



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6423 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: QUEM TOMA PARTIDO?

Julia Cecilia de Oliveira Alves Ribeiro - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA

Abília Ana de Castro Neta - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Apontamentos sobre a formação docente: quem toma partido?

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta dados coletados durante uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo objetivo é investigar a formação docente, os processos que estão imbricados neste tema, objetivando analisar a correlação de forças quanto às definições de quem são os responsáveis por esta formação, identificando quem toma partido da mesma.

A formação inicial e continuada dos docentes representa um dos elementos da valorização docente, sendo os outros: salário, carreira e condições de trabalho e saúde (fonte). No entanto, é possível verificar que as políticas públicas de formação docente desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 2000 não foram suficientes para garantir este direito, demandando dos próprios professores um empenho particular para atingir este fim.

A pesquisa em questão baseou-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético, posto que, segundo Gamboa (2010), estas pesquisas “manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças” (GAMBOA, 2010. p. 107-108). Por apropriar-se de dados qualitativos e quantitativos, utilizamos uma metodologia quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993) e como instrumentos, adotamos a análise documental (GIL, 2002), questionários (Gil, 1999) e as Conversas Interativo-Provocativas (NUNES, 2011).

Os sujeitos da pesquisa são professores efetivos de um município de pequeno porte da Bahia. Municípios com esta configuração apresentam problemas ainda maiores para que as políticas públicas se efetivem, devido à distância dos polos de estudo, limitações de financiamento por parte dos municípios, além de dificuldades em manter um equilíbrio no pacto federativo, entre outras (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Este texto está estruturado em 3 partes, sendo elas: 1. Políticas públicas de formação docente nas duas últimas décadas; 2. Contexto da pesquisa; e, 3. Resultados da pesquisa. Concluimos apontando quem tem se responsabilizado pela formação dos docentes no município em estudo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um dos elementos responsáveis pela valorização dos professores. O tema ocupou os debates nacionais sobre a educação nas últimas décadas devido à importância que apresentam não apenas para a valorização, como também para a melhoria dos resultados educacionais. Durante as décadas de 1980 e 1990, a pressão realizada pelos movimentos sociais que representavam os professores, foi responsável pela garantia na lei deste direito. Tanto a Constituição Federal, de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, abordam a garantia da formação em nível superior para os docentes, visando diminuir o número de professores leigos no país. No entanto, estas leis não foram suficientes para garantir este direito.

Gatti (2017, p. 1154-1155) aborda as tensões e questionamentos que se colocam ante a formação docente, em função de contextos sociais e culturais diversificados e em decorrência do surgimento de novas demandas para o trabalho educacional.

Dilemas aparecem sobre como formar professores para a educação básica, para quais cenários deveríamos considerar essa formação e qual o papel dos conhecimentos de Didática para a formação de docentes. Tais questionamentos se expandem para a formação continuada, em que tensões se colocam quanto às escolhas realizadas em diversos níveis de gestão educacional sobre esse tipo de formação, seus impactos reais, sobre sua ancoragem em necessidades concretas em um particular contexto, entre aquilo que é intenção e aquilo que de fato se faz, dentro das possibilidades constituídas em diversificados contextos. Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados.

A autora traz a reflexão para o fato de que contextos diversificados promovem também interesses diversificados e, por conseguinte ações diversificadas. Ações voltadas à formação docente, desse modo, não pode ser entendida como fruto de voluntarismos, mas como o resultado da correlação de forças que se estabelecem em cada período. Só a partir da segunda metade dos anos 2000 é que o Estado amplia a oferta de cursos de Licenciatura nas universidades federais já existentes e nas universidades que foram criadas, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto n° 6.096/2007.

Como mais uma estratégia do governo federal, foi criado em 2007 o PIBID, que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, tendo como principais objetivos “promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” e “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas” (BRASIL, 2007).

Além do PIBID, outro programa que trouxe bons resultados, desta vez, em termo de números de professores com formação em nível superior foi o PARFOR, criado em 2009, através do decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que ofertou vagas em universidades públicas em cursos de licenciatura e segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para professores da rede pública da educação básica que ainda não eram licenciados ou não eram licenciados na área em que atuavam.

Estes programas, dentre outros, integram um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior com o objetivo de transformar o magistério. Ressaltamos aqui, que as parcerias público-privadas entre o governo federal e instituições de ensino superior privadas foram também responsáveis pelo aumento do número de professores formados, posto que a quantidade destas instituições cresceu muito neste período. Este ponto não representa um consenso entre pesquisadores da área, pois muitos defendem que verbas públicas devem se destinadas a instituições públicas (DOURADO, 2016).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que destinou duas de suas metas, a 15 e a 16, para a formação docente, visando assegurar a formação em nível superior a todos os professores da educação básica. Já em 2016 foi criada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que traz determinações visando não só a formação, mas também a valorização do profissional docente. Dourado (2016, p. 48) afirma que “a Política Nacional apresenta importantes e coerentes objetivos, face ao esforço do Estado Brasileiro no campo da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica”. A formação e valorização, no entanto, ficaram comprometidas após a aprovação da Emenda 95/2016, que congelou os gastos em educação e outros setores por vinte anos (BRASIL, 2016) e o veto à prioridade prevista para o PNE para 2018 através da Lei de Diretrizes Orçamentárias sancionada em 2017 (BRASIL, 2017), ações que comprometem diretamente o cumprimento das metas de formação e valorização docente.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte, localizado no centro-sul baiano. Conforme dados fornecidos pela Comissão de Reformulação dos Planos de Carreira (CRPC), o município contava, em 2018, com 206 professores efetivos e 115 professores temporários. Na fase dos questionários participaram 56 professores efetivos (os temporários não participaram desta etapa, devido à rotatividade destes profissionais e, por este motivo, não permitirem uma análise precisa do quadro real do município).

