UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS

Vitória da Conquista-Ba
2020

SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Leila Pio Mororó.

Vitória da Conquista-Ba

2020

N369e

Nery, Sibele Shirley da Silva Moura.

A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos. / Sibele Shirley da Silva Moura Nery, 2020.

122f.

Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 101-108.
1. Política educacional. 2. Política de Formação de Professores. 3. Formação docente. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.9813

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

SIBELE SHIRLEY DA SILVA MOURA NERY

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA DE DEFESA

Profa. Dra. Leila Pio Mororó – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Examinadora Interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros – Examinadora Externa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a Deus. Aos meus pais, pela paciência e cuidado comigo nos momentos em que precisei, pelos cafezinhos e carinho durantes os dias de estudo. Pelas palavras de esperança de todos os dias.
Aos meus amores Isabella Nery e Lucas Nery, pela compreensão quando os nossos momentos precisaram ser divididos com as leituras, as reflexões e até mesmo as ausências.
A alguém que de longe me incentivou e me apoiou, você é infinitamente especial demais para mim...

AGRADECIMENTOS

Eu não chegaria até aqui sozinha. Por isso, nesse momento meu coração transborda de felicidade e de gratidão para com tantas pessoas que puderam ser e me transmitiram coragem, confiança, conselho, além de emprestarem seus ombros e ouvidos nas horas em que tanto precisei...

Certamente a GRATIDÃO é o mais belo sentimento que podemos ter. É maior que o "muito obrigada". Está além das gentilezas e é superior a qualquer interesse... Gratidão é virtude de quem reconhece em Deus a supremacia de Sua grandeza e cuidado para conosco. Como na música de Leoni, eu não poderia deixar de ter uma exagerada gratidão e oferecer a "quem subiu comigo pra colher nas nuvens um buquê de sonhos no quintal". Como é bom celebrar esse momento de conquista! "Porque a gratidão é a memória do coração".

Agradeço especialmente à Professora Doutora Leila Pio Mororó pela orientação cuidadosa, pela atenção, sabedoria, paciência e dedicação nos momentos de glória e também dolorosos, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o meu crescimento profissional e pessoa.

Ao meu grupo de estudo NEFOP: além de aprender com eles, estreitamos amizade – Andrea, Marcos, Nádia e a Nefopista raiz Regina Menezes.

Agradeço à banca examinadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires e Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros pelas valiosas contribuições.

Ao município estudado, ao prefeito L.C., à Secretária de Educação A.M. e aos sujeitos desta pesquisa pela confiança e disponibilidade.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A minha querida "miguxa" Jusci, que sempre me incentivou e me apoiou nas horas em que mais precisei.

A todos os colegas da turma do mestrado, especialmente a galera de Itapetinga. Foi bom demais partilhar esse tempo com vocês!

A todos os meus colegas do NTE 08, em especial a Alécio Chaves, pela compreensão!

À Prefeitura de Itapetinga pelo convênio firmado com a UESB.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa.

Girassol

Eu sei que cada um só tem a vista da montanha que escalar
É por instinto que eu encontro a luz, sou girassol!

(Kell Smith)

RESUMO

Esta dissertação analisa a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos decorrentes das ações de formação, sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e de professores do município. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória e se apoia no Materialismo Histórico Dialético para o desenvolvimento da interpretação da realidade. O campo empírico é uma Rede Municipal de um município do Território Médio Sudoeste da Bahia de pequeno porte, isto é, com até 20.000 habitantes, e os sujeitos da pesquisa são professores (as) e a gestora da pasta da educação no município. Como instrumento de coleta de dados, são utilizadas a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionário. Com base na análise dos dados coletados, é possível informar que a formação de professores desenvolvida dentro de um município de pequeno porte tem se efetivado com base no aporte das políticas nacionais, tendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) como principal instrumento de planejamento, uma vez que este direciona as ações municipais no âmbito da formação de professores. No que se refere aos efeitos decorrentes das ações da política de formação, segundo os professores e a gestora municipal eles se evidenciam nas mudanças ocorridas a partir da formação inicial recebida. Verificou-se, ainda, que as ações de formação continuada desenvolvidas possuem caráter prescritivo e emergencial e o espaço reservado para a formação em serviço é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores.

Palavras-chave: Política Educacional. Política de Formação de Professores. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the effectiveness of the teacher training policy in a small municipality in the interior of Bahia, and the effects resulting from the training actions, from the point of view of the municipal education manager and teachers of the municipality. The research has a qualitative approach, being of the descriptive and exploratory type and is based on Historical Dialectical Materialism for the development of the interpretation of reality. The empirical field was a Municipal Network in a small municipality in the South-East Middle South of Bahia, that is, with up to 20,000 inhabitants, and the research subjects were teachers and the education portfolio manager in the municipality. As a data collection instrument, document analysis, semi-structured interviews and questionnaire application were used. Based on the analysis of the collected data, it is possible to say that the training of teachers developed within a small municipality has been carried out based on the contribution of national policies, with PAR as the main planning instrument, since it directs municipal actions in the context of teacher training. With regard to the effects arising from the actions of the training policy, according to the teachers and the municipal manager, these are evident in the changes that occurred from the initial training received. It was also found that the continuing education actions developed have a prescriptive and emergency character and the space reserved for in-service training is excessively limited for the reflective and dialogical action of teachers.

Keywords: Educational Policy. Teacher Training Policy. Teacher Ed.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMURC	Associação dos Municípios da Região Cacaueira
BDTD	Banco de Teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhos em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPE	Coordenação de Projetos Especiais
DICOPE	Diretoria de Cooperação e Planos de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORSEC	Fórum de Secretários do Litoral Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRF	Novo Regime Fiscal
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SEC	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da formação dos professores da rede municipal.....31
Quadro 2 - Pós-graduação dos entrevistados em *Lato Sensu* 34
Quadro 3 - Faixa etária e tempo de serviço na rede dos sujeitos entrevistados 35
Quadro 4 - Ações de formação do PAR do município investigado 76
Quadro 5 - Compreensão dos sujeitos da pesquisa a respeito do PNE e do PME.....83
Quadro 6 - Meta 16 do PNE e PME 84
Quadro 7 - Estratégias do PME que tratam da formação 85
Quadro 8 - Cursos de Especialização dos professores 94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total das produções acadêmicas nos bancos do BDTD e CAPES 21
Tabela 2 - Percentual de Formação Docente por Regiões do Brasil 70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores com formação inicial 32
Gráfico 2 - Cursos de Formação Inicial 32
Gráfico 3 - Locus da Formação Inicial 72
Gráfico 4 - Período de conclusão da formação inicial dos professores da rede 73
Gráfico 5 - Dados da formação dos professores do município nas Instituições UESB e UESC 74
Gráfico 6 - Professores e a Formação Inicial 87
Gráfico 7 - Professores e a Formação Continuada 89
Gráfico 8 - Os espaços da Formação Continuada 92
Gráfico 9 - Modalidade da Formação *Lato Sensu* 95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 PERCURSO METODOLÓGICO 25
2.1 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS 27
2.1.1 Local da pesquisa 29
2.1.2 População e amostra 33
2.1.3 Análise dos dados 35
3 POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1990 37
3.1 O ETERNO CONFRONTO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL 43
4 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E BIBLIOGRÁFICO 53
4.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO DA POLÍTICA ATUAL 62
5 EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DE UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS: AS CONTRADIÇÕES SE ESTABELECEM 72
5.1 O PAR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO ... 75
5.2 O PME COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO .. 82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 97
REFERÊNCIAS 102
APÊNDICE A – Produções do Banco de Teses e Dissertações 110
APÊNDICE B – Questionário de Perfil Socioeducacional 114
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada 115
APÊNDICE D – Quadro com categorias de investigação 118
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 119

1 INTRODUÇÃO

> *Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Paulo Freire).*

Esta dissertação se propõe a analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos decorrentes das ações de formação, sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e de professores do município. Dessa forma, a escolha do foco desta pesquisa justifica-se, primeiramente, pela importância da formação inicial e continuada docente como política para assegurar um direito à profissionalização e constante aperfeiçoamento aos docentes.

A inquietação inicial deste estudo deu-se em virtude da atuação em diversas funções na Educação Pública, inclusive como Gestora Municipal e do Núcleo Estadual de Educação no Município de Itapetinga, no Território Médio Sudoeste da Bahia e, ainda, como Avaliadora Educacional no âmbito do estado, atuando em três outros Territórios de Identidade, momentos em que se lançou um olhar aguçado sobre a formação de professores.

Essas experiências possibilitaram-nos constatar que a reivindicação dos professores e a realidade dos municípios se assemelhavam, no tocante às políticas de formação docente. Observamos, sobretudo, as limitações estruturais e de logística existentes que precisavam de dispositivos legais para garantir a liberação da carga horária dos professores para sua formação inicial e continuada, a sua substituição na sala de aula, concessão de subsídios ao deslocamento para a formação e, ainda, possibilitar ao professor condições favoráveis para aliar o exercício da profissão com o estudo. Sem essas condições, a formação, como característica do trabalho docente, que se traduz em avanços na carreira e, ao mesmo tempo, atrela-se à qualidade da educação, também sobrecarrega o professor, intensificando o seu trabalho.

Essas constatações provocaram-nos vários questionamentos que antecederam e motivaram esta pesquisa e, de forma significativa, serviram de base e nos impulsionaram à necessidade de conhecer cientificamente e de forma mais aprofundada a Política de Formação de Professores num contínuo pensar e refletir. Para Martins Filho e Narval (2013), “Todo sujeito que se vê na tarefa de produzir conhecimento científico é, em sentido lato, um sujeito implicado”, portanto, sentimo-nos implicados com o desenvolvimento desta dissertação e com a temática aqui discutida. Consequentemente, esta implicação decorre do fato de que, na condição de pesquisadores, queremos nos ocupar de um tema cuja problematização requer a

consideração de ser, *pari passu*, pesquisador – sujeito implicado – e integrar processos que serão tomados como objeto, o que, por sua vez, nos coloca na condição, também, de sujeito da investigação – sujeito da pesquisa (MARTINS FILHO; NARVAL, 2013, p. 648).

Em busca da formação continuada, em 2018, a pesquisadora ingressou no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o desejo de qualificar a carreira e a prática. Partimos do pressuposto de que o mestrado traria contribuições importantes, pois o professor passa a reconhecer-se como produtor de conhecimento, e não mais como receptáculo e tradutor de conteúdos e técnicas de ensino, resgatando, portanto, a sua importância e a dos outros docentes como profissionais da Educação.

O tema de estudo teve sua centralidade na busca por respostas ao seguinte questionamento: como se dá a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e quais seriam os efeitos das ações de formação dela decorrentes sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e professores do município?

Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos decorrentes das ações de formação, sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e dos professores do município.

