

Marcos legais sobre a formação continuada docente



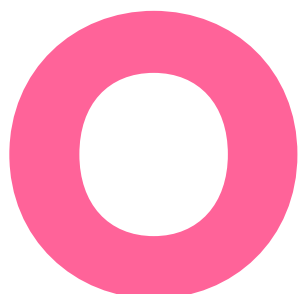
Bruno Vasconcellos Silva

Mestre em Educação Física, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/Ufes)

<https://orcid.org/0000-0002-8001-1011>; bvasconcellos1983@hotmail.com
Artigo 139 (Marcos Legais) - DOI 10.55823/rce.v19i19.139



RESUMO



texto visa identificar e analisar os marcos legais, entre os anos de 1988 à 2015, que tratam da formação continuada docente, tanto do âmbito nacional quanto do município de Cariacica-ES. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio das fontes de informações eletrônicas, a saber: decretos, emendas, leis orgânicas, instruções normativas, leis complementares, portarias e resoluções. Inferimos que esse estudo pode apresentar referências para repensar o processo de formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, nas Redes de Ensino Pública.

Palavras-chave: *Formação continuada; Docente; Valorização profissional;*





LEGAL MILESTONES ABOUT CONTINUING EDUCATION TEACHER

Abstract: The text aims to identify and analyze the legal frameworks, between the years 1988 to 2015, that deal with continuing teacher education, both nationally and in the municipality of Cariacica-ES. The bibliographic research was carried out through electronic information sources, namely: decrees, amendments, organic laws, normative instructions, complementary laws, ordinances and resolutions. We infer that this study can present references to rethink the process of continuing education of teachers who work in Basic Education, in Public Education Networks.

Keywords: *Continuing education; Teachers; Professional appreciation*

HITOS JURÍDICOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

Resumen: El texto tiene como objetivo identificar y analizar los marcos legales, entre los años 1988 a 2015, que se ocupan de la formación continua de profesores, tanto a nivel nacional como en el municipio de Cariacica-ES. La búsqueda bibliográfica se realizó a través de fuentes de información electrónica, a saber: decretos, reformas, leyes orgánicas, instructivos normativos, leyes complementarias, ordenanzas y resoluciones. Inferimos que este estudio puede brindar referencias para repensar el proceso de formación permanente de los docentes que actúan en la Educación Básica, en Redes de Educación Pública.


Palabras clave: *Formación continua; Docente; Reconocimiento profesional*

INTRODUÇÃO

Para este estudo visamos identificar e analisar o discurso expresso no texto legal da Educação nacional e da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES, lançando os holofotes na temática da formação continuada docente. Assim, analisamos os principais documentos, propostas oficiais e as leis que abordam essa seara, tanto no âmbito nacional quanto no mencionado ente federado, a fim de identificar e refletir sobre seus fundamentos políticos e epistemológicos.

Assim, introduzimos nossa discussão por meio das concepções de Estado e políticas públicas que sustentam as ações e programas de intervenções dos Governos. Considerando as relações fundamentais entre “[...] a concepção de Estado e as políticas sociais que este implementa em uma determinada sociedade, em determinado período histórico [...]” (HÖFLING, 2001, p. 1), na tentativa de estruturar a proposta de conhecer os meios pelos quais, historicamente, o Estado vem “garantindo” as políticas sociais.

Entendemos Estado como o conjunto de instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente) que possibilitam a ação do Governo. Por sua vez, entendemos Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e propõe para os demais, configurando-se, assim, a orientação política de um determinado Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001).



Nessa direção, a definição de políticas públicas, atrelada à concepção de Estado e Governo, constitui-se em ação estatal na implantação de um Plano de Governo, por meio de programas e ações focados para setores específicos da sociedade. Dessa forma, apesar de se configurarem como ação do Estado na sociedade, as políticas públicas não podem se restringir às políticas estatais. Isso porque, segundo os dizeres de Höfling (2001, p. 2), elas se configuram como diretrizes de;

[...] responsabilidade do Estado – responsabilidade esta caracterizada quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Dessa maneira, percebemos que, apesar de ser uma ação estatal, a implementação de uma política pública envolve a discussão e a conjugação de uma série de demandas defendidas pelos mais distintos grupos sociais aos quais a política se destina. As políticas públicas estão imbricadas numa complexidade de interesses que abrangem, obrigatoriamente, os diversos setores da sociedade envolvidos no esboço político das questões sociais, sobretudo na garantia de seus direitos perante o Estado.

Nesse sentido, a temática da formação continuada docente precisa ser compreendida como um amálgama de medidas que promovam mudanças substantivas na organização e na cultura escolar em um sen-

tido mais amplo. Além disso, a ausência de uma efetiva sistematização da política pública que priorize o processo de formação do professor, subsidiado por princípios políticos e filosóficos, pode afastar a possibilidade de uma construção coletiva em torno da politização da ação docente, bem como de uma prática pedagógica que possa promover melhoria no seio da escola.


MÉTODO

Para Fonseca (2002), os instrumentos utilizados na pesquisa bibliográfica são: livros, artigos, teses, dissertações, revistas, anuários, leis e outros tipos de fontes. Essa é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, bem como publicadas por meio de escritos eletrônicos.

No que se refere aos marcos legais analisados, acessamos por meio de fontes de informações eletrônicas, nas quais trabalhamos com dados do próprio portal do Ministério da Educação¹, bem como no site da Prefeitura Municipal de Cariacica-ES². Segundo Laville Dionne (1999, p. 167) essas fontes reúnem “[...] informações estatísticas relativas à economia, à demografia, à geografia e a outros, disponível através da internet”, como decretos, emendas, leis orgânicas, instruções normativas, leis complementares, portarias e resoluções, nos quais nos debruçamos para este estudo.

Considerando que as propostas, programas e ações das políticas públicas educacionais que pretendemos abordar, foram gerados no período de redemocratização do

1. <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>
2. <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/>



Brasil, desse modo procuramos fazer uma retrospectiva a partir dos direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, que apresenta textos legais que abordam a temática da formação (continuada) e valorização profissional docente até a Resolução nº 2/2015. Optamos por esse recorte pelo fato desse corresponder ao ano que a Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES estabeleceu seu Plano Municipal de Educação, por sua vez, essa Rede foi escolhida em virtude do pesquisador ser professor estatutários dela.

Nessa esteira, também analisamos, ano por ano, desde 1988 até 2015, o mesmo recorte realizado na busca dos marcos legais nacionais, os dados referentes aos textos legais sobre a educação municipal de Cariacica que permeiam a valorização e formação continuada docente, endossamos que o recorte se dá em virtude da implementação do plano de educação desse ente federado.

No que se refere aos dados sobre os marcos legais do Município muitas foram as dificuldades em delimitar e encontrar um *corpus* documental que nos servisse de referência. Conhecedora de tal fenômeno, Pietro (2005) enumera as dificuldades do uso da técnica de coleta de dados.