Diante da quantidade de docentes do município, a amostra composta de 56 participantes, mostrou-se satisfatória, pois permitiu apreender informações das mais variadas sobre cada aspecto estudado, traçando um perfil dos profissionais docentes de Dário Meira. Quanto à idade dos profissionais respondentes, 26 deles encontram-se na faixa etária de 40 a 49, sendo a maior porcentagem, seguindo por 11 entre 50 e 59 anos, 9 com menos de 39, 3 entre 60 e 69 e 7 preferiu não responder.

Quanto ao gênero, 79% são do sexo feminino e 21% do sexo masculino, corroborando com os estudos de Fernandes e Silva (2012) que afirmam que o magistério ainda é uma profissão eminentemente feminina.

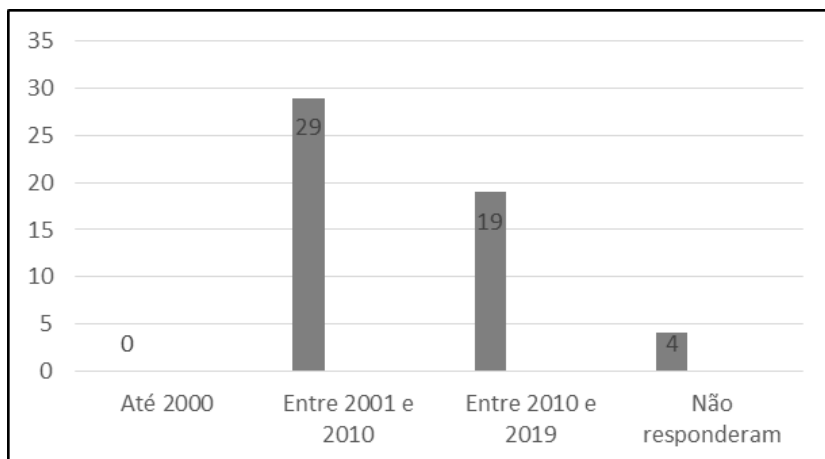
Quanto à formação dos docentes, utilizamos os dados de 2018 fornecidos pela CRPC, que apontam que 43 dos docentes efetivos, de 20h ou 40h, ainda não possuíam nível superior, até a data de análise, representando um percentual de 21%.

Este dado é de suma importância por que serve de lastro para as informações já abordadas de que as políticas públicas desenvolvidas a partir dos anos 2000 não conseguiram garantir a todos os docentes o acesso a este direito, e, serve também como ponto de partida para a análise dos resultados da pesquisa em tela.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Esta sessão apresenta os resultados, visando atender ao objetivo do estudo, que é identificar quem tem tomado partido da formação docente. No município estudado, uma parcela de 21% dos docentes ainda não apresenta formação em nível superior e dos que apresentam, a formação foi obtida apenas a partir dos anos 2000, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Período de conclusão do nível superior dos docentes de Dário Meira



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 levantar hipóteses para justificar estes números. Dentre elas, a Década da Educação, que exigia a formação em nível superior até 2006, a expansão das faculdades privadas EaD, o Estatuto do Magistério (2003), que garantia uma porcentagem de 30% de aumento para os licenciados, ou ainda a oferta de políticas públicas para a formação docente. O quadro abaixo apresenta os motivos elencados pelos docentes para iniciar a licenciatura.

Quadro 1 – Motivos apresentados pelos docentes para cursarem o nível superior

Nº	Motivos para cursarem o nível superior	Frequência
1.	Exigência de formação superior para continuar lecionando.	10
2.	Necessidade profissional (de formação, de se especializar).	7
3.	Vontade própria e gosto pela docência da disciplina que já ministrava.	6
4.	Aprimorar os conhecimentos.	5
5.	Enriquecer o trabalho em sala de aula.	2
6.	Necessidade de capacitação, atualização e inovação.	2
7.	Outros	7
8.	Necessidade de crescer e não ter condições de pagar.	1

9.	Não respondeu.	11
----	----------------	----

Fonte: Questionários, 2019.