Para atender ao objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos:

- Analisar o percurso histórico da política de formação de professores mediante produções científicas disponibilizadas no período de 2009 a 2019 nas plataformas digitais;
- Identificar nos documentos regulamentadores da educação municipal a política de formação dos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Rede Municipal de Educação do município estudado;
- Relacionar as metas 15 e 16 do PNE vigente e suas respectivas estratégias, com as ações de formação de professores implementadas na Rede Municipal do município estudado;
- Analisar como se desenvolvem as ações de formação inicial e continuada do Município estudado para os professores do Ensino Fundamental;
- Identificar do ponto de vista da gestora municipal de educação e dos professores do município estudado os efeitos decorrentes da formação oferecida.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93), “o ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento na pesquisa qualitativa uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre pesquisador e objeto de pesquisa”. Para Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa

> trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo do tipo descritiva e exploratória, ela tem como objetivo a descrição das características da política de formação de professores quando executadas nos municípios pequenos, bem como os efeitos percebidos pelos sujeitos envolvidos a partir das ações decorrentes dessa política (GIL, 1991, p. 25). A investigação realizada classifica-se como pesquisa de campo, pois tem o intuito de aprofundar mais a investigação do fenômeno, o que exige mais participação do pesquisador na investigação.

Escolhemos como campo empírico a Rede Municipal de um município do Território Médio Sudoeste da Bahia, onde se encontram os sujeitos da pesquisa, representados por professores (as) e a gestora da pasta da educação no município. De acordo com Meurer e Vieira (2010, p. 2), um município de pequeno porte pode assim ser denominado ou pelo tamanho de seu território ou por seu número de habitantes. Neste último caso, aquele que tem até 20.000 habitantes. Utilizamos esse último critério para selecionar o nosso campo empírico. De acordo com Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93), o pesquisador, através do método indutivo, tem a possibilidade de tornar as informações particulares em informações universais. Assim sendo, acreditamos que a análise de um município com essas características poderá ajudar a conhecer a efetivação da política de formação de professores, desenvolvida em âmbito nacional nas últimas décadas, na maioria dos municípios do país, uma vez que são eles, em grande parte, de pequeno porte. Para a realização da pesquisa de campo foi elaborado um roteiro prévio para guiar a entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33-34), “A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, ou seja, por meio deste instrumento de pesquisa, é possível reunir o ponto de vista do entrevistado sobre a questão, de maneira mais espontânea.

Também utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário, a fim de obtermos um perfil dos professores de toda a rede municipal de educação. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser descrito "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

Outro mecanismo de coleta de dados utilizado foi a análise dos documentos legais norteadores da formação docente no Município, tais como a Lei Orgânica Municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano de Ações articuladas (PAR), no sentido de tentarmos perceber com maior consistência como se apresenta a política de formação local. Para Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Para a análise dos dados, optamos por nos atentar aos princípios do Materialismo Histórico Dialético (MHD) justamente por entendermos que a realidade não é estática, ela é dinâmica e mutável.

Conforme Paulo Netto (2011, p. 22), "o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto". Portanto, munidos da teoria sobre como se organiza a sociedade capitalista, partimos a campo, a fim de percebermos as contradições e similaridades do objeto de estudo nessa sociedade, e tentando compreender a particularidade da realidade, ou seja, evidenciar a efetivação da política de formação docente numa rede de ensino de um município de pequeno porte.

O Materialismo Histórico Dialético apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade investigada, caracterizando-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Isto é, trata-se de desvelar as contradições que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar disposto para que a realidade da política educacional aparente seja, pela pesquisadora, superada, buscando-se, então, o desvelamento da realidade da política educacional concreta, pensada, compreendida nos seus mais diversos e contraditórios aspectos.

É inegável que, ao trabalhar com o Materialismo Histórico Dialético, seja necessário, de acordo com Paulo Netto (2011, p. 58), articular as "três categorias nucleares – totalidade, a contradição e a mediação" para se conhecer a realidade total.

Segundo Dourado (2016, p. 28), “na ultima década, a formação dos profissionais tem sido objeto de investigação, de políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial dos profissionais de Educação”.

Para se conhecer as pesquisas produzidas acerca da temática estudada, realizamos um levantamento bibliográfico e documental da produção acadêmica brasileira sobre esta temática. Para tanto, utilizamos como recorte temporal o ano de 2009 a 2019 e como fonte de seleção de trabalhos as plataformas do Banco de Teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com Ferreira (2002),

> Os catálogos são organizados pela ideia de acumulação – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de otimização da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da originalidade do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de conectividade – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares (FERREIRA, 2002, p. 260).

O estudo foi realizado com a pretensão de traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre a temática da Política de Formação de Professores, sobretudo a perspectiva teórico-metodológica da investigação desse campo, com vistas a assimilar e compreender como têm se desenvolvido as Políticas de Formação de Professores no Brasil pós LDB/96 e os marcos legais que a sustentam. Utilizamos como descritores de busca os termos completos Política de Formação de Professores e Política de Formação Docente.

No Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor Política de Formação Docente na busca ampla, encontramos, ao todo, 3.168 trabalhos. Porém, ao ser realizada a busca avançada, com a opção termo exato no campo assunto, e cruzando-o com o termo “efeitos” com a opção de termo exato, encontramos 02 trabalhos. Substituindo o termo “efeito” pelo termo “efetivação” encontramos 16 trabalhos, totalizando, portanto, 18 trabalhos, sendo 15 Dissertações de Mestrado e 03 Teses de Doutorado.

Por meio do descritor Política de Formação de Professores, na busca ampla encontramos 5.240 trabalhos e ao ser realizada a pesquisa no termo exato e no campo assunto, cruzando esse descritor com o termo “efeitos” e, posteriormente, com o termo “efetivação”, resultaram em 07 trabalhos.

No total, com os dois descritores desta pesquisa, e utilizando os subescritores, localizamos no BDTD 25 trabalhos cuja temática está relacionada aos efeitos e à efetivação da política de formação de professores e/ou formação docente. Contudo, após a leitura dos resumos, 15 foram eliminados por se afastarem da temática tratada em nosso trabalho. Dos 10 trabalhos selecionados, 03 são teses e 07 são dissertações.

Na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizamos os descritores Política de Formação de Professores e Política de Formação Docente.

Salientamos que nesse banco de teses e dissertações somente encontramos produções disponíveis produzidas entre 2013 e 2019, visto que dos anos anteriores não localizamos os arquivos dos trabalhos. Desta forma, na busca exata com os descritores “Política de Formação de Professores” e “Política de Formação Docente” encontramos 91 trabalhos, os quais apenas com a leitura dos títulos remetiam ao tema da nossa pesquisa. Fizemos novas buscas cruzando os descritores desta pesquisa com subescritores “efeitos” e “efetivação”, entretanto não encontramos trabalhos; depois de realizarmos a leitura de 91 títulos e resumos, foram selecionados 15 trabalhos dos quais 02 são Teses de Doutorado e 13 são Dissertações de Mestrado. O levantamento das Produções do Banco de Teses e Dissertações da BDTD e Produções do Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontra-se no Apêndice A do relatório final, ilustrado também na Tabela 1, adiante.

Tabela 1 - Total das produções acadêmicas nos bancos do BDTD e CAPES

Banco de dados	**Descritores**	**Teses**	**Dissert.**	**Total**
BDTD	Política de Formação de Professores	02	05	07
	Política de Formação Docente	01	02	03
CAPES	Política de Formação de Professores	02	09	11
	Política de Formação Docente	0	04	04
TOTAL		05	20	25

Fonte: Própria pesquisadora (2019).

Realizada a leitura dos resumos dos 25 (05 teses e 20 dissertações) trabalhos selecionados é possível afirmar que os trabalhos selecionados versam sobre as seguintes temáticas: Programas implantados a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a saber: (04) quatro trabalhos sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), (03) três trabalhos sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), (08) oito sobre a Formação Continuada, (01) um sobre Plano de Ações Articuladas (PAR), (01) um sobre Plano Nacional de Educação (PNE), (01) um sobre Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como (01) de ações no âmbito estadual: Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), desenvolvido no estado de Minas Gerais, e (1) trabalho que trata de um programa especial de formação de professores, (01) trabalho que é um levantamento tipo "Estado da Arte" sobre a formação inicial de professores; (1) trabalho sobre a formação inicial; um (1) trabalho de tese que trata da política e valorização profissional do professor; (1) trabalho que versa sobre o federalismo; e (1) trabalho que trata da Rede Kipus.

Referente aos resultados nas pesquisas analisadas, observamos que existe a necessidade de se priorizar as políticas educacionais de formação docente, uma vez que são essenciais para a mudança no panorama educacional. Embora os programas contribuam de forma significativa na indução da formação inicial e continuada dos docentes, esses programas, de acordo com as pesquisas, possuem caráter prescritivo e emergencial, cujo o espaço reservando na maior parte das vezes é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores. Observamos nos trabalhos que versam sobre o Parfor, problemas estruturais para o funcionamento das turmas, como a logística ofertada, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, a motivação para cursar uma segunda licenciatura, a evasão acentuada e a restrição imposta pelo Programa, que acolhe somente profissionais em atuação em área diferente da formação inicial, problemas em relação à organização do Programa e das parcerias. Quanto à formação continuada de professores, os resultados dos trabalhos acadêmicos analisados apontaram que a concepção de formação continuada predominante na política de formação é a de capacitação, com ênfase no tipo de formação em serviço, tendo como epistemologia de base o aprimoramento da técnica, e que existe uma necessidade de priorizar políticas educacionais de formação docente que sejam mais bem planejadas e, para que os objetivos da formação, em sua integralidade, sejam possivelmente alcançados.

Diante dos trabalhos analisados, e tomando como ponto de partida nosso objetivo geral, ou seja, analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos das ações de formação dela decorrentes sob

o ponto de vista da gestora e professores do município, constatamos que nossa pesquisa possui um diferencial a mais, uma vez que apenas uma pesquisa analisa o contexto da política de formação no âmbito municipal, porém de um município de médio porte, onde houve troca da gestão municipal.

Ressaltamos que nossa pesquisa poderá avançar no sentido de subsidiar outros pesquisadores, pois este aspecto não foi observado em nenhum dos trabalhos analisados até então. Portanto, existe uma relevância acadêmica no objeto de investigação de nosso estudo.

Além disso, este texto está organizado em seis seções. Nesta primeira seção, que é introdutória, delimitamos o foco de nossa pesquisa, nossa inquietação inicial e os objetivos traçados, a fim de respondermos a nossa questão de pesquisa. Expomos, também, as análises das produções acadêmicas encontradas nas plataformas digitais que tratam do tema estudado.

Na segunda seção, discorremos sobre o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa, apresentando a Metodologia empregada, a qual está baseada em pesquisas e teóricos que estudam as políticas públicas educacionais e a política de formação de professores com base no legado teórico de Marx. Dessa forma, aproximamo-nos, assim, do Materialismo Histórico Dialético como método de análise. Além disso, apresentamos o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados utilizados, a definição do local (campo empírico), os sujeitos, a análise documental, as entrevistas, o tratamento dos dados (organização) e os cuidados éticos com a pesquisa.