[...] levando-se em conta que um número expressivo de municípios brasileiros tem história recente de atuação em educação, é de se esperar que a prática de uma memória recente não é comum. Por outro lado, a própria estrutura dos sistemas de ensino, que envolve seus profissionais o tempo todo com um fazer pouco afeito ao seu registro escrito, justifica em parte esta realidade (PIETRO, 2005, p. 7).

Entendemos que essas análises e ajuizamento das políticas públicas podem subsidiar decisões, apresentar referências para o gerenciamento do programa e, sobretudo, possibilitar repensar metodologias de acompanhamentos e avaliações, nos quais praticamente inexistente a cultura avaliativa (DIAS SOBRINHO, 2003).

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A Carta Magna de 1988 estabelece para a educação uma série de princípios, constando, em seu art. 205 – Título VII, Da Ordem Social, Capítulo III, referente à educação, à cultura e ao desporto –, a concepção de educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A educação deve ser garantida pelo Estado, com acesso obrigatório e gratuito ao ensino fundamental, inclusive para os que não haviam tido oportunidade na idade própria, e pela extensão da obrigatoriedade e gratuidade gradativa ao ensino médio.

A Carta Constitucional também estabelece, em seu art. 206, que o ensino será ministrado com base em princípios. Destacamos os expressos nos incisos V e VII que buscam, respectivamente, a valorização dos profissionais do ensino, garantindo-lhes planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivo por concurso e provas de títulos e, por último, procuram assegurar o padrão de qualidade da educação.

Tais princípios expressos no art. 206 estabeleceram-se como orientadores para as leis subsequentes. Os princípios relativos à

valorização do magistério preveem o piso salarial e o ingresso por concurso público, mas não abordam a formação de professores, embora seja essa uma questão implícita na valorização docente, bem como nos parece está diretamente relacionada com a garantia da qualidade. No entanto, se unirmos os dois artigos, 205 e 206, podemos inferir que a formação docente é direito do professor, visto ser ele também um cidadão.

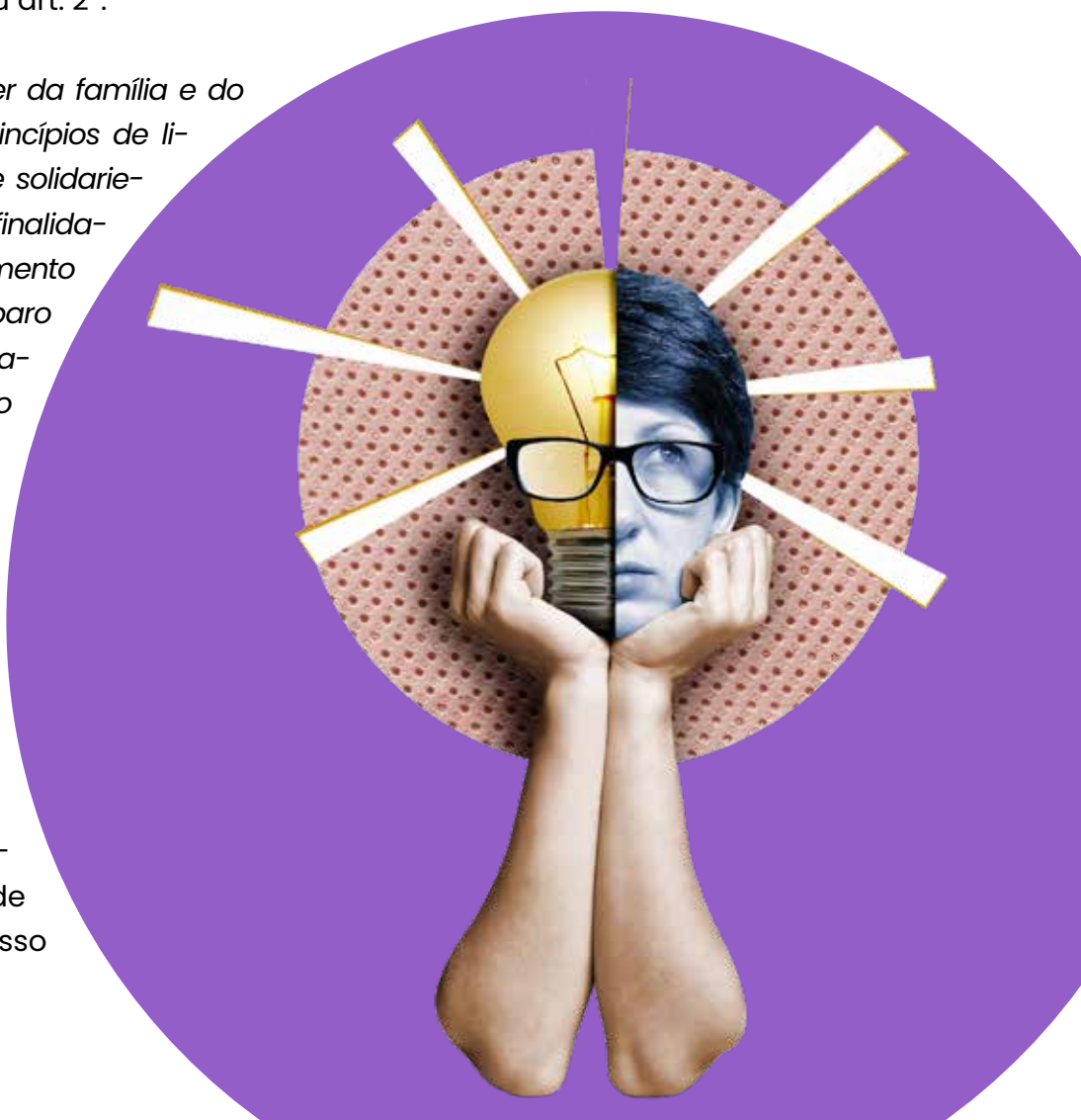
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelece diretrizes para toda a Educação Básica, orientando os currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum, desenvolvendo o educando para o exercício da cidadania. Como um de seus primeiros princípios, destacamos, em seu art. 2º:


Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Percebemos uma inversão nos termos Estado e família no que tange à Constituição Federal, que traz o Estado antes da família no que diz respeito ao dever de ofertar educação. Embora a educação, de modo geral, seja um processo

que começa antes da escolarização, não podemos nos descuidar do direito à educação, garantido pela Constituição, como dever do Estado, no que se refere à educação escolar.

Constatamos, no art. 12 da LDB de 1996, que essa é a primeira de nossas leis que estabelece atribuições para os estabelecimentos de ensino. Nesse artigo, percebemos a escola vista como um todo responsável pelo cumprimento de uma série de atribuições. Esse fato nos leva a pensar essa instituição como um corpo, uma comunidade formada por seus diversos membros, entre eles, os professores, que deverão trabalhar conjun-





tamente para obter sucesso em suas incumbências.