As respostas 1 e 2 são as que apresentam maior prevalência. Ambas trazem consigo uma preocupação em formar-se por necessidade, para continuarem lecionando, o que reforça a compreensão que os docentes tiveram da Década da Educação, que previa que todos os docentes deveriam estar formados no nível superior até o final de 2006. A falta de iniciativa dos governos em proporcionar a formação, forçou os docentes a buscar por conta própria esta formação, configurando que é transferida ao professor a responsabilidade pela gestão de sua formação (NUNES; OLIVEIRA, 2017). Esta é uma demonstração de que as políticas neoliberais trazem uma proposta de melhoria da qualidade da educação, sem, no entanto, lhes prover as estratégias e o investimento necessários para a educação e demais setores sociais.

Chamou atenção também a resposta número 8, “Necessidade de crescer e não ter condições de pagar”, que partiu de uma docente formada através de um programa federal de formação de professores não especificado. Esta resposta demonstra o quanto a professora viu sobre si o encargo por sua própria formação, a ponto de justificar a formação através de um programa, afirmando que “não fez por sua própria conta por não ter condições de pagar”. Fica evidente, nesta situação, que ainda não há uma clareza por parte de muitos professores sobre a responsabilidade do poder público em ofertar a formação mínima dos docentes em exercício, cabendo a si, exclusivamente, estar disposto a cursar.

Sobre os custos com a formação, o docente Vermelho 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. Ai somos nós que nos preocupamos em estar procurando capacitação e atingir a meta de se adequar à Lei. (DOCENTE VERMELHO)

Com esta convicção, os docentes, por conta própria procuraram ingressar no ensino superior. Neste momento, trazemos à discussão o que se pode chamar de “aligeiramento” da formação. Oliveira e Maués (2012) informam que no período em tela foi grande o número de matrículas em instituições de ensino superior privadas, como também foi grande a expansão destas instituições. Dentre os professores respondentes que concluíram a formação, 77% estudaram em instituições privadas, em cursos na modalidade EaD, que não raro, apresentam carga horária inferior aos cursos regulares.

Quando perguntados se cursaram algum programa de formação de professores ou cursos regulares, apenas 21% usufruiu dos referidos programas, o que mostra que seu alcance foi pequeno no município em questão. Além disso, as condições apresentadas pelos docentes para participarem dos cursos demonstram situações difíceis que não colaboraram para sucesso dos mesmos. Sobre estas condições, os docentes afirmaram:

A Rede Uneb foi uma oportunidade que eu abracei porque o município se responsabilizou pelo transporte da turma da noite e da turma do dia. Mas enfrentamos muitas dificuldades. Eu morava no distrito, saía em cima de um caminhão, 5h da tarde para cidade, para de lá entrar no ônibus, para estudar até 22h30 e chegar em casa 1h da manhã, e no outro dia trabalhar o dia todo, por que eu trabalhava 40h. (DOCENTE AZUL)

Eu nunca tive contribuição nenhuma do poder público municipal para cursar a licenciatura e presenciei, em vários momentos, professores reclamando pelo mesmo motivo. Quando eu já estava fazendo a licenciatura em faculdade particular, eu consegui uma vaga, pela Plataforma Freire no PARFOR, mas por conta da incerteza com transporte, gasto alimentar e demais despesas, eu e outros professores

Os relatos dos professores exemplificam que nem sempre as políticas conseguem atingir o fim para o qual foram planejadas, pois, para que tal política seja efetivada são necessários inúmeros fatores, que no caso dos docentes não foram fornecidos, como condições de transporte, estadia, alimentação e conciliação entre trabalho e estudo.

5 CONCLUSÃO

O cenário da formação de professores no município estudado passou por inúmeras dificuldades, nem sempre culminando no seu objetivo: assegurar a formação em nível superior aos docentes. Esta situação reforça interferência dos ideais neoliberais que provocam uma distância entre aquilo que é instituído pelas leis e o que realmente é efetivado.

A pesquisa mostrou que os professores são em grande parte aqueles que tomam partido de sua própria formação, posto que, mesmo que tenham acesso aos programas federais ou estaduais, precisam arcar com diversos outros custos. Ficou clara também a dificuldade que os docentes tiveram em obter contribuições do poder público municipal para concluírem sua licenciatura. Além disso, foi grande o número de docentes que, por não terem acesso aos programas, procuraram com seus próprios recursos ingressar no ensino superior, muitas deles em cursos Ead, que apresentam uma carga horária menor e, portanto, não concedem a mesma qualidade.

É necessário neste contexto que haja um progresso na forma de conceber a formação de professores, de tal forma que aos docentes sejam oferecidas condições para cursarem a licenciatura sem maiores sacrifícios, sem comprometer a qualidade de seu trabalho durante a formação e que imponham aos gestores a responsabilidade pela qualidade da formação e a garantia de que esta aconteça em condições adequadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Normativa Nº 38, de 13 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 13 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.r Acesso em: 22/ 07/2018.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> acesso em: 25/ 07/ 2018

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf.n>. Acesso em:

03 maio 2018.

_____. Lei nº 13.473, de 08 de agosto de 2017a. Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 08 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm> Acesso em: 03 maio 2018.

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

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir do PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 43-62.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Barnardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses 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.