A terceira seção apresenta o contexto educacional a partir da reforma do Estado brasileiro ocorrida nos anos 1990 e a interferência dos organismos internacionais nos desdobramentos dessa política. Trataremos ainda da efetivação de alguns marcos legais que orientam a educação nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE). Analisaremos como se deu o desenvolvimento das Políticas Educacionais a partir dos mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sob a presença do Movimento Todos pela Educação e também com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e os desdobramentos do Plano de Ações Articuladas (PAR). Ainda nessa seção, trataremos das repercussões mais recentes em torno da Emenda Constitucional 95/2016 que trata do Novo Regime Fiscal, a qual ficou conhecida como a "PEC do fim do mundo", que congelará os gastos públicos por 20 anos, e seus possíveis impactos sobre a política de formação docente.

Na quarta seção, seguindo a lógica da seção anterior, discorreremos sobre o contexto histórico e político da Política Nacional de Formação de Professores, em que daremos destaque ao Decreto nº 6.755 de 2009 que trata da Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), a Rede Nacional de Formação Continuada, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024). Deste modo, pretendemos evidenciar a importância da política de formação de professores e seus desdobramentos no país ao longo dos anos, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que trouxe em seu bojo o sentido e significado da formação ancorados no exercício da profissão para a Educação Básica.

Na quinta seção, apresentamos os dados obtidos ao longo da pesquisa; já de início, veremos que o município pesquisado não possui um plano de governo específico para a formação de seus professores, observamos também por meio dos dados que a maioria dos professores da rede pesquisada obteve sua formação inicial em universidades públicas. Nossa intenção é evidenciar os resultados e as conclusões a respeito do nosso objeto de estudo, entendendo que o movimento de transformação da sociedade é constante e a complexidade que o envolve sinaliza a necessidade de novas pesquisas na área.

Por fim, concluímos nossas reflexões ressaltando a importância e relevância deste estudo para a ampliação das discussões sobre a efetivação da política de formação de professores nos municípios de pequeno porte e os efeitos de suas ações sob o ponto de vista dos que estão na ponta do processo, no nosso caso, os professores e a gestora municipal de educação, tendo assim uma relevância na dimensão acadêmica, podendo contribuir para a expansão do conhecimento a respeito de um tema pertinente no contexto das políticas públicas educacionais.

A partir da reforma do Estado em 1990, e com a sanção da LDB 9394/96, as atenções de toda a sociedade voltaram-se para a Educação no sentido de elencá-la como aquela capaz de solucionar muitos dos problemas da crise econômica, da pobreza, da falta de empregos e do atraso do país, sendo ela, nessa perspectiva, capaz de mudar toda a sociedade. Infelizmente sabemos que isso não é compatível com a realidade. Por sua natureza contraditória, a educação, tal como afirma Freire (2000), na epígrafe desta seção, pode muito, mas sozinha, sem a continuidade de políticas abrangentes e consistentes e sem um financiamento adequado, pode quase nada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na seção anterior, discorremos sobre o objeto de análise de nosso estudo, a delimitação do seu foco, as inquietações iniciais, os objetivos da pesquisa e o levantamento bibliográfico das produções científicas em torno do tema estudado. Nesta seção, trataremos de descrever o percurso metodológico adotado.

Bem sabemos que a metodologia implica tanto no estudo do método quanto na definição dos instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, com fins de elaboração de um trabalho científico. Ou seja, implica a compreensão de uma teoria sobre a realidade, bem como a respeito do conjunto de técnicas e processos empregados para a pesquisa e a formulação de uma produção científica. Assim, nesta seção, orientados por esse entendimento, empreendemos esforços no sentido de abordarmos o percurso metodológico adotado por esta pesquisa. A escolha do método de pesquisa é de fundamental importância, uma vez que o mesmo se encarrega de conduzir à resposta da nossa questão de pesquisa.

No desenvolvimento desta seção, descreveremos o percurso metodológico adotado, o qual, à luz do Materialismo Histórico Dialético (MHD), de acordo com Paulo Netto (2011), não surge de ações inesperadas, palpites extraordinários ou mesmo de brilhante entusiasmo, mas, sim, do resultado de um esforço teórico-científico que resulta na aproximação sucessivamente do objeto. Para Triviños,

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 57).

O método do Materialismo Histórico Dialético, que se fundamenta no pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade investigada. O método do Materialismo Histórico Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar disposto para que a realidade educacional aparente seja, pelos pesquisadores, superada, buscando-se, então, o desvelamento da realidade

concreta, pensada, compreendida nos seus mais diversos e contraditórios aspectos. Pires (1997, p. 92) sinaliza que “o maior desafio que o Método coloca é permitir, e até exigir, que na ação cotidiana o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la”.

Segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 71),

> o materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos a priori, mas construídos historicamente.

Por este caminho é necessário que exista um rigor diante da realidade pesquisada e com os dados coletados, a fim de que toda atenção e cuidado possam ser direcionados para a análise e interpretação dos mesmos.

Deste modo, com base nos estudos que fundamentam o método dialético em Marx, cujo princípio apresenta-se na compreensão de que a realidade histórica está sempre em transformação e em constante movimento, sendo, por vezes, confusa, ocasionando muitos e diferentes entendimentos que adequam-se com as variadas revelações dos discursos e posicionamentos dos sujeitos dentro dela, “A pesquisa, portanto, deve permitir evidenciar o objeto de investigação como contraditório, inacabado e em constante transformação, apreendido apenas por aproximações sucessivas” (MORORÓ, 2017, p. 38).

Segundo Martins e Lavoura (2018), os trabalhos científicos que têm como consistência metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD) possuem, na sua centralidade, o dever de compreender e explicar os objetos e fenômenos investigados, da forma como existem na prática. Neste sentido, e apoiados nos pressupostos do MHD, nossa pesquisa teve início com a problematização da prática social mediatizada pela política pública de educação pensada e desenvolvidas a partir da segunda metade dos anos 90 do milênio passado.

Em síntese, esta pesquisa tem por finalidade básica compreender de que forma a política de formação de professores se efetiva num município de pequeno porte e quais os efeitos das ações decorrentes desta política de formação, sob o ponto de vista do gestor municipal da área de educação e professores efetivos da rede pública municipal.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários, este último utilizado para o levantamento dos dados socioeducacionais. Com as entrevistas, visando sempre à

espontaneidade dos entrevistados, e a fim de focalizar a realidade onde atuam de forma completa e contextualizada, buscamos detectar os pontos de vista do gestor municipal de educação e dos professores acerca dos efeitos e das ações decorrentes da política de formação de professores.

Adotamos como abordagem metodológica a qualitativa que, na concepção de Bogdan e Biklen (1994, p. 17), envolve a obtenção de dados descritivos encontrados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. De acordo com Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93), "o ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento na pesquisa qualitativa uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre pesquisador e objeto de pesquisa".

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é classificada como descritiva e exploratória. Descritiva porque observa, registra, analisa e ordena dados sem interferência do pesquisador, e exploratória por ser um estudo realizado sobre um problema ou questão com pouco ou nenhum estudo anterior (MINAYO, 2012). Quanto aos procedimentos, este estudo se classifica como pesquisa de campo, no intuito de aprofundar mais a investigação do fenômeno, o que exige mais participação do pesquisador na investigação.

2.1 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Além da necessária revisão bibliográfica, estabelecemos como instrumentos de coleta de dados deste estudo (escolhidos por considerarmos que, por meio deles, atingiríamos os objetivos da pesquisa) a análise documental, a realização de entrevista e a aplicação de questionário.

Os dados obtidos com as entrevistas e os questionários serviram-nos de base para o confronto dos dados produzidos através dos documentos avaliados e na bibliografia localizada, permitindo a sua triangulação. Assim, tivemos em mãos os seguintes conjuntos de dados: os trabalhos científicos, os documentos e as falas dos professores.

Inicialmente fomos a campo e entregamos um ofício à Dirigente Municipal de Educação com a solicitação da realização da pesquisa. Ainda neste momento, detalhamos como seria o trabalho de pesquisa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E) a mesma, bem como o roteiro de entrevista (Apêndice C). Neste mesmo período buscamos alguns dados iniciais através do levantamento de informações e com o auxílio de um "chekc list" verificamos a existência ou não de

documentos oficiais que orientam a política de formação de professores, a fim de ser feita uma sondagem da rede. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada com a Dirigente Municipal de Educação. Na etapa seguinte, já de posse desses dados, entrevistamos individualmente os professores da Rede Municipal de Ensino que atuam no Ensino Fundamental, apresentado sempre o TCLE.

Desenvolvemos as entrevistas semiestruturadas pautadas numa postura dialógica. Elas foram de grande valia na formação do juízo constitutivo, permitindo-nos fazer a (re) ligação entre o que a lei estabelece e o que de fato acontece referente à política de formação de professores. As entrevistas tornaram-se instrumento fundamental para dirimir dúvidas. "A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34), ou seja, por meio deste instrumento de pesquisa é possível perceber a fala do entrevistado de maneira mais espontânea.

Outro mecanismo de coleta de dados que utilizamos foi a reunião dos documentos legais norteadores da formação docente no município, no sentido de tentar perceber com maior consistência como se apresenta o plano de formação local. Encontramos o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano Municipal de Educação (PME). Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Enquanto mediadora da entrevista, utilizamos os instrumentos de gravação digital (tais como câmeras e celulares) na realização de entrevistas, para que fosse ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância (pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz), aprimorando a compreensão da narrativa. As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas através de um aplicativo denominado "Transcriber". Posteriormente à transcrição, o material colhido foi lido diversas vezes e organizado em categorias de pesquisa.

Para Paulo Netto (2011), o Método em Marx é o produto de uma prolongada preparação teórico-científica, nascida no constante fluxo de proximidade ao seu objeto. O rigor técnico, portanto, ocorre no intuito de não perdermos nenhum dos dados, podendo organizá-los para, posteriormente, analisarmos o material à luz das aproximações do Materialismo Histórico Dialético.

O questionário, cujo modelo se encontra no apêndice C, foi direcionado a todos os professores efetivos da rede municipal de ensino que estivessem em efetivo exercício da docência. Vale a pena salientar que 24% (vinte e quatro por cento), ou 19 professores,

encontravam-se afastados da rede. Dentre os motivos do afastamento estão: cedido para outro município, atuando em outra função e ainda em licença para tratamento de saúde ou interesse particular. Sendo assim, do total de 78 professores efetivos da rede de ensino, apenas 59 professores estão atuando na rede de ensino, o que representa o percentual de 76% (setenta e seis por cento) de professores em efetivo exercício da docência.

Dos 59 questionários distribuídos obtivemos 83% (oitenta e três por cento) de respostas, o que corresponde a 49 professores. Com o intuito de traçar um perfil sócio educacional dos professores da rede municipal de ensino, o questionário também incluiu quatro questões abertas, buscando o levantamento da formação e a visão que eles possuem da formação que lhes tem sido oferecida. O questionário segundo Gil (1991, p. 121), pode ser definido como "técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças".

Este estudo oferece riscos mínimos à população pesquisada. O que pode ocorrer é somente um desconforto ou constrangimento no momento da entrevista. Assim, pautadas na Resolução 466 de 2012 sobre os riscos e benefícios, nos comprometemos a prestar auxílio, caso ocorresse algum constrangimento. Vale ressaltar a cautela e descrição em todo tempo da coleta, evitando qualquer tipo de constrangimento, entretanto, a todo tempo foi permitido ao participante desistir da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de dano, caso ele não se sentisse confortável na participação.