As determinações docentes, expressas no art. 13 da LDB (1996), estabelecem, entre outras determinações, elaborar projeto pedagógico e plano de trabalho, ministrar dias letivos e horas-aulas. É todo um processo que exige condições técnicas, pedagógicas e administrativas, como tempo, disposição e um planejamento conjunto, uma articulação, uma definição e distribuição das tarefas.

Desse modo, questionamos que, para cumprir o excesso de incumbências, o corpo docente carece de condições para discutir, planejar, bem como estudar soluções para a escola. Se não se repensar esse espaço/tempo determinado em calendários escolares, pode-se ferir os direitos uns dos outros. Assim, parece-nos necessário considerar que os horários de planejamento não sejam suficientes para responder a todas as expectativas quanto ao desempenho da unidade escolar e ao professorado.

Nesse sentido, pode haver uma lacuna a preencher no que tange à condição de trabalho, basta ver a determinação de espaço/tempo para o cumprimento de uma série de encargos que foram distribuídas e endereçadas à instituição escolar e aos professores, haja vista que eles podem ser penalizados, caso essas delegações não sejam cumpridas.


No que diz respeito à formação profissional do professorado, a LDB (1996) busca atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades. Os Sistemas de Ensino Público, das diferentes esferas (Federal, Estadual e Municipal), devem promover e desenvolver os seguintes documentos

e estímulos com relativa liberdade: estatutos e planos de carreiras; formação continuada (inclusive com licenciamento periódico remunerado para estudos); piso salarial; progressão funcional (pautada na titulação e avaliação); além de períodos de estudos e planejamentos inclusos em sua carga horária.

A referida Lei fomenta a valorização do profissional da educação, determinando aos órgãos públicos o delineamento da carreira docente, bem como responsabilizando-os pelo processo de formação continuada do magistério. Torna-se função do Poder Público, União, Estados e Municípios incentivar e realizar projetos de formação para todos os professores em exercício, apoiando-se, também, em recursos da educação a distância. Este último se apresenta como uma das possibilidades para a formação continuada, portanto não pode se configurar como única, ou exclusiva.

Destacamos que é a primeira vez que a modalidade de Ensino a Distância (EAD) é mencionada em uma legislação nacional e, inclusive, é sugerida a parceria entre EAD e formação docente. Por meio dessa regulamentação, a EAD assumiu estatuto de maioria e amplo espaço de atuação nas modalidades de ensino, além de significativo incentivo do Poder Público.

Salientamos um cuidado quanto à EAD, uma vez que poderia ser pensada como modalidade para ampliar o raio de atuação da educação presencial. Contudo, tornou-se concorrente, constituindo uma ameaça, pois as iniciativas privadas podem praticar preços menores para certos cursos, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas



ao tempo, espaço ou métodos de aprendizagem. Além disso, a EAD tem se enquadrado em modelos de ensino de massa, sem identidades regionais, descontextualizados (GIOLO, 2008).

Cabe, igualmente, ressaltar os possíveis ganhos alcançados pela comunidade escolar e pelos professores em formação desde que a parceria se desenvolva a partir de uma proposta formativa a distância, que priorize a qualidade da formação, embasando-se em um projeto e objetivos bem definidos de educação (MILL, 2010).

Inferimos, também, que a referida Lei desconsiderou a possibilidade de “estudos, planejamento e avaliação” no cotidiano escolar significarem “aperfeiçoamento contínuo”. Assim, previu “dois tempos” separados para essas atividades, como se a formação contínua só se realizasse para além do ambiente escolar, em pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como outras experiências enriquecedoras da formação do professorado (MILL, 2010).


Portanto, poderia ter abordado no texto a possibilidade de, na elaboração de propostas de formação continuada de professores, unir parte desses “dois tempos”, haja vista que as atividades de “estudos, planejamento e avaliação” podem resultar em “aperfeiçoamento contínuo” na lida cotidiana docente.

Destacamos na LDB (1996), por um lado, a união entre formação e valorização docente configurando os seguintes aspectos: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; piso salarial profissional (dando a entender que não é qualquer profissional que pode exercer a função de professor); período reservado a estudos, pla-

nejamento e avaliação incluído na carga de trabalho (levando em consideração que a lida docente não se resume ao tempo que o professor passa ministrando suas aulas); e condições adequadas de trabalho (desde a infraestrutura escolar e de sistema até a autonomia político-pedagógica para exercer sua função).

Por outro lado, configuramos uma combinação, que pode ser perigosa, entre formação continuada, exigências do mercado de trabalho e imposições de políticas públicas de cunho neoliberal. Para tanto, a formação continuada poderia ser questionada como uma estratégia que, ao invés de contribuir para a melhoria da educação e para a valorização docente, responderia como um mecanismo de sobrevivência dos professores aos ditames do mercado de trabalho, que exige aperfeiçoamento contínuo (GIOLO, 2008).

Nessa esteira, a progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação poderia funcionar apenas como um mecanismo de melhoria salarial dos professores, com a busca de diplomas e certificados que serviriam apenas como critério de promoção e não de formação em si; a avaliação do desempenho poderia funcionar não para melhorias no processo de formação dos professores, mas como critério para recompensa e premiações que levam à competição e que desfavorecem o trabalho coletivo e colaborativo e; programas de capacitação a distância que, ao invés de interligar professores em formação, democratizando o acesso às informações, promovendo a troca de experiências por meio



de aparatos tecnológicos, poderiam, pelo contrário, assumir um caráter “aligeirado e massificador” diante da urgência por professores habilitados (GATTI, 2008).

Debruçamos nossas análises sobre o documento intitulado “Orientações Gerais” da Rede Nacional da Formação Continuada. Ressaltamos que a referida Rede foi criada pela Portaria MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. O art. 1º dessa Portaria reza que o sistema em tela compreende um exame nacional de certificação docente, uma bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Assim, entendemos que essa Portaria dá continuidade às diretrizes da reforma neoliberal indicadas no cenário da formação do-


cente, haja vista que evidencia um enfoque de formação e profissionalização do professorado vinculado a uma perspectiva de avaliação pautada na certificação de competências. A proposta seria tomar os créditos obtidos por meio de avaliações como elemento de progressão na carreira profissional, bem como regular o sistema de ensino (SANTOS, 2011).

A implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora coadune com ações do MEC no que tange à valorização e formação de professores, passa a ser compreendida pelo movimento de educadores como geradora de uma individualização das responsabilidades sobre cada docente, instigando a competitividade na instituição escolar (FREITAS, 2007).

A proposta de premiação por desempenho, nos processos avaliativos dos professores, colabora para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade na qual está situado o professor. Além

disso, uma perspectiva de avaliação que se constitui como mecanismo de classificação cultural a composição e o esforço individual de cada professor como promotor da qualidade





da educação. Tais fatores convergem para a compreensão de que professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como levariam ao afastamento da ideia da formação continuada como direito e como processo coletivo e colaborativo (FREITAS, 2007).

Ressaltamos que tal quadro, exposto na Portaria MEC nº 1.403/2003, poderia ter contribuído para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, podendo promover um ranqueamento e competitividade. Nesse sentido, devido às pressões dos movimentos dos educadores, houve um recuo quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, contudo se manteve a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Trata-se de uma Rede constituída por Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE)³, os quais devem se dedicar ao desenvolvimento de programas de formação continuada dos docentes e dos gestores, bem como ao desenvolvimento tecnológico e à prestação de serviços para Redes públicas de ensino (FREITAS, 2003).

Destacamos que os principais objetivos da Rede são: o compromisso com a melhoria do ensino; a qualificação permanente do professorado, visando a articular a formação inicial e a continuada entre as instituições formadoras; e a socialização dos conhecimentos científicos produzidos sobre a educação voltada aos docentes da educação

básica.


A implantação da Rede promoveu avanços em duas questões pouco valorizadas nas políticas anteriores: a primeira é a institucionalização da formação continuada, por meio do CPDE, nas universidades públicas; a segunda foi a construção de uma perspectiva de formação continuada que advoga o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação (FREITAS, 2003).

Consideramos que houve avanços na instituição da Rede, na medida em que se propõem articulações entre o MEC, as universidades (Centros de Pesquisa) e os Sistemas de Ensino, cuja finalidade busca estreitar o diálogo entre formação inicial e continuada e, ainda, debate as questões que envolvem a vida das escolas e dos professores à luz da produção acadêmico-científica, mas também considerando os saberes da experiência profissional docente. Assim, parece propor uma transgressão na polarização entre aqueles que pensam e os que executam.

Salientamos que a Rede, subsidiada pelos pressupostos da epistemologia da prática, propôs uma concepção de formação continuada pautada na “[...] reflexão permanente na e sobre prática docente” (MEC, 2005, p. 23), opção que trouxe o reconhecimento e a valorização dos saberes dos professores, de suas práticas e do cotidiano escolar.



3. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação são centros pertencentes às universidades públicas e comunitárias, selecionadas mediante as exigências do Edital nº 1/2003 (Seif/MEC). O MEC selecionou os centros com base na apresentação das propostas em cinco áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e Educação Física e gestão e avaliação em educação.



Ressaltamos que o discurso oficial da Rede ainda apresenta resquícios da política anterior à sua efetivação, pois prioriza, sobretudo, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas relativas aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, às tecnologias de gestão e à avaliação. Nesse sentido, constatamos que a perspectiva de formação continuada é orientada nos aspectos vinculados aos indicadores de desempenho que denotam fragilidades nas aprendizagens dos estudantes (FREITAS, 2003).

Assim, as formações têm como foco a aprendizagem dos discentes, mas não qualquer aprendizagem e sim aquelas que garantam o alcance das competências desejadas. A problemática é que os processos formativos correm o risco de se limitar à instrumentalização teórico-prática do professor ou à mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino (SANTOS, 2011).


Outra observação, quanto à promoção da formação pela Rede, é a reafirmação da tendência da massificação dos cursos das modalidades a distância com orientação de tutores. Destacamos alguns fatores que questionam a prática da tutoria na formação docente: a tutoria parece negar as mesmas condições de qualidade na formação ofertada ao docente da educação básica; pode implicar a construção de uma prática baseada na reprodução, o que sugere uma concepção de formação continuada de natureza mecanicista; e a presença do tutor contribui para a desvalorização do magistério, na medida em que esse profissional não dispõe das mesmas condições de trabalho, nem das condições salariais de um professor titular/efetivo

(FREITAS, 2007).

Nessa esteira, dentre os textos legais que valorizam a formação e a profissão docente, não podemos deixar de destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996) que, em seguida, originou a Resolução nº 3, de 10 de outubro de 1997 (CNE, 1997), a qual estabelece diretrizes para os planos de cargos e salários do magistério. Alguns deles são: desempenho no trabalho, com base na avaliação segundo parâmetros de qualidade da prática docente; tempo de serviço na função de professor; avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área da atuação.

O Fundef teve duas finalidades, na medida em que visou à articulação de recursos voltados à universalização do ensino fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação. Isso significa que os financiamentos advindos desse Fundo, embora tenham apresentado limites na consecução de ações que favorecessem a inclusão de milhões de brasileiros no ensino fundamental, tornaram-se um instrumento importante para a efetivação de práticas orientadoras por diretrizes da LDB (1996).

Além dessas, destacamos que em 2006 foi publicada a Ementa Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb), pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Esse Fundo passa a atender a toda a educação básica, não somente



o ensino fundamental, como foi estabelecido no Fundef, bem como determina que a Lei deverá dispor a respeito da fixação de prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira em nível nos diferentes entes federados.

Salientamos, também, a Lei do Piso Salarial, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso nacional, bem como as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. No que tange à Lei do Piso, sob a égide dos princípios fundamentais da Carta Magna, com destaques no art. 3º (que visa a garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais), o problema central dessa Lei não se encontra nas colisões de competências para justificar a desobediência, mas sim na vil prática de prevalecerem a alardeada “autonomia federativa” e o “direito de competência”, que, neste caso específico, não se aplicam, em frente ao que dispõe a Constituição (VANELLI, 2009).

Basta lembrar que a finalidade da referida Lei envolve os princípios fundamentais da Carta Magna porque, ao fixar um piso nacional, busca reduzir as desigualdades sociais e regionais pela melhoria da qualidade da educação, impactando diretamente a redução da pobreza e da marginalização, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento social e econômico local, ao formar gerações aptas à vida em sociedade, ao exercício da cidadania e ao trabalho. Assim, a valorização na carreira e a remuneração dos profissionais da educação não consti-


tuem uma política eminentemente corporativa, pois seu impacto na sociedade é social e econômico (VANELLI, 2009).

Em seu art. 2º, § 4º, determina a composição da jornada de trabalho do professor, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 dessa carga horária seria para atividades dos professores sem interação com os estudantes. Assim, constituiu uma oportunidade de estudo, planejamento, formação contínua sem prejuízo para os estudantes, carga horária e calendários previstos na LDB (1996).

Analisamos, também, o Decreto n.º 6.755, 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que 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, pelas quais a importância da formação continuada, como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente, é reafirmada.

O Decreto, dentre outros princípios, apresenta a formação continuada como essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano das escolas e considerar os diferentes saberes, articulando teoria e prática no processo formativo. Compreende esses profissionais como agentes formativos de cultura, estabelecendo, como necessário, acesso permanente à informação, vivência e atualizações culturais.

Para suprir as necessidades de formação continuada docente, pretende-se induzir a oferta de atividades e cursos formativos por



instituições públicas de educação, cultura e pesquisa. Desde que estejam em consonância com projetos das unidades escolares e das Redes e Sistemas de Ensino, podem ser realizados presencialmente ou a distância.

Contudo, quanto ao modo como a parcela de responsabilidade de cada uma das entidades da federação será garantida, percebemos certa mudança de postura do Governo. De uma atuação de caráter supletivo, observamos a intenção do Governo Federal de se responsabilizar pela formação continuada. Um dos princípios expressos pela Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é:

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2009a).

Além disso, no art. 8º, o qual aborda como se dará o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, apontamos no § 3º que os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Capes, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, bem como serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico, conforme o art. 4º e 5º (BRASIL, 2009a).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, fixa as diretrizes nacionais para os


planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública. Dentre os vários princípios contemplados no art. 4º, destacamos a necessidade da formação continuada para os professores.

As formações devem constituir-se como um espaço/tempo das horas de trabalho pedagógico, também coletivos, como momento de formação profissional. A Rede de Ensino deve garantir a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada, de diferentes naturezas, além de conceder aos docentes licenças remuneradas para estudos para pós-graduação *stricto sensu*, as licenças sabáticas, as quais permitem o afastamento das atividades profissionais para a realização de estudos e aprimoramento técnico-profissional (BRASIL, 2009b).

Ressaltamos que tal Resolução não tem caráter de lei, mas expressa uma perspectiva orientadora. Abrange aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, nos quais os profissionais da educação devem ser a parte fundamental, conforme endossa o referido documento.

Ao analisar os planos de carreira dos entes federados, Gatti (2012) constata que ainda há pouco reflexo das orientações da referida Resolução, no entanto alguns avançaram nessa direção. No que tange à remuneração e aos planos de carreira, vivemos um momento de transição, no qual os Estados e municípios postaram em seus documentos a informação de estarem em discussão ou tramitação em comissão de técnicos e professores, o que sugere mudanças na carreira docente em algumas regiões e localidades.

O Plano Nacional da Educação (PNE), disposto no art. 214 da Constituição Federal, foi



projetado para durar dez anos e ser avaliado após seus quatro primeiros anos. O Plano prevê a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação e a existência de planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do PNE e dos respectivos planos decenais. Seu intento é assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, nas diferentes esferas federativas, lançando holofotes para a melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, bem como promoção humanística, científica e tecnológica do país.


Destacamos no PNE, com prazo de vigência entre 2014 e 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, um conjunto de 20 metas e 254 estratégias que englobam toda a educação. Quanto ao campo da formação e va-

lorização docente, salientamos as metas 15, 16, 17 e 18 e suas respectivas estratégias do referido documento.

A meta 15 busca assegurar que todos os professores possuam formação de nível superior em licenciaturas em suas áreas específicas. Por sua vez, a meta 16 objetiva formar em pós-graduação pelo menos 50% dos profissionais, bem como garantir a todos os professores da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando suas necessidades e demandas específicas.

As metas 15 e 16 tratam da valorização, pelo viés da formação docente, em cursos de licenciatura, na área de atuação profissional e da elevação de nível para essa formação (50% na pós-graduação e 100% na formação continuada). Na meta 15, destacamos: o financiamento de estudantes de





licenciatura, como o programa de iniciação à docência (estratégia 15.3), reformas curriculares, sem deixar de fora sua “avaliação, regulação e supervisão” (estratégias 15.6 e 15.7), bem como assinalamos a valorização dos saberes da “experiência prática” (estratégias 15.8 e 15.13).

Ressaltamos que a meta 15 já estava assegurada no PNE anterior (Lei nº 10.172/2001, meta 7), porém não foi integralmente cumprida. Apesar de o Inep (2013) ter apontado melhoria na formação de nível superior, o mesmo instituto, com base no Censo de 2007, constatou que, de 68,4% dos professores com curso superior, pelo menos 10% não possuíam curso de licenciatura e, ainda, um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinha formação compatível com a disciplina que lecionavam, sobretudo na área da Exatas (BRASIL, INEP/MEC, 2009c).

Contudo, a universalização tem se dado por meio do setor privado, que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos e a distância (BRASIL, 2009c). A meta 20 do PNE, relacionada com o financiamento, abre mais espaço ao crescimento desse modelo formativo.

Contraditoriamente, as metas 15 e 16 preveem a oferta de “complementação e certificação” (estratégia 15.13) e de formação continuada por meio das instituições públicas de ensino (estratégia 16.1). Assim, parece-nos que transfere da esfera privada para a pública a responsabilidade por demandas não atingidas na formação inicial, adiadas também para a pós-graduação. No entanto, a ampliação da necessária


oferta de bolsas (estratégia 16.5) será certamente adiada em função do financiamento (PICCININI, 2015).

Com relação à meta 17, que visa à valorização dos profissionais da educação pública com uma equiparação de seus rendimentos médios com os dos demais profissionais de escolaridade equivalente, e da meta 18, que busca assegurar a existência dos planos de carreira aos profissionais da educação básica e superior pública, consideramos essenciais para discussão.

Na meta 17, específica para os professores da educação básica, são três os eixos centrais de valorização: o salário (estratégias 17.1; 17.2; 17.4), a carreira e a jornada de trabalho (estratégia 17.3). A importância atribuída ao salário na valorização do profissional é recorrentemente reconhecida nas políticas públicas de educação.

No que diz respeito às regulamentações ao longo dos anos, a defasagem salarial dos professores persiste. Destacamos que aqueles que possuem formação superior alcançam 57%, se comparados com profissionais com a mesma titulação de outra área. Nesse sentido, observamos que os baixos salários contribuem para uma evasão da carreira do magistério (PICCININI, 2015).

Assim, formas de controle, como a estabelecida na estratégia 17.1, que visa ao acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial para os professores da educação básica pública, instituem um novo processo burocrático que não garante a atualização dos valores pagos, tampouco o cumprimento da Lei do Piso (2008), que ainda não é cumprida por todos os Estados e municípios.



Destacamos, também, a estratégia 17.3, que visa a implementar em todos os entes federados planos de carreira para os docentes das Redes Públicas de Educação Básica, respeitando os critérios da Lei do Piso. Assim, consideramos que a referência ao plano de carreira, como um plano de desenvolvimento profissional, indica que a valorização considera a carreira como parte estruturante do trabalho docente. Trata-se do reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos, com o alcance, por exemplo, de novas titulações. Entretanto, devemos considerar as distintas realidades entre os entes federados (GATTI, 2012).

Na meta 18, propõe-se um debate sobre carreira, tanto para a Educação Básica, quanto para a superior, estipulando em dois anos o cumprimento pelos entes federativos. Destacamos a estratégia 18.1, que estipula o percentual mínimo de profissionais em cargos de provimento efetivo nas instituições escolares, 90% para os docentes e 50% para os não docentes. Tal diferenciação e necessidade de estipular o quantitativo de profissionais concursados parecem não se concretizar na realidade das instituições educativas dos sistemas públicos (GATTI, 2012).

Destacamos, nas estratégias 18.2, 18.4, 18.5 e 18.7, que estipulam o acompanhamento e controle do Estado: o estágio probatório, a qualificação, o censo dos profissionais da educação básica e o repasse de verbas condicionadas a elaboração das Leis dos Planos de Carreira.

Constatamos que o referido Plano Nacional une formação e valorização docente,

ênfaticamente a importância dessa união para o bom andamento de todo um planejamento em nível nacional. Assume condições de trabalho adequadas como essenciais para a valorização do magistério: tempo para estudo e planejamentos, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Além disso, o Plano faz referência à formação docente, mas ainda não discorre sobre a possibilidade de essa formação se realizar dentro do espaço/tempo da escola e fora do formato de curso, como estamos acostumados a ver, com objetivos, conteúdos, desenvolvimento e avaliações planejados a priori, de forma descontextualizada.

De modo geral, o PNE caracteriza-se como um plano que traça objetivos, metas e diretrizes, com a intenção de providenciar uma formação inicial e continuada de professores em nível nacional, tentando atender às necessidades locais, dentro das diretrizes e parâmetros curriculares, promover avaliações periódicas e estabelecer padrões nacionais que orientem os processos de credenciamento das instituições formadoras, o desenvolvimento das competências profissionais, bem como a certificação de desempenho docente.

Essas metas do PNE (2014-2024) constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois esse processo será resultante das ações e políticas a serem efetivadas pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos na sociedade, referentes ao Executivo e ao Legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle (DOURADO, 2016).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Compreende a formação continuada como dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como um repensar da prática pedagógica, dos saberes e valores. Tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico-pedagógico, ético e político.


A concepção de formação continuada na referida Resolução leva em consideração os Sistemas e as Redes de Ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica e, ainda, os problemas e os desafios da escola e seu contexto, fomentando o protagonismo docente nesse espaço/tempo

formativo, permitindo que reflita, criticamente, para aperfeiçoar sua prática.

As atividades formativas são competências dos Sistemas de Ensino, das Redes e das instituições educativas. Essas têm a função de organizar e assegurar as formações permanentes do professorado da educação básica. Além disso, devem contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação promovida.

Parece-nos cristalino que a Resolução propõe que a formação continuada não deve funcionar desvinculada do espaço/tempo escolar, locus do trabalho docente. Assim, destacamos a relevância do tempo reservado para horas de estudo, observado como fundamental no referido escrito. A





categoria tempo deve ser levada em consideração, haja vista a sobreposição de textos e documentos da área da educação, que abordam dias letivos ou horas de aulas por dia.

Entendemos que as políticas de formação docente seguem as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da própria categoria, seja por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem a adaptação aos padrões internacionais. Salientamos que as políticas educacionais, por vezes, acompanham os padrões de Governo e não de uma perspectiva do Estado brasileiro. Isso ainda precisa ser alterado, na tentativa de se alcançar um projeto comum para a educação. Assim, verificamos que a formação de professores tem impregnado, em sua estrutura, aspectos relacionados com a atual perspectiva econômica e política de nível mundial.

MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

No que se refere aos marcos legais sobre a educação do Município de Cariacica-ES, bem como as suas respectivas ações que configuram as diretrizes para o processo de formação continuada docente desse ente federado, identificamos alguns textos que parece-nos interessante analisarmos conforme o recorte esclarecido, entre 1988 a 2015.

A Lei Orgânica Municipal nº1, de 5 abril de 1990, em obediência aos princípios estabelecidos no art. 206 da Constituição Federal, reforça, em seu Capítulo IV – Da educação, da cultura, do esporte e do lazer – que deve haver


a valorização dos profissionais do magistério, garantindo o seu aperfeiçoamento sistemático e periódico, bem como definindo um plano de carreira e, ainda, fixando a remuneração do professor de acordo com a maior titulação.

Destacamos que, ao tentarmos encontrar os documentos da referida instituição pública, bem como analisá-los numa ordem cronológica, identificamos um hiato entre os anos de 1990 e 2000, no que diz respeito aos documentos legais que se referem à formação do docente municipal.

A Lei nº 3.818, de 27 de abril de 2000, refere-se a uma ementa que visa a instituir o programa de prevenção da violência nas escolas na Rede Municipal. Dentre seus principais objetivos, destacamos o inciso V, que intenta garantir a formação de todos os integrantes da escola, desde a equipe técnica ao corpo docente, bem como dos demais servidores da referida Rede de Ensino. Assim, percebemos que a referida Lei ainda é muito incipiente, muito rasa, não abrangendo a complexidade de uma formação continuada para os profissionais da educação, além de não termos identificado registros das ações desenvolvidas sobre a ementa.

Somente na Lei nº 4.373, de 10 de janeiro de 2006, identificamos um documento que trata diretamente sobre o ensino da prefeitura. Nessa Lei se institui o Sistema Municipal de Ensino. Assim, destacamos duas incumbências que são: coordenar a política municipal de educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado, bem como se responsabilizando pelos Planos Municipais de Educação.

Dentre os princípios do Sistema Municipal,



evidenciamos sua consonância com relação ao exposto na Lei orgânica. No caso, valorizará o profissional do magistério fomentando o aperfeiçoamento e o plano de carreira. Além disso, assegura ao corpo docente o piso salarial, progressão, condições de trabalho adequadas, bem como condições de estudo e planejamentos. Ressaltamos que firma o compromisso em realizar programas de formação aos professores da Rede.

Nessa direção, institui-se a Lei Complementar nº 17, de 17 de janeiro de 2007, a qual se refere ao Estatuto do Magistério Público Municipal de Cariacica-ES. Essa Lei dispõe sobre a respectiva carreira, além da profissionalização e aperfeiçoamento do professorado. Salientamos que o referido Estatuto foi alterado pela Lei Complementar nº 52, de 23 de janeiro de 2015.

Esse documento apresenta preceitos éticos e filosóficos, exaltamos a relevância que se dá à presença dos professores nos programas de formação continuada, bem como o incentivo ao autoaperfeiçoamento tendo em vista uma formação constante. Além disso, especifica as condições e possibilidades de promoção e progressão no trabalho no referido ente federado.

A promoção se dará após a estabilidade, ou seja, após três anos de estágio probatório, mediante comprovação da titulação exigida. Deve obedecer aos valores atribuídos aos níveis estabelecidos na tabela salarial do Plano de Cargos e Vencimentos. Para mudança de nível, serão aceitos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* na área educacional, na própria área de conhecimento ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições da educa-


ção.

A progressão do professor refere-se à elevação de cargo à referência imediatamente superior do mesmo nível e classe a que pertence. A referência é o símbolo indicativo do valor do vencimento-base fixado para o cargo. Assim, a progressão dar-se-á por meio do aperfeiçoamento relacionado com o campo de atuação docente. O período mínimo para concorrer a essa progressão será a cada dois anos. O sistema é intitulado de misto, alternando a progressão por tempo de serviço e por mérito a cada 24 meses.

Salientamos que tais iniciativas podem adquirir feições de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento da apropriação dos conhecimentos. Portanto, a formação continuada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Cariacica-ES, corre o risco de limitar-se a um modo de certificação, ao invés de realmente promover um processo formativo.

Vale ressaltar a seção da autorização especial, pela qual o docente pode participar de congressos, simpósios e outros eventos referentes à educação, ministrar programas de formação continuada, bem como frequentar cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização.

Evidenciamos, também, o afastamento com ônus, para frequentar curso de mestrado e doutorado, com duração de 18 e 36 meses, respectivamente, assegurados os vencimentos-base, direitos e vantagens permanentes. Porém, cabe à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação considerar esses cursos de real interesse ao ensino do município. O Decreto nº 36, de 27



de fevereiro de 2015, estabelece critérios para procedimentos necessários à solicitação da licença remunerada para cursar pós-graduação *stricto sensu*, desde que seja devidamente reconhecida pelo MEC.

Assim, podemos inferir que, se, por um lado, há um fomento por parte da Secretaria de Educação para que os docentes busquem uma formação em pós-graduação *stricto sensu* com licenças com ônus, por outro, podemos deduzir que o critério de “real interesse” do ente federado pode configurar o referido Decreto como um instrumento de mero cumprimento formal e burocrático, de modo a atender às diretrizes postas pela legislação federal.

Essa dedução permite conotar um pseudoincentivo ao investimento na carreira docente, haja vista que, financeiramente, não parece ser de “real interesse” para o órgão público ter a maioria de seu quadro de servidores municipais da educação com uma elevada titulação em pós-graduação, ou seja, professores com remunerações maiores significa, para a administração, gastos maiores, bem como aumentaria seus “investimentos” com educação tendo que suprir as ausências sabáticas com outros profissionais.

Além disso, não basta somente o esforço do professor em ser aprovado em programas de pós-graduações *stricto sensu* para gozar de seus direitos de se licenciar com ônus. Parece-nos que o determinante para isso envolve um complexo interesse político/econômico da gestão vigente.


Segundo esse Estatuto, o município promoverá a organização dos programas de formação continuada docente, cujo propó-

sito é ampliar a formação profissional dos professores, podendo ser efetivado em forma de reunião de estudo, seminário, mesa-redonda, entre outros. É garantido, sempre que possível, em calendário escolar oficial, certificado com carga-horária registrada no documento com o programa incluído.

Destacamos, como incentivo ao aprimoramento docente, que o referido programa de formação continuada será gratuito, realizado em local de fácil acesso. Poderão ser estabelecidas parcerias com entidades reconhecidas. Além disso, poderão ser concedidas inscrição, refeição, passagem e diárias em eventos, inclusive fora do Estado ou do Brasil, quando esses cursos forem de interesse da Instituição. Para tanto, evidenciamos novamente o “interesse” do ente federado, tal qual a nossa crítica quanto à licença remunerada para estudos.

Ainda sobre o Estatuto docente, salientamos que, das 25 horas semanais dos professores, com 20 horas aulas de 50 minutos cada uma, as demais cinco horas aulas são distribuídas em planejamento, pesquisa, formação continuada, entre outras atividades. Nessa esteira, os debates mais recentes sobre o trabalho docente têm reafirmado a necessidade de o professorado ter uma única jornada, bem como trabalhar somente numa escola, o que pode possibilitar melhores condições de trabalho (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009).

Contudo, ainda sobre a jornada de trabalho da referida Rede de Ensino, parece-nos que as horas destinadas ao planejamento, pesquisa, formação continuada e outras atividades poderiam ser ampliadas, tomando como referência a proposição da Lei do Piso



Salarial (BRASIL, 2008), a qual discrimina que os professores deverão cumprir 1/3 das atividades sem interação com os estudantes.

Apesar da orientação municipal para a concretização desses momentos de formação do professorado, são encontradas extremas dificuldades na efetivação de um calendário que viabilize um espaço/tempo separado para formação continuada de professores.

A dificuldade está na organização dos momentos, já que a mesma legislação que define a existência desses processos de formação continuada é, também, a que exige o cumprimento de 200 dias letivos, com quatro horas e meia por dia de efetivo trabalho escolar. Percebemos, assim, que o tempo cronológico historicamente instituído na escola é quase soberano e dificilmente flexibilizado.

A Lei nº 5.465, de 22 de setembro de 2015, dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Cariacica (PMEC), com vigência para dez anos, ou seja, compreendendo o período de 2015 a 2025. Desse modo, cumpre o disposto na Constituição Federal, na LDB nº 9.394/96 e na Lei municipal nº 4.373/2006.

No PMEC (2015), destacamos a meta 13, que visa à ampliação de mestres e doutores do corpo docente municipal, e a meta 15, que objetiva garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, política municipal de formação e valorização de todos os trabalhadores da educação, promovendo uma maior organicidade, segundo Dourado (2016).

Nesse sentido, exaltamos uma das estratégias dessa meta 15, cuja pretensão é instituir, até o segundo ano da vigência do refe-

rido PMEC, a Política Municipal de Formação Continuada para os profissionais da educação e de servidores administrativos da educação básica.

No que tange à meta 16, busca garantir, por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior, o acesso a cursos de pós-graduação, *lato sensu e stricto sensu*, para 100% dos professores da Educação Básica pública, até o último ano de vigência do PMEC, bem como assegurar a todos os trabalhadores dessa etapa uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema de Ensino.

Nessa meta, ressaltamos duas estratégias relacionadas com a temática formação continuada. Uma propõe implantar um portal eletrônico, cujo propósito será disponibilizar material didático pedagógico complementar para o professor. A outra sugere garantir a oferta de licenças remuneradas para pós-graduação *stricto sensu* na forma da Lei municipal vigente.

Por último, no que tange ao PMEC, destacamos a meta 18, em consonância com as metas 13, 15 e 16, que busca assegurar a existência dos planos de carreiras dos profissionais da educação, bem como ratifica a garantia das licenças remuneradas como incentivo à qualificação docente.

Na tentativa de acatar a determinação legal, as metas do PMEC preveem a generalização dos programas de formação continuada para os professores em exercício na educação infantil, no ensino fundamental e modalidades, utilizando, inclusive, programas de Educação a Distância (EAD).

A respeito das políticas públicas de for-

mação continuada, destacamos que têm havido continuamente ações voltadas para a formação de professores, mas sem um projeto que forneça diretrizes para ações e avaliações que garantam uma permanência dos resultados. Essa ausência de avaliação acarreta prejuízo e incompletude ao próprio conceito de formação, uma vez que as práticas produzem conceitos com base na avaliação da experiência de formação continuada (DIAS SOBRINHO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS


No contraste dos textos, legais e acadêmicos, os conceitos, princípios e propostas estão em consonância no fomento à formação continuada docente, exaltando os seguintes pontos: aproximação entre teoria e prática; protagonismo docente; valorização da prática pedagógica contextualizada; e profissionalização da educação (SILVA, 2017).

Ressaltamos que essas são algumas iniciativas para valorizar o campo profissional docente e a formação continuada, embora pareçam medidas bastante incipientes, muitas ainda restritas ao campo “legal/acadêmico”, um tanto afastadas do “campo real” da vida docente (GATTI, 2012).

Dessa forma, esses textos legais também parecem que estão se restringindo ao dizer sobre o que se deve(ria) fazer com o professorado. Para que essas políticas se concretizem, os docentes são fundamentais não somente na condução, mas também no processo de elaboração das formações. Isso nos remete à outra questão, que é o paradoxo nos textos elaborados, que desconsideram as vozes da comunidade escolar, haja vista o fomento, na letra do texto, ao processo formativo contextualizado.

Parece consenso, no discurso legal, a importância da articulação entre os entes fe-





derados, para a concretude da valorização docente, haja vista que cada ente federativo promove encaminhamentos políticos diferentes, como: salários, condição de trabalho, planos de carreira, benefícios, gratificações, entre outros. Dessa forma, parece fundamental abranger todas as esferas, de modo a promover políticas de valorização docentes iguais entre os pares da educação (SILVA, 2017).

Nesse sentido, entendemos que os planos de cargos e salários docentes podem promover critérios, tal como ocorre nas progressões por títulos e tempos de carreira, que valorizem e fomentem a participação dos profissionais para que apresentem trabalhos sobre suas práticas pedagógicas, seus saberes-fazeres, em congressos, seminários, simpósios e/ou eventos referentes à educação.

Além disso, que possam ser valorizados seus relatos de experiências, ou mesmo textos acadêmicos publicados em revistas, periódicos e/ou jornais. Assim, seu tempo de planejamento seria mais valorizado, portanto deve ser ampliado para que ele possa refletir sobre sua própria prática pedagógica em forma de textos, um teorizar sobre a própria prática, de modo a compartilhar com seus pares suas experiências nos espaços/tempos formativos.

Compreendemos o professorado como um agente cultural, propomos, como fundamental, pensar critérios para a sua valorização, em seus Planos de Cargos e Salários, levando em conta o engajamento desses profissionais em projetos culturais, como teatros, cinemas, entre outras ações culturais.

Desse modo, corroboramos com o pensamento de Freitas (2007) que esclarece que precisa haver uma política de valorização do magistério como profissão, com sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso. Uma carreira que precisa estruturar-se, tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos professores com as necessidades educativas, bem como com a qualidade histórica da escola.

Assim, analisar as políticas governamentais em relação à educação e aos docentes pode lançar luzes na relação opaca entre legisladores/gestores e nas postulações que afligem os saberes da lida docente. Relação que tem responsabilizado o professor pela qualidade do ensino, descurando a proposta do coletivo e compartilhamento de saberes e responsabilidades. A discussão sobre o engendramento dessas políticas precisa ser posta, demandando uma reflexão sobre seus efeitos nas propostas implementadas (GATTI, 2012).

Ressaltamos que esse discurso – dos marcos legais e acadêmicos – “tornou-se um lema” (GATTI, 2012, p. 108) pelo seu propósito de buscar impacto na qualidade da educação escolar das Redes Públicas de Ensino. Parece que a grande questão é a concretização desse “lema” nos espaços/tempos da lida do professorado. Para isso, é imperativo aumentar o investimento na educação pública, nas formações continuadas dos docentes, fomentando o reconhecimento social e a valorização do professor que atende, sobretudo, à Educação Básica.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm > Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 118, p. 7, 21 jun. 2007. Seção 1.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.


BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 ago. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf >. Acesso em: 28 jan. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 020/2014**: indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf >. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: < 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 >. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARIACICA (ES). Lei Orgânica nº 1 do Município de Cariacica: promulgada em 5 de abril de 1990. **Lei Orgânica**, 1990. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/image/O11990.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARIACICA (ES). Lei nº 3.818 do Município de Cariacica: promulgada em 27 de abril de 2000. **Lei**, 2000. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L38182000.html> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARIACICA (ES). Lei nº 4.373 do Município de Cariacica: promulgada em 10 de janeiro de 2006. **Lei**, 2006. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43732006.html> > Acesso em: 28 jan. 2022.

CARIACICA (ES). Lei Complementar do nº 17 Município de Cariacica: promulgada em 17 de janeiro de 2007. **Lei Complementar**, 2007. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/C172007.html> >. Acesso em: 28 jan. 2022

CARIACICA (ES). Lei Complementar nº 52 do Município de Cariacica: promulgada em 23 de janeiro de 2015. **Lei Complementar**, 2015. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/C522015.htm> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARIACICA (ES). Decreto nº 36 do Município de Cariacica: promulgado em 27 de fevereiro de 2015. **Decreto**, 2015. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/D362015.htm> >. Acesso em: 28 jan. 2022.


CARIACICA (ES). Lei nº 5.465 do Município de Cariacica: promulgada em 22 de setembro de 2015. **Lei**, 2015. Disponível em: < <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/L54652015.htm> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

DOURADO, L. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712> >. Acesso em: 10 de jun. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.



FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Número especial.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GILOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

HÖFLING, E. DE M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 2 Setembro 2022], pp. 30-41. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> >. Acesso em 20 jan. 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisadas em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora Artmed, 1999.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314. (Coleção Didática e Prática de Ensino parte II).

PICCININI, C. L. Sobre formação, trabalho e valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 25 a 28 de agosto de 2015, Cidade Universitária de Maranhão, São Luiz, Maranhão. Disponível em: < http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/mesas/plano-nacional-de-educacao-2014_notas-criticas.pdf >. Acesso em: 3 abr. 2022.

PIETRO, R. G. I. **Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para a sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentais para a pesquisa**. Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Mapeando produções, 1., Vitória, 2005.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. dos R. B. B. de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: avaliação de política pública da educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jul. 2009.

SANTOS, E. O. dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Trabalho apresentado no **25º Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Política, Pública e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. São Paulo-SP, Brasil, de 26 a 30 de abril de 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jun./set. 2010. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, B. V. **Formação Continuada dos professores de Educação Física: avaliando uma experiência formativa**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VANELLI, M. Do piso salarial aos planos de carreira: a que princípios estão submetidos estados e municípios? **Cadernos de Educação**, n. 21, p. 106-117, Brasília: CNTE, 2009.