muito ruins, ou os gestores voltam-se para o cumprimento das metas, tanto no âmbito nacional como no municipal, ou não haverá possibilidade de mudanças neste cenário. Diferente da pós-graduação *latu sensu*, que é largamente oferecida pelas faculdades privadas em polos espalhados por todo o país, impulsionando os professores a aderirem a estes por conta própria em busca da titulação e ascensão na carreira, os cursos *stricto sensu*, por exigirem mais investimentos, continuam muito distantes das possibilidades dos professores, além de promoverem, no caso do Plano de Carreira (PC) do município, um incentivo de apenas 10%, não sendo atrativo para os docentes. Sobre a formação continuada, Freitas (2012, p. 123) traz a seguinte reflexão ao analisar dados da pesquisa TDEBB⁶:

A não valorização, pela CAPES, dos cursos de especialização como cursos de pós-graduação *latu sensu*, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, leva-nos a afirmar que a existência de cursos de especialização na imensa maioria das universidades públicas tem direcionado os professores para cursos de especialização em instituições privadas, que, por sua vez, criaram um nicho mercadológico próprio para atender uma demanda das redes e dos docentes na busca da titulação como única forma de ascensão na carreira.

A constatação da autora demarca a formação continuada no campo das políticas públicas nacionais e chama a atenção para a necessária atenção que deve ser dada pela CAPES aos cursos de pós-graduação *latu sensu* e aponta este problema como um pretexto para a

⁶ A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESTRADO/ UFMG, em parceria com outros grupos de pesquisa de outras instituições. A pesquisa do tipo survey, realizada em 2009, contou com um universo de 664.985.280 sujeitos docentes e por 34.556 unidades da educação básica das redes públicas e conveniadas do Brasil. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a)

desresponsabilização das redes com a formação. No caso desta desresponsabilização, fica configurado que a formação continuada não tem sido tratada como direito dos docentes e dever do Estado, como preconizam as políticas públicas. Como consequência,

A fragilidade da condição docente se acentua, perpetuando a desigualdade educacional e profissional pelas condições de formação: duplas jornadas e salários incompatíveis, aliados à condição de vida da imensa maioria dos professores, têm atuado como instrumentos que aprofundam a desigualdade educacional pela formação e impedem a ascensão a níveis mais elevados da carreira docente. (FREITAS, 2012, p. 123)

Ao fazermos uma associação entre a afirmação de Freitas e a situação dos docentes municipais, percebemos que a ascensão destes profissionais aos maiores níveis da carreira configura-se como um dos maiores desafios que eles terão que enfrentar. Assim como no caso das políticas de formação inicial, alguns elementos estão muito presentes nas políticas de formação continuada, a ausência de articulação entre os entes federados, dotações orçamentárias insuficientes para garantir estas políticas, responsabilização dos docentes causada pela desresponsabilização das gestões e forte inserção da iniciativa privada na promoção de cursos de formação, impulsionando os docentes a aderirem a estes cursos, já que a poder público não os garante.

Em nossos dias, há ainda outro agravante para a situação da formação docente: estamos assistindo a um governo que despreza a pesquisa e a ciência, não fortalece o sistema público de ensino, tem cortado anualmente verbas do orçamento da educação e ainda pior, não tem um projeto de educação para o país, fato que impede que qualquer ação voltada para a formação docente seja levada adiante.

CONCLUSÃO

O estudo em tela trouxe uma reflexão acerca dos processos de formação inicial e continuada em um município de pequeno porte do interior baiano. Podemos afirmar que a formação docente além de contribuir para a profissionalização e valorização destes profissionais, é imprescindível para o sucesso dos processos educativos da educação básica.

No entanto, as políticas públicas, desenvolvidas nas últimas décadas para atingir esta finalidade, atendem em primeira mão aos ideais neoliberais que visando produtividade e a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, defendendo, inversamente, baixos investimentos por parte do Estado nos setores sociais, muitas vezes

não saem do papel, ou acontecem de forma precária, ou ainda atribuem aos docentes a responsabilização pela formação, eximindo o Estado desta função.

O município em tela é uma demonstração de que tanto a formação inicial quanto a formação continuada só atingiram os porcentagens apresentadas porque os professores, na busca pelo desenvolvimento profissional, são os protagonistas do seu processo formativo, inclusive custeando-o.

Diante de um cenário de tantos retrocessos recentes quanto à educação e valorização docente, ocasionados pelo atual governo, é urgente a mobilização dos docentes e pesquisadores da educação, através de seus sindicatos e associações, na defesa da educação pública, da valorização docente e pela manutenção e efetivação dos direitos que até aqui forma conquistados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA DUARTE, A. W.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, 10(17), 67-97. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 26 de jun. de 2014 - Edição extra.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. – Brasília, DF: Inep, 2020. 98 p.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571>. Acesso em 14 de dez. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Fernandes; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Formação docente e currículo: desafios contemporâneos. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8397>. Acesso em 14 de dez. 2019.

CALAZANS, Di Paula Prado; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexos sobre a formação docente no contexto atual: entre a subserviência e a crítica. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45421>. Acesso em 15 dez. 2019.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Claudio Pinto. O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): o ideal e a realidade vigente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/159>. Acesso em 14 nov. 2019.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas Educacionais no Contexto Pós-Golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, p. 162-174, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3254>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandez; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional**: a sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, Rafael Dias de Souza; GAMEZ, Luciano. O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades. In: Congresso Internacional ABED de Educação à Distância, 21., 2015, Bento Gonçalves - RS. **Anais...** São Paulo: ABED, 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf> Acesso em: 05 out. 2019.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade postergada. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS. Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.º 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 1(1), 135-150., 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485> Acesso em: 14 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol. 24, n.82, pp.93-130. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 14 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MUNICÍPIO ESTUDADO. Lei Nº. 009/2015, de 16 de julho 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Município Estudado: **Diário Oficial do Município**, 27 de julho de 2015, Ano III, Edição nº 00220.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica: Sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

_____. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2011a.

_____. As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.7, n. 10, jan./jun. 2011b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/657>. Acesso em 18 nov. 2019.

_____; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, vol.43 no.1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000100066&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. **Conversas interativo-provocativas como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, edição especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6207>. Acesso em: 19 set. 2019

_____. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Revista Exitus**, Santarén, v. 9, n. 3, 19-32, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917>. Acesso em 20 nov. 2019.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; SILVA, Daniela de Oliveira Vidal; NUNES, Claudio Pinto. **Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação**. Educa - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 5, p. 23-39, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703>. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgáises Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito: formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007.

PRADO, Jany Rodrigues; BRITO, Regivane dos Santos; NUNES, Claudio Pinto. A formação docente na educação infantil: levantamento de nuances. **Revista Colloquium Humanarum**. V. 16, n. 4, 2019. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3306>. Acesso em 08 dez. 2019.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves. **Valorização docente: formação, salários e desafios para a profissão**. 2019. 224f. Orientador (a): Dr. Cláudio Pinto Nunes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, Arlete dos Santos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; NUNES, Claudio Pinto. Reformulação de cursos de licenciatura na Bahia: interesses e desafios subjacentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 11-30, 30 ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3306>. Acesso em 15 dez. 2019.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Porto Alegre. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2010.