2.1.1 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte localizado no interior da Bahia no território Médio Sudoeste. Possui uma área territorial de 172,353 Km² e uma densidade demográfica de 33,15 habitantes por Km², com uma população atual estimada em 5.617 habitantes (BRASIL, IBGE, 2019). Manteremos o sigilo quanto ao nome do município, bem como dos sujeitos da pesquisa, os quais terão os nomes substituídos por nomes de personagens do escritor baiano Jorge Amado, a fim de não serem identificados.

A escolha do município deu-se em razão da possibilidade de se ter acesso mais facilmente aos seus dados, uma vez que a pesquisadora atua profissionalmente na esfera educacional no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, no Território Médio Sudoeste, ao qual o município se integra, bem como pelo fato de os gestores do município (Prefeito e Secretária Municipal de Educação) atuarem por dois mandatos consecutivos, fechando um ciclo total de (08) oito anos de gestão.

Os dados descritivos do município estudado foram extraídos da caracterização contida no Plano Municipal de Educação, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo o documento, o município está localizado a 502 km em relação à capital Salvador. Com clima temperado e temperatura média anual de 22, 5ºC, a via de acesso para o município é a BA 263/BR 415, rodovia importante para a região.

A principal riqueza natural do município é de origem mineral, sendo as rochas a riqueza mineral em abundância na região, utilizada para construção de edifícios, calçamentos e paralelepípedos. A característica da agricultura local é voltada para o plantio do cacau, banana e mandioca, tendo lugar de destaque o milho e o feijão, de subsistência, sem representar grande fonte de divisas ao município. Parte dessa produção é vendida nas feiras livres, sendo, portanto, basicamente uma agricultura de subsistência.

O estilo de pecuária desenvolvida no município baseia-se em experiências com pequenas criações de gado. De modo geral, a maior parte do rebanho é leiteiro de subsistência e em poucas fazendas são utilizadas técnicas de manejo e classificação de criação de bovinos, suínos, caprinos e muares como uma forte corrente financeira do município.

A população, em sua maioria, está concentrada na zona urbana, compreendendo 74,18% (4.166) e o restante, 25,82% (1.451), habitantes da zona rural. O município estudado apresentou um crescimento populacional de 0,76% ao ano. Em 2000, o IBGE apontou um número de homens residentes de 2.628 e de mulheres residentes 2.503, demonstrando um estável crescimento populacional. O aumento populacional está ligado à instalação, anos atrás, da fábrica de calçados, com empreendimentos de médio e pequeno porte, na maioria de base familiar, absorvendo um pequeno número de pessoas. O setor comercial absorve menos de 10% da mão de obra local.

O setor público é o setor da economia que mais emprega mão de obra, respondendo por aproximadamente 60% dos postos de trabalhos existentes no município. Com a falta de oportunidade de trabalho e de moradia na zona rural as famílias migram para as áreas urbanas, fazendo crescer o número da população. Portanto, pode-se afirmar que a mudança nos aspectos demográficos pontuados na pesquisa é o resultado do êxodo rural em decorrência da crise na lavoura cacaueira. Em 2012, parte da população ativa, ou seja, 217 famílias, sobrevivia com os recursos da bolsa família, no valor de R$ 328,00 (trezentos e vinte e oito reais).

A demanda de crianças para Educação Infantil (Creche e Pré-escola) é muito grande. Fica claro também que a taxa de analfabetismo entre os maiores de 15 anos (34,50%) é

preocupante, devendo o município concentrar forças no combate ao analfabetismo, aderindo aos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Quanto à Rede Municipal de Ensino do município estudado, no ano de 2018 possuía 1.146 alunos matriculados, contava com 07 Unidades Escolares, sendo 03 localizadas na sede, 02 no Distrito e 02 distribuídas em dois povoados pertencentes ao município. Das unidades existentes, 03 atendem a Educação Infantil, sendo que em uma delas existe a oferta para creche localizada na sede, o Ensino Fundamental anos iniciais ofertado em 05 unidades, já o Ensino Fundamental anos finais é ofertado em 02 unidades de ensino. O Ensino Fundamental é totalmente municipalizado.

De acordo com a Secretaria de Educação do Município[1], a rede contava em 2019 com 105 professores, dos quais 78 são do quadro efetivo do magistério municipal e 26 são professores contratados.

Quadro 1 - Perfil da formação dos professores da rede municipal

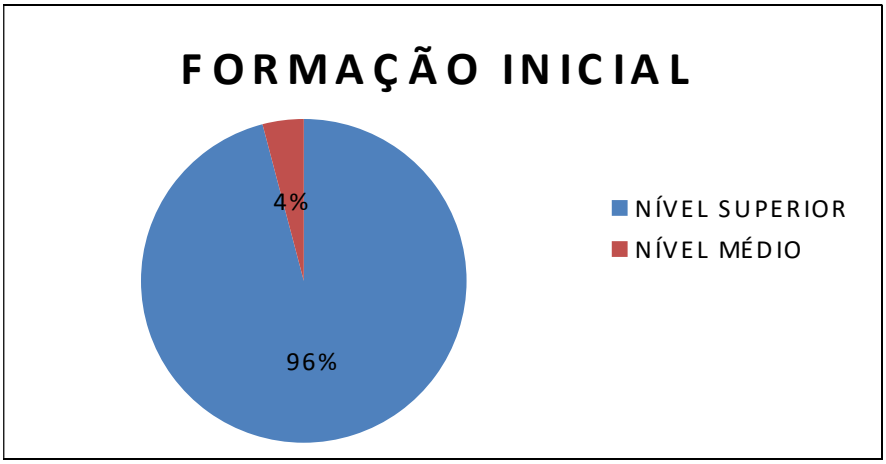
VÍNCULO	MÉDIO NORMAL	PEDAGOGIA	LETRAS	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	HISTÓRIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	FILOSOFIA	TOTAL	PÓS-GRADUADO
PROFESSORES EFETIVOS	06	51	10	02	03	01	04	01	78	60
PROFESSORES CONTRATADOS	16	11							27	

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Observamos através dos dados coletados que, no município estudado, a Política Nacional de Formação de Professores foi efetivada no que se refere à formação inicial, uma vez que, conforme o Gráfico 1, a seguir, 96% (noventa e seis por cento) dos professores da rede de ensino possuem formação inicial.

[1] Fonte: Departamento de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação (2019).

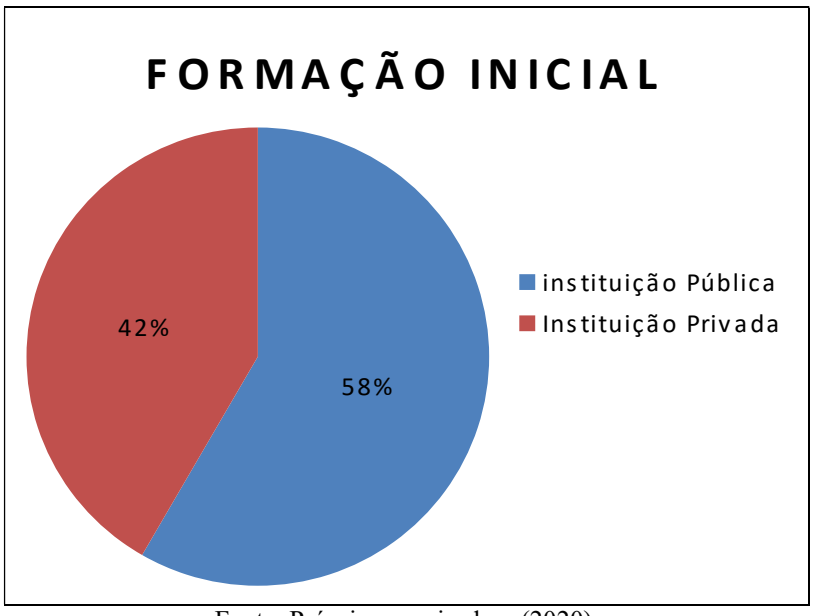
Gráfico 1 - Professores com formação inicial



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Quanto ao quadro de formação dos professores da rede, e como pode ser observado no Gráfico 2, que se segue, a maioria cursou sua graduação em instituição pública.

Gráfico 2 - Cursos de Formação Inicial



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Dos professores da rede de ensino que responderam ao questionário e que possuem formação inicial, 81% (oitenta e um por cento) são licenciados em Pedagogia, o que corresponde a 37 professores; 7% (sete por cento) são licenciados em Educação Física, o que corresponde a 03 professores; e 4% (quatro por cento) são licenciados em Letras, o que corresponde a 02 professores. Com apenas uma ocorrência cada, o município tem professores

licenciados em Filosofia, História, Matemática e Biologia. O curso de Pedagogia, portanto, foi o que mais formou professores no município.

Existe um número de professores que atuam fora de sua área de formação, possivelmente os licenciados em Pedagogia, pois a rede não possui, por exemplo, licenciados em Geografia, Artes e Inglês.

Referente ao setor de atuação na rede, 15% dos professores atuam na Educação Infantil, 27% dos professores atuam na etapa do Ensino Fundamental I, 38% dos professores atuam na etapa do Ensino Fundamental II, 2% dos professores atuam na etapa do Educação de Jovens e Adultos, 4% dos professores atuam na coordenação Pedagógica, 6% dos professores atuam na Gestão, 4 % dos professores atuam no setor administrativo e 4 % não informaram onde estão atuando.

2.1.2 População e amostra

Além dos docentes que responderam aos questionários, a população deste estudo é composta por dois grupos de entrevistados: o primeiro, 10 professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do município estudado; o segundo, pela Dirigente Municipal de Educação, totalizando, portanto, 11 sujeitos entrevistados. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, observando os seguintes critérios de inclusão:

- Ser professor do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação do Município estudado.
- Concordar em participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Estar em efetiva regência de classe.

Não puderam participar da pesquisa:

- Professores que se encontravam afastados da regência de classe, por licenças médicas, particulares e outras.
- Professores que se encontravam em desvio de função.

De acordo com Paulo Netto (2011, p. 25), o papel do sujeito na pesquisa, para Marx,

> é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mas exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Ao todo, foram realizadas onze entrevistas, com a intenção de coletar dados e ampliar nosso universo de pesquisa sobre a atuação na área de formação. No momento da coleta de dados, o grupo de professores entrevistados estava atuando da seguinte forma: 02 professoras na gestão, 04 professores na área de sua formação específica e 04 professores atuam fora da sua área de formação. Dentre eles, três são do sexo masculino e sete são do sexo feminino. Cinco deles têm contrato de 20 horas e cinco possuem contrato de 40 horas. Sete tem graduação em Pedagogia, dois em Letras e um possui graduação em Filosofia. Desse grupo, apenas 01 fez o curso de Pedagogia pelo PARFOR. Dos 10 docentes, seis se graduaram em instituição pública de ensino superior e quatro em instituição privada.

Relacionado à pós-graduação, como mostra o Quadro 2, adiante, *lato sensu*, dos 10 professores, apenas 02 não possuem pós-graduação. Dos que possuem pós-graduação *lato senso*, que totaliza 08 professores, apenas um estudou em uma instituição pública de forma presencial. Todos os demais estudaram em instituições privadas, cinco deles cursaram na modalidade à distância.

Quadro 2 - Pós-graduação dos entrevistados em Lato Sensu

Modalidade e Instituição	Nº	Curso
Presencial/pública	01	Educação infantil e Coord. Pedagógica
Presencial privada	02	Psicopedagogia Pedagogia Diferenciada
EAD privada	05	Educação Especial Gestão Educacional (02) Educação Física Escolar Literatura e Produção Textual

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Os resultados das entrevistas demonstram o ponto de vista dos sujeitos entrevistados a respeito das políticas de formação de professores, o conhecimento dos marcos legais que sustentam a política de formação de professores sobre a política de formação municipal. Falaram sobre a importância da política de formação de professores, bem como da relação entre a formação e a prática docente em sala de aula.

Quanto à faixa etária dos sujeitos e o tempo de atuação docente, detalhada no Quadro 3, a seguir, verificamos que começaram a inserção na profissão a partir dos 30 anos de idade. Um pouco mais da metade do grupo é de professores com tempo de serviço acima de 10 anos e todos podem ser considerados professores experientes, ou seja, têm mais de 5 anos de docência. Quase um terço dos docentes já começou a se aproximar do período da aposentadoria.

Quadro 3 - Faixa etária e tempo de serviço na rede dos sujeitos entrevistados

FAIXA ETÁRIA	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos
	03	06	01
TEMPO DE ATUAÇÃO	05 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos
	03	04	03

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

2.1.3 Análise dos dados

Após a coleta, os dados foram catalogados, posteriormente interpretados e analisados com base no referencial teórico, o que nos permitiu uma compreensão mais aguçada acerca da efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos das ações de formação dela decorrentes, sob o ponto de vista da gestora da pasta da educação e de 10 professores do município. No processo de análise de dados, estabeleceremos categorias de investigação a partir das quais fizemos a organização dos dados coletados. Estas categorias foram balizadoras do processo de análise e de interpretação dos dados, pois, amparadas no referencial teórico, contribuíram para explicitar a realidade vivenciada e, ao mesmo tempo, apresentaram-nos a compreensão desta realidade.

Buscando superar a dicotomia existente entre a separação do sujeito com o objeto é que a dialética aparece no pensamento de Marx. Portanto, o pesquisador, ancorado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, deve buscar a compreensão da relação existente entre o sujeito-objeto, de forma que, nessa busca, poderá compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida.

Ao tratar da Análise dos Dados, na pesquisa de natureza qualitativa pode-se destacar o Materialismo Histórico Dialético como método justamente por entendermos que a sociedade não é estática, ela é dinâmica e mutável. Conforme Paulo Netto (2011, p. 22), "o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto". Portanto, partimos a campo a fim de percebermos as contradições e similaridades do objeto de estudo, buscando compreender a realidade, ou seja, as evidências da efetivação e os efeitos da política de formação docente numa rede de pequeno porte. De acordo com Gil,

> Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados (GIL, 2008, p. 22).

Para Paulo Netto (2011, p. 58), a articulação das três categorias nucleares – totalidade, contradição e mediação – é essencial para se trabalhar com o Materialismo Histórico Dialético. Cury (1987) salienta que a totalidade é a categoria que possibilita a conexão, a articulação da realidade a outros processos. Essa categoria considera o conflito das contradições na relação do todo com as partes e a percepção do real como histórico. Conforme Espíndula (2017), para que as totalidades sejam percebidas e verificadas é preciso identificar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem cada totalidade.

Sob a perspectiva de Cury (1987), a contradição é o fundamento da metodologia dialética, é ela que impulsiona a realidade e mostra a tensão entre o que já foi e o que ainda não existe. O autor lembra que "todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários". Não levá-la em consideração seria acreditar que a realidade é imutável (CURY, 1987, p. 31). Ainda de acordo com o Cury (1987), a mediação revela as relações concretas e estabelece dialeticamente as etapas distintas de um todo. Desta forma, a mediação do conhecimento é fundamental para a superação das contradições. Podemos pensar, então, que os conceitos da contradição e mediação estão juntos, pois estão ligados.

Na próxima seção, abordaremos o contexto histórico das Políticas Educacionais a partir do processo de redemocratização do país no final da década de 1980 e da reforma do Estado brasileiro ocorrida nos anos de 1990, quando se buscou a implementação de um Estado mínimo, sob a presença dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, na definição das políticas públicas, dentre elas, a política educacional, ferindo direitos sociais que haviam sido regulamentados recentemente na época.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção, discorreremos sobre o contexto histórico das Políticas Educacionais estabelecidas a partir do processo de redemocratização do país e da reforma do Estado brasileiro, sob a interferência dos organismos internacionais. Trataremos ainda da efetivação de alguns marcos legais dessas políticas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este último durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a presença do Movimento Todos pela Educação.

No final dos anos 1980, o Brasil tentava deixar para trás o regime totalitário e antidemocrático, saindo de um período de governo militar para ingressar numa nova era, na qual, esperava-se, a democracia estaria inserida. Nesse período, o povo brasileiro expressava a vontade de abertura política e de uma Nova Constituição, a qual poderia ser o instrumento legal que garantiria essa abertura.

A Constituição Brasileira de 1988 teve como uma característica importante regulamentar os direitos sociais e estabelecer o papel do Estado na garantia desses direitos. No âmbito da Política Educacional, a Constituição Federal (CF) é um marco importante, visto que a Educação passou a ser ofertada de forma gratuita, com a ampliação da obrigatoriedade, não apenas para os cidadãos de 7 a 14 anos, mas também para todos os que não tenham tido acesso ao ensino na idade certa e a inclusão do atendimento à Educação Infantil, além do reestabelecimento da vinculação orçamentária que passou a obrigar os governos a aplicar um percentual de suas receitas na educação. Outro marco importante da Constituição Federal para a Política Educacional Brasileira foi a determinação do prazo de dez anos para se atingir a meta de erradicação do analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental, a partir do investimento dos entes federados de 50% dos recursos advindos dessa vinculação para este fim específico.

Porém, o tradicional conflito de interesses entre a sociedade civil e os setores privatistas ficou demonstrado já durante os trabalhos da constituinte. Conforme Pires (2015), de um lado a pauta da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais, demonstrava o total repúdio quanto ao formato que a política educacional brasileira ia tomando já durante o governo militar, visto que existia um viés privatizante e da rejeição ao sentido social e coletivo da educação, os setores privatistas defendiam uma política sem a intervenção do Estado nos setores sociais, deixando os serviços para a livre concorrência. De acordo com

Pires (2015), os setores privatistas reiteraram seus interesses, conseguiram manter uma correlação de forças entre o público e o privado no período da constituinte.

> Já os anos 1980 marcaram o esgotamento do Estado Ditatorial e a luta dos movimentos sociais pela redemocratização e pela educação pública [...] a orientação neoliberal se tornava hegemônica, possuindo como estratégia a privatização dos setores sociais e a não intervenção do Estado na economia. É nesse contexto que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada (PIRES, 2015, p. 50).

Entretanto, os governos seguintes, pós-promulgação da Constituição Federal, procuraram fazer intervenções através de decretos como uma forma de burlar o que previa a constituição, deixando de lado os direitos sociais recentemente regulamentados. O país passou a ter política social sem direitos sociais (VIEIRA, 1997).

Apreciamos um período do que se pode denominar familiarização do que é praticável, uma vez que a população, que nem bem havia iniciado a luta por direitos sociais de qualidade para todos, precisou aceitar políticas direcionadas, no intuito de não acontecer uma desordem social, existindo, assim, um direcionamento à população que esteve às margens do processo e que, dificilmente, era atendida pelo poder público/governo (PERONI, 2015).

Paralelamente a isso, o Brasil, bem como outros países da América Latina, estava mergulhado em uma profunda crise econômica e com a dívida externa muito alta, fruto de uma primeira crise advinda dos anos 1970, que o colocava numa situação extremamente difícil. Foi, portanto, necessário que o Brasil buscasse ajuda junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), uma vez que, de acordo com Pansardi (2009, p. 02),

> Sem o aval das instituições internacionais, como o FMI e o BM, estes países não poderiam refinanciar suas dívidas e muito menos buscar novos empréstimos, a partir deste momento a atuação destas agências internacionais se fortalece, e os governos latino-americanos foram então transferindo sua "capacidade de decisão" para elas.

Os empréstimos concedidos ao Brasil através de acordos bilaterais de cooperação e financiamento com as agências de fomento internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fez com que o país passasse a depender cada vez mais dos empréstimos concedidos e, em contrapartida, as portas foram abertas para que essas agências internacionais passassem a intervir diretamente nas políticas públicas brasileiras.

É importante salientar que o Banco Mundial patenteia o interesse dos grandes credores internacionais, sendo papel dele garantir que o Brasil, e os países devedores, honrasse com o pagamento de seus empréstimos. O Banco Mundial se sentia, portanto, no direito de exigir que estes países devedores fizessem reformas estruturais, permitindo a retomada do desenvolvimento econômico. Como menciona Pansardi (2009, p. 06),

> o Banco prescreve um conjunto de reformas que deverão ser seguidas, agindo ainda como avaliador e fiscalizador das políticas implementadas, determinando a correção ou não do caminho seguido […] Os compromissos econômicos assumidos pelo Brasil significavam outros compromissos na esfera social, particularmente no campo educacional, como aqueles que foram estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien e Declaração de Nova Delhi de 1995.

Para Pansardi (2009, p. 02), "as pressões externas levaram à redução do poder do Estado sobre a economia, em favor da expansão das forças de mercado". Desse modo, o Estado foi deixando o papel de intervencionista e regulador da economia, acatando o que o mercado ditava. De acordo com Peroni (2003, p. 46),

> Para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências do receituário neoliberal: "a minimização do estado é assim recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente aos olhos dos investidores estrangeiros".

Assim, o Plano da Reforma do Estado, ocorrido em 1995, veicula a ideia da privatização e do enxugamento da máquina pública, que tinham a intenção de tornar o Estado menor. Como se nota, de acordo com Souza (2017),

> a década de 90 foi marcada pela instauração do projeto neoliberal, cuja finalidade é a redução dos gastos públicos e a realização de privatizações com consequências perversas para todas as áreas sociais, inclusive a perda de direitos relacionados à educação conquistados através da promulgação da Constituição Federal de 1988 (SOUZA, 2017, p. 15).

Em Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) encontramos que, de acordo com o documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de coordenador, promotor e regulador desse desenvolvimento. O Estado passa da administração burocrática para uma administração

gerencial. As políticas sociais dentro dessa lógica são consideradas serviço não exclusivo do Estado, sendo, portanto, de propriedade pública não estatal, ou seja, do terceiro setor.

Pereira (1996) informa que as mudanças de um Estado burocrático para um Estado gerencial tiveram raiz quando se percebeu que a administração pública burocrática "não garantia nem rapidez, nem boa qualidade nem custo baixo para os serviços prestados ao público" (1996, p. 11). A administração burocrática diferencia claramente o público do privado e se classifica como demorada, custosa, autorreferida, e pouco ou nada destinada para o atendimento das necessidades dos cidadãos. Sendo, portanto, pouco eficiente. A administração gerencial, por sua vez, engloba e flexibiliza os princípios burocráticos clássicos.

Entretanto, a eficiência do papel do Estado não era um problema a ser enfrentado, tendo em vista o tamanho do papel do Estado. No entanto, conforme Pereira (1996), essa situação passa a ser um problema quando o Estado se transforma no grande Estado social e econômico do século XX,

> assumindo um número crescente de serviços sociais – a educação, a saúde, a cultura, a previdência e a assistência social, a pesquisa científica – e de papéis econômicos – regulação do sistema econômico interno e das relações econômicas internacionais, estabilidade da moeda e do sistema financeiro, provisão de serviços públicos e de infra-estrutura –, o problema da eficiência tornou-se essencial. A necessidade de uma administração pública gerencial, portanto, decorre de problemas não só de crescimento e da decorrente diferenciação de estruturas e complexidade crescente da pauta de problemas a serem enfrentados, mas também de legitimação da burocracia perante as demandas da cidadania (PEREIRA, 1996, p. 11).

A partir do contexto estabelecido com a reforma do aparelho do Estado imposto pelos organismos internacionais, cujo interesse seria a busca pelo progresso e a implantação de novos modelos de gestão, com o objetivo claro de introduzir no setor público as noções de eficiência, produtividade e racionalidade íntima da lógica capitalista, as políticas educacionais receberam todas essas influências na década de 1990.

Já que as políticas públicas educacionais são resultantes das determinações dos organismos internacionais, é possível também que essas mesmas políticas mostrem apoio ideológico dos governos da periferia à racionalidade denominadas neoliberais, o que seria, portanto, uma intenção e não a falta de independência. O propósito não é acabar com a miséria e nem elevar os países subdesenvolvidos ao patamar de países desenvolvidos, mas, sim, diminuir a carência ao patamar de não mais ser motivo de insegurança internacional, de embaraço à expansão das nações mais abastadas (PANSARDI, 2009).

Ainda de acordo com autor citado anteriormente, é interessante entender que, para o Banco Mundial, assim como para as outras instituições internacionais, o Brasil e outros países dependentes foram incluídos na divisão internacional do trabalho de forma particular. Essa divisão internacional do trabalho é justamente a especialização produtiva dos países e das regiões na intensificação das trocas. O Brasil e estes países, portanto, produziam matérias-primas ou produtos agrícolas primários, como também produziam produtos industrializados com baixa qualificação tecnológica. Para tanto, existia a necessidade de qualificar a mão de obra do cidadão trabalhador, então a educação passa a ser vista como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, demonstrando, assim, um aspecto utilitarista da educação, no qual se observa uma preocupação com a habilidade do homem enquanto capital, o que acaba por diminuí-lo a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado. Daí surge a ideia da educação como resolução para as diferenças econômicas, funcionando, dessa maneira, como forma de crescimento social (YANAGUITA, 2011).

Para os organismos internacionais, bastava garantir à população de baixa renda a formação básica técnica, sendo essa a prioridades deles. De acordo com Maués (2003, p. 91),

> As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram e exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente.

Por exemplo, há uma dubiedade no termo trabalho, visto que, no sentido ontológico, trabalho pode ter múltiplos significados. Sabino (2014) afirma que o trabalho em Marx apresenta um duplo propósito: o trabalho concreto, destinado a atender as necessidades humanas, é por meio dele que a humanidade cria e recria o mundo em que vive, isto é, produz a sua vida socialmente e, portanto, individualmente. Com o trabalho o homem garante seu meio de vida e é por meio do trabalho que o homem se insere na sociedade. Já o trabalho abstrato, é inerente à sociedade capitalista, em que predomina o valor de troca, destinado à acumulação e reprodução de capital. Assim, o trabalho passa por alterações no sentido de sua finalidade última, não atendendo prioritariamente as necessidades humanas, mas produzindo riqueza para ser apropriada pela classe dominante, transforma-se, portanto, em trabalho alienado, atendendo, sobretudo, a reprodução capitalista.

As políticas públicas destinadas à educação são influenciadas pela relação existente entre educação e trabalho, visto que esta relação passa pela concepção das diferentes etapas do processo de desenvolvimento econômico, de acordo com a lógica do capital. Neste

contexto, concordamos com Kuenzer (1991, p. 26), pois considera que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental”, ou seja, existe uma relação indissociável entre educação e trabalho, já que o trabalho é uma atividade que envolve, ao mesmo tempo, teoria e prática, ação e reflexão.

O nascedouro da LDB acontece a partir da necessidade de regimentar os artigos 205 ao artigo 217 da CF, desta forma foi encaminhado à Câmara dos Deputados um projeto de lei com essa intencionalidade.

Observamos que o caminho feito pelo projeto de lei que, desde 1996, direciona a Educação Nacional não foi totalmente linear, visto que, antes de ser sancionada, a LDB passou por um longo e sinuoso processo. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 109), o processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma maneira de o governo ganhar tempo e promover a reforma educacional por decretos e outras medidas.

Durante a discussão do projeto da LDB, aconteceram diversos embates, entraves, idas e vindas, sendo apresentadas algumas versões do projeto no âmbito da Câmara dos Deputados e no Senado. Dentre as divergências principais podemos destacar o papel do Estado na educação. Os setores da sociedade civil apresentaram uma proposta que foi amplamente discutida ao longo de oito anos (1988 a 1996), existindo uma preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino.

Já a proposta de senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Nas palavras de Frigotto e Ciavatta,

> A demora do governo para aprovar o projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

O governo optou por apoiar o projeto escrito pelo senador Darci Ribeiro, desprezando o processo de elaboração da Lei pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; chama-nos a atenção a predileção do texto escolhido, por ser menos minucioso, entretanto, estava mais alinhado aos interesses das políticas governamentais do período. Finalmente, em dezembro de 1996, a LDB 9394/96 foi sancionada, e já existiam grandes tarefas para serem

executadas, como, por exemplo, a determinação importante para materializar as novas políticas de formação de professores.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribui para consolidar o projeto neoliberal, por reduzir a responsabilidade do Estado em relação à educação, promovendo, ao mesmo tempo, o aligeiramento e o barateamento da formação das novas gerações (SILVA, 2015, p. 19).

Ao analisar a LDB, pode-se perceber que o texto da lei é bastante contraditório em alguns aspectos, visto que determina que a educação deva contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, mas também para a formação de mão de obra qualificada, visando atender às exigências determinadas pelo mercado de trabalho.

O que a sociedade civil organizada almejava com a efetivação da LDB era que os rumos da educação no país pudessem ser outros. A ideia que se tinha era a de elevar o Brasil a outro patamar. Entretanto, como já observado, de acordo com Silva (2015), o que se aprovou com a LDB veio contribuir com o projeto neoliberal, uma vez que diminuiu as responsabilidades do Estado relativas à educação, proporcionando, ao mesmo tempo, uma aceleração e a depreciação da formação das novas gerações. Assim, conforme Silva (2015),

> Esta norma legal teve ainda o intuito claro de redefinir o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na organização da educação nacional. Segundo Saviani (2000, 2008), esse órgão deixa de ocupar posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental e passa a ocupar lugar central na formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino (SILVA, 2015, p. 19).

Para Peroni (2003), a política educacional, a partir do ano de 1995, apresenta-se de forma fragmentada, baseada na descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando em um significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

3.1 O ETERNO CONFRONTO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Como já vimos, a situação posta para que a implementação do Estado pautado nos princípios neoliberais, que conforme Mendes Segundo e Jimenez (2015, p. 48) prima pela "abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos",

ocorresse no Brasil surge fortemente a partir da Reforma do Estado, afetando também o setor educacional. A esse respeito, informam Maués, Segenreich e Otranto (2015, p. 44):

> O governo de Fernando Henrique Cardoso notabilizou-se pela Reforma do Estado que efetivou em 1995, com o objetivo, segundo os reformadores, de tornar esse ente menos burocrático, passando a assumir um estilo gerencial e avaliador. Para tanto, houve uma intensa privatização de empresas públicas, criou-se a figura do público não estatal e o ensino superior foi elevado ao estatuto de "atividade não exclusiva do Estado", acentuando ainda mais a privatização desse nível de ensino.

Em continuidade aos propósitos da agenda estabelecida no ano de 1990, durante a Conferência em Jointiem[2], ocorrida no ano de 1993, os países se reuniram novamente, desta vez em Nova Delhi, e estabeleceram o ano 2000 como marco para o cumprimento das metas que haviam sido estabelecidas anteriormente, as quais implicavam na universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 15).

Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015) salientam que a intenção da universalização do ensino ficaria atrelada a um sistema de avaliação. Para tanto, os Planos de Educação (nacional, estadual e municipal) deveriam projetar as condições e as particularidades para a efetivação deste sistema.

> Tais planos, portanto, podem especificar os estudos para a avaliação dos sistemas existentes e as análises dos problemas, falhas e êxitos. Acrescenta que se torna necessária a aplicação de indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas (REBELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 18).

Com o mote "todos pela educação e educação para todos", um grupo de empresários brasileiros apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais inseridas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990. O que marca fortemente o

[2] A Conferência de Jontem, realizada na Tailândia em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs).

caráter dessas reformas é a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, tendo por consequência significativa o que menciona Oliveira (2009, p. 04): o "repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar".

No centro das intenções apresentadas estava o discurso da melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação da jornada escolar, universalização do atendimento educacional, propostas de avaliação em larga escala, incentivos à realização de parcerias externas buscando apoio às atividades educacionais, investimento em formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015). Deste modo, os empresários apegaram-se à agenda positiva da educação, oriunda da luta pela democratização da educação, e fizeram uma mescla com o contexto gerencial. Bernardi, Uczak e Rossi (2015, p. 56) chamam atenção para a contradição defendida nesse contexto de que a "agenda positiva da qualidade educacional não será conseguida pela via pública, mas, para os empresários, ela será possível pela via privada".

Assim, o Movimento Todos pela Educação se constituiu em um movimento empresarial brasileiro, nascido nos anos 1990. Conforme Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 08), "a processualidade e a função social do Movimento denominado Educação Para Todos, um projeto do capital para a educação mundial, destinado, sobretudo, aos países pobres".

Importante alertar que o Movimento Todos Pela Educação defendia os interesses privados e, portanto, articulados em torno de um projeto social. O discurso vigente era de que o Estado, sozinho, não seria capaz de resolver os graves problemas que o país enfrentava. Daí a defesa em torno do movimento e a participação dos empresários. "O argumento da ineficiência do Estado tem sido utilizado para justificar a necessidade da intervenção dos empresários nas questões sociais e, ao mesmo tempo, para dar visibilidade às "'propostas salvadoras' recomendadas pelo setor privado" (BERNARDI, UCZAK; ROSSI, 2015, p. 56). O Movimento Todos Pela Educação, conforme Bernardi, Uczak e Rossi, portanto,

> é uma iniciativa de classe que se constituiu independentemente do Estado, mas funciona articulando-se com o governo e com setores da educação no país e, desse modo, determina o que vem a ser a qualidade da educação "traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo" (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015, p. 57).

O movimento, que é muito bem estruturado, conta com um Conselho de Governança formado por empresários, banqueiros ou consultores de empresas, que se relacionam entre si e com outras redes em âmbito nacional e internacional. O que garante a formação de consensos e a defesa dos objetivos e metas estabelecidos pelo Movimento. O significado deste complexo processo de relações empresariais que direciona uma fatia do mercado educacional é explicado pelos empresários através de um discurso comum de "qualidade da educação" e se estabelece numa rede política que oferta a competência gerencial para o sucesso destas ações. Para tanto, as políticas educacionais devem estar ajustadas nos moldes da gestão empresarial, do mercado. Para Bernardi, Uczak e Rossi (2015, p. 59), essa qualidade empresarial se baseia em princípios de eficiência e produtividade que possam ser mensuradas através de provas padronizadas aplicadas a estudantes de todo o país.

O Movimento Todos Pela Educação reuniu representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais e de educadores e gestores públicos de educação (Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME), cujo objetivo é garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022.

A partir do movimento, os empresários passaram a dar a direção à política educacional e se articularam harmonicamente em torno de cinco metas sugeridas com o propósito de serem alcançadas até 2022. Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 – Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e Meta 5 – Investimento em educação ampliado e bem gerido (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015, p. 59).

Como podemos observar, essas metas, que historicamente foram pautadas pelo movimento de democratização da educação, passaram a fazer parte da agenda do movimento, que se coloca à disposição para divulgar e monitorar a educação nacional, intervindo nos parâmetros que julga serem de qualidade, disseminando amplamente o que considera gestão de sucesso, o uso das inovações didáticas e tecnologias ofertadas por seus próprios parceiros. O que nos chama atenção, mais uma vez, é a maneira como estas metas foram perseguidas, isto é, centrada nos modelos do mercado.

Portanto, o movimento Todos Pela Educação está no emaranhado de transação comercial, empreendimentos, desenvolvimento e bem público, o que pode ser percebido

> na medida em que, além da indicação de parceria com o setor privado e empresarial, podemos observar que os mesmos sujeitos do movimento empresarial Todos pela Educação são agentes e interlocutores do setor público, junto ao Ministério da Educação, tornando-se potenciais clientes do Estado ao ofertarem produtos no Guia de Tecnologia ou recomendações (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015, p. 65).

Podemos observar em Peroni (2015), concomitante aos avanços sociais para popularização da educação, em um processo simultâneo de forças, a composição de campos ligados ao mercado, quando as políticas educacionais foram induzidas de inúmeras maneiras, reorientando os limites entre o público e o privado com sugestões para o processo de popularização da educação. Ainda de acordo com a mesma autora,

> o Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos, e a assessoria do grupo internacional McKinsey & Company ao governo federal (PERONI, 2015, p. 28).

Em seu primeiro mandato, o governo do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, mesmo tendo sido criticado, manteve a política econômica do governo anterior, não conseguindo, assim, atender as expectativas de transformação que a sociedade tanto almejava, de maneira especial na área educacional. Assim, de acordo com Oliveira (2009, p. 198),

> O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências do que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho.

Na gestão do primeiro mandato de Lula, as intenções do setor privado tiveram mais força do que as ações do governo, mantendo a política do governo anterior. Os investimentos financeiros dos primeiros anos foram inferiores ao do seu antecessor. De acordo com Oliveira (2009), o primeiro quadriênio da gestão de Lula, no âmbito da educação básica, pode ser definido pela escassez de políticas contínuas e atuação enérgica opostas as ações das reformas empreendidas pelo governo anterior. E ainda, para Paulo (2018, p. 55), o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva notabilizou-se pelo fomento às políticas de caráter assistencialista, compensatório, que se materializaram por meio dos programas sociais, tendo como meta alcançar os mais pobres, muito mais do que o acréscimo de políticas públicas e ações que garantissem os direitos previstos na Constituição.

Souza (2017) salienta que foi a partir da gestão dos governos do PT que se puderam observar mudanças positivas no país:

> a partir dos anos de 2002, o governo de Luís Inácio da Silva (Lula) do Partido dos Trabalhadores (PT) garantiu alguns avanços nas políticas de redução da desigualdade social e da pobreza, bem como na expansão da política de expansão do ensino superior público. No entanto, não conseguiu promover mudanças econômicas e sociais estruturais que contribuíssem na mudança da relação do país com capitais internacionais (SOUZA, 2017, p. 16).

No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva houve um crescimento do ensino superior, mas esse crescimento se deu em parte no setor privado, utilizando recursos públicos como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O crescimento do setor público só foi viável com os recursos possíveis e também com a adesão do princípio empresarial privado nos contratos de gestão do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). Neste período, pôde ser percebido um crescimento da oferta da Educação à Distância, sendo este setor muito celebrado pelo Banco Mundial.

O segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi fértil no campo educacional, muitos foram os avanços alcançados nesse período.

> O governo Lula da Silva foi pródigo na legislação de indução à expansão do ensino superior. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2012, indicam que, nos últimos 10 anos, as matrículas dobraram, passando de 3,5 para 7 milhões de alunos; no mesmo período a rede pública cresceu 74% (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015, p. 45).

Nesta ceara, com o propósito declarado de promover a melhoria da qualidade educacional, já no segundo mandato do governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado pelo MEC no ano de 2007. Este plano trazia uma série de ações e programas pensados e desenvolvidos pelo MEC. Importante salientar que o Movimento Todos pela Educação culminou com a elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Regulamentado através do decreto nº 6094/2007, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, o plano tem por objetivo a mobilização social pela melhoria

da qualidade da educação básica, bem como a participação das famílias e da comunidade (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, o Movimento Todos pela Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação deram origem à implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE se constitui em uma política educacional criada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva permanecida no governo da presidenta Dilma Rousseff.

Posteriormente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, com a intenção de agrupar todas as ações desenvolvidas através do Ministério da Educação (MEC). Em Peroni (2015, p. 61) observamos o seguinte: após uma análise minuciosa do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007-2009), o MEC construiu o PDE, observando os seus programas e, nesta elaboração do Plano, dialogou com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (conjuntamente realizaram pesquisa nos município, e observaram que escolas com características semelhantes tiveram excelentes resultados e outras não), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e, por último, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Logo, o MEC incialmente dialogou com os empresários, construiu a proposta com os organismos internacionais e só posteriormente, a fim de construir o consenso, chama os representantes e dirigentes educacionais.

O PDE constituiu-se em uma política educacional implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e materializou-se através do Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual, partindo de um diagnóstico da realidade local, propõe a elaboração de um plano de educação que é constituído de ações e subações. Saviani (2008) aponta que o PDE foi aclamado como um plano que, finalmente, estaria organizado para encarar o problema tão debatido: a qualidade do ensino. Para tanto, o foco prioritário seria a busca por esta qualidade em todas as etapas de ensino nas escolas de educação básica do país. Para o citado autor, “o ‘Plano’ se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades” (SAVIANI, 2008, p. 1232). Essas ações cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. De acordo com Souza (2017, p. 43),

> A implantação dessas políticas públicas sinaliza o processo de padronização e centralização de políticas para facilitar a participação de grupos privados nos sistemas educacionais públicos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado por grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio; e por parceiros, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação, na disputa por conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado.

Conforme documento do PDE, o Plano está sustentado em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação, 2) territorialidade, 3) desenvolvimento, 4) regime de colaboração, 5) responsabilização e 6) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro.

De acordo com Ivo e Hypolito (2009, p. 14), o PDE caracteriza-se, ainda, pela descentralização do poder do Estado e a promoção de autonomia à escola, entretanto, tal fenômeno está submetido a uma vigilância do Estado através de sistemas de avaliação.

Ao se observar o PDE, nota-se uma ligação entre ele e o conjunto de ações da política educacional implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, visto que as ações estiveram focadas em princípios produtivista e empresarial das competências e da competitividade, cujo objetivo é formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências que lhe garanta empregabilidade (NARDI; SCHNEIDER; DURLI, 2009).

Conforme já dissemos, o PDE se efetivou através do Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual, partindo de um diagnóstico da realidade local, propõe a elaboração de um plano de educação que é constituído de ações e subações.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma forma de aferir a qualidade na educação, sendo assim, os estados e municípios passaram a ter metas de qualidade que deveriam ser atingidas. Esse índice mede o desempenho dos alunos e, consequentemente, das redes de ensino, numa escala que vai de 0 a 10. A nível nacional foi estabelecida a média 6 a ser atingida em 2021. Conforme Oliveira (2009, p. 2005),

> A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao "Compromisso Todos pela Educação" e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se

> comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Ainda em 2007, o MEC colocou em prática a assistência técnica para a elaboração de Planos de Ações Articuladas (PAR), visando atender aos estados e municípios prioritários, elaborando diferentes formatos para essa ação, existindo grupo de consultores vinculados diretamente ao ministério, ou mesmo descentralizando recursos para que o trabalho fosse realizado por outras instituições (universidades, centros federais de educação técnica ou tecnológica, secretarias estaduais de educação e outros). Chamamos a atenção para o caráter descentralizador da efetivação dessa política pública, que passa a responsabilizar o município, mais diretamente, pelos resultados educacionais. Com adesão efetivada, o município firma o compromisso de cumprir as ações elencadas no PAR e a divulgar a evolução dos dados educacionais à população local, de modo a promover o controle social das ações.

Para que sua efetivação propriamente dita seja concretizada através das ações planejadas, o PAR passa por três etapas, sendo duas no âmbito municipal e estadual, que são o diagnóstico e elaboração do plano. A terceira é a análise técnica, sendo esta realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), "que emite um termo de cooperação com as ações de responsabilidade de execução do MEC, no qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal" (PERONI, 2015, p. 63).

Sendo assim, para a consolidação da assistência aos entes federados, foram formatados dois tipos de assistência: assistência técnica direta e assistência técnica indireta a municípios priorizados. O primeiro refere-se à ida de profissionais da equipe do projeto aos municípios para apoiar a elaboração do PAR pelas equipes locais. O segundo tipo dessa assistência caracteriza-se pela realização de atividades de apoio à elaboração do PAR de municípios não priorizados, mediante reuniões de secretários e capacitações do pessoal das secretarias municipais de educação (BITTENCOURT; SCHUCH, 2009, p.03).

Desde 2016, com o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, sucessora de Luiz Inácio Lula da Silva, quando assumiu a Presidência da República o então vice-presidente Michel Temer, pertencente ao grupo que dirigiu o país no período do governo FHC, muitas medidas tem sido tomadas, remetendo-nos ao período da década de 1990, recomeço de privatizações, abertura do mercado às empresas estrangeiras, reformas trabalhistas, reforma da previdência e a agenda de mudanças no âmbito educacional, todas com a possiblidade de redução e retirada de direitos anteriormente adquiridos.

A partir da Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a Emenda Constitucional 95, datada de 15 de dezembro de 2016, foi instituído o Novo Regime Fiscal no Brasil, que terá validade para os próximos 20 anos, perdurando, portanto, até o ano de 2036. Esse novo ordenamento congela os gastos primários e libera pagamentos relativos ao mercado financeiro. Desta forma, permanecerão reduzidas as chances de execução de novas políticas públicas que objetivem minorar a enorme desigualdade brasileira (AMARAL, 2017).

Diante deste cenário, as políticas educacionais encontram-se ameaçadas. Assim, a luz vermelha foi acesa, visto que teremos um retrocesso do pouco que foi conquistado pela população brasileira desde a redemocratização do país. Se mantidos os investimentos para a Educação apenas com base na inflação do ano anterior, certamente haverá uma diminuição dos percentuais para essa política pública. Consoante Oliveira e Silva (2018, p. 264),

> não foram considerados os argumentos contrários de inconstitucionalidade, as simulações que evidenciaram as perdas para a área educacional, o não atendimento a metas e estratégias do PNE [...] a inexistência da vinculação orçamentária, conforme demonstrado historicamente, redundou na drástica diminuição de recursos para a educação; considerando-se a situação da área e os déficits acumulados é de se prever a postergação da oferta, manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos.

Como se nota, no contexto histórico do Brasil, a partir da Constituição Federal e com a reforma de Estado ocorrida nos anos 1990, os organismos internacionais passaram a pautar as políticas nacionais, com a intenção reduzir o Estado, atendendo aos interesses da economia de mercado. Nos primeiros anos de seu mandato, Lula da Silva, não conseguiu romper com a pauta que direcionava os rumos das Políticas Educação no país, mantendo, assim, o viés mercadológico neste contexto. Já no segundo mandato, as ações positivas advindas do PDE passaram a pautar os rumos da educação nacional, mas também manteve seu alinhamento aos interesses privatistas, principalmente na educação superior. Por fim, a incerteza do momento atual com a implantação da Emenda Constitucional 95 e seus desdobramentos conduzem as políticas educacionais à incerteza quanto a execução do que foi estabelecido como política de Estado através da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em forma de lei.

A seguir, apresentaremos o contexto das políticas de formação de professores no período desde a década de 1990, com a efetivação da LDB e dos marcos legais que a sustentam até os dias atuais.

4 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E BIBLIOGRÁFICO

Esta seção discute a relação entre a política de formação e o contexto histórico da política construída no país. Para tanto, trataremos do papel do Estado a partir da Constituição Federal, bem como da LDB, dos Planos Nacionais de Educação e seus desdobramentos em políticas de formação de professores estabelecidas com esses marcos legais, a exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Segundo Scheibe (2008), observando a trajetória da formação de professores, notamos que a mesma é proveniente de uma concepção que, por um longo período, esteve baseada na experiência, no saber fazer, restringindo-se apenas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Para a autora,

> a busca por fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégia para a construção do projeto nacional em desenvolvimento (SCHEIBE, 2008, p. 41).

Como já mencionado anteriormente, o texto original da Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe como característica importante a regulamentação dos direitos sociais e o estabelecimento do papel do Estado. Assim, em seu artigo 206, a CF determinou em sua redação que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, a elaboração de planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 2016).

Transferir a educação da esfera política para a esfera da economia foi uma das estratégias centrais adotadas pelo modelo hegemônico de estrutura econômica que se instalou na política da década de 1990 no país, atribuindo à condição de propriedade o que antes tinha a condição de direito, transformando a educação em mercadoria ao invés de serviço. Assim, observando a educação de acordo com o que prevê, também, a CF, no seu artigo 205, como um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, ela passa a ter na política estabelecida pós-texto da CF um novo caráter regulado pelo mercado.

Conforme Schwartzman (1996), as questões centrais do contexto educacional no âmbito do ensino superior na década de 1990 estavam na forma de financiamento, nas táticas de apoio ao setor privado e nos métodos para a autorização de novos cursos para o setor privado, e no processo de aprovação da LDB, cuja formação dos professores passou a ser partilhada pelos três entes federados.

O Banco Mundial, e outras instituições, tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), também tiveram participação na propagação de um conjunto de ideias que podem ser entendidas como um novo modo de organizar a educação. Sobretudo porque, para esses organismos, "o sistema educacional precisava passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem num mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado" (MAUÉS, 2003, p. 91). Segundo Antunes (2007, p. 426),

> Vivemos hoje tempos de transição em que o campo da educação vem ganhando coordenadas que demoramos ainda a perceber: muitas decisões fundamentais têm lugar em fóruns supranacionais; os modelos, as orientações, os programas tomam forma e emanam de organizações internacionais e, por sua vez, as ações públicas e coletivas ganham força através de movimentos, alianças, campanhas que envolvem as opiniões públicas e populações de âmbito global.

Deste modo, podemos dizer que o modelo de formação existente no país foi pensado através da lógica mercantil. De acordo com Silva (2007, p. 14), o "Banco Mundial propõe a formação continuada e, de preferência, em serviço, pois é menos custosa e os programas a serem aplicados estão prontos, devendo ser implantados pelos órgãos responsáveis como, por exemplo, as secretarias de educação".

A classe de professores passou a sofrer críticas severas, visto que a ela foi imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar. Desse modo, conforme Viana e Santos (2018), considerando algumas alegações sobre a centralidade do professor nas reformas educacionais, fica compreensível o seu papel, assim como a sua implicação na qualidade da educação e no sucesso para efetivação das reformas.

De acordo com Maués (2003, p. 91), "A formação desses profissionais passou a ser vista como muito 'teórica', desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade".

O direcionamento para a formação de professor que pautou os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) surgiu no momento da reforma do Estado, cujas bases

estiveram atreladas a um viés mercadológico, na qual a política social esteve submetida à política econômica. Desse modo, foi criada e inserida uma série de políticas com o objetivo atender às exigências contratuais do empréstimo. O governo de FHC lançou os seguintes programas: Programa Nacional de Informação na Educação (Proinfo) em 1997 e Programa de Formação de Professores em Exercício (Próformação) em 1999. O objetivo do Proinfo era capacitar técnicos e professores para o uso da tecnologia. Já o Próformação visava à introdução do curso de Ensino Médio com habilitação para o Magistério, dirigido aos professores da Educação Básica e Infantil.

Nos anos que marcaram o período de governo de FHC, a formação inicial de professores ocorria através da reorganização dos cursos de Pedagogia e da criação de curso Normal Superior. Também foi atingida a formação continuada com o oferecimento de cursos de atualização, preferencialmente mediante a modalidade a distância, para melhorar as práticas dos docentes em serviço. A formação continuada, contudo, em geral acontecia de forma fragmentada e não alcançou os objetivos propostos.

De acordo com Lunckmann (2015, p. 40355), o caminho para a diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação de professores, incentivados pela parceria entre Estado e sociedade civil, abriu-se com a conferência em Jomtien através da oferta de cursos de formação de professores, em seus aspectos: formação inicial, formação em serviço, formação continuada, nas modalidades presencial e a distância, e nas mais diversas instituições de ensino superior, seja no segmento público ou privado. Sobretudo porque, conforme Barreto (2015, p. 681), a classe de professores é numerosa e para se efetivar sua qualificação o processo de formação resultou em um intenso crescimento do ensino superior no país.

Historicamente, a partir da realização da Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) deu-se a largada para grandes reformas educacionais processadas no contexto da América Latina. Os países signatários do documento final dessa Conferência assumiram o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, consolidado em 1993. Portanto, a Conferência inspirou e serviu de base para a construção deste Plano (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

As Diretrizes Curriculares de Curso das diversas licenciaturas sofreram mudanças curriculares, o foco esteve centrado no atendimento da Educação Básica.

> O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar

> tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (SCHEIBE, 2008, p. 46).

Preponderantemente, os organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pretenderam adequar a formação docente às novas exigências do mundo do trabalho, pautadas na eficiência e na produtividade, princípios da globalização e da nova fase do capitalismo internacional, e não na política de profissionalização e de valorização do magistério da Educação Básica. Desta forma, de acordo com Lunckmann (2015, p. 40355), "a primeira reforma educacional pós a Conferência de Jomtien foi a que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB)".

Sendo assim, com a LDB ficou evidente que a formação de professores passaria a ser baseada em dois princípios presentes no artigo 61, a saber: a vinculação entre teoria e prática, com a possibilidade de ser inserida na capacitação em serviço, e a utilização da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades. Com essas possibilidades postas na lei, e nas regulamentações posteriores a ela, ficou evidente o propósito de se construir um modelo de formação de professores desvinculado de uma formação universitária, constituindo-se apenas numa preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2008). A LDB, a partir da indicação da própria Constituição Federal, propõe, no artigo 62, a formação necessária para o exercício da docência, como a de nível superior, em curso de licenciatura, admitida como formação mínima o magistério de nível médio.

Em relação à formação docente, a LDB 9.394/96 traz em seu bojo o sentido e significado da formação ancorado no exercício da profissão para a Educação Básica. Assim, o artigo 62 da LDB enfatiza:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2006, as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia são regimentadas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução n. 1, de 15/05/2006, propondo o curso de Pedagogia como

licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

A LDB, em seu artigo 87, instituiu a Década da Educação, com o objetivo de estabelecer uma série de compromissos para a educação nacional, dentre eles a determinação de que somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, como uma forma de alcançar a universalização do ensino fundamental e a formação em nível superior de todos os professores. Como se nota, a LDB está totalmente atrelada aos objetivos anteriormente propostos na Conferência de Jontiem no aspecto da formação de professores. É preciso salientar que a universalização do ensino implica, necessariamente, a expansão de vagas, a construção de escolas e a contratação de mais professores.

As exigências contidas na LDB têm por objetivo fazer com que o Brasil se aproxime dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos. O amparo legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores desde a aprovação da LDB voltava-se, também, dentre outras finalidades, para a superação histórica das dificuldades de acesso e da permanência ao ensino superior, bem como pela falta de interiorização desse nível de ensino. Conforme Viana e Santos (2018), o conjunto de reformas educacionais executadas em diferentes países, em todo o mundo, está intimamente ligado à figura do professor, diante do cenário. Os autores apontam que:

> Os reformadores passaram a argumentar que o objetivo de universalizar a educação primária havia sido atingido, mas que os alunos pouco aprendiam. O passo seguinte foi vincular a aprendizagem à qualidade da educação e, em seguida, à qualidade do professor (VIANA; SANTOS, 2018, p. 03).

Entretanto, para Shiroma e Moraes (2002), a LDB não trouxe novidade, uma vez que conservou a visão tradicional, já que a oportunidade de mudança poderia acontecer através do dispositivo legal, sobretudo a valorização do magistério que não acontece no sentido de melhoria tanto do salário quanto da formação continuada dos professores, também por que, de acordo com autora, a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento, do “saber fazer”.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) que sucederam a LDB previram o cumprimento de metas relacionadas à expansão da formação de professores em nível superior. Assim, o primeiro PNE teve como amparo para sua construção a Constituição Federal de

1988, a LDB e a Emenda Constitucional nº 14 de 1995 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve o prazo de vigência encerrado no ano de 2008, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, como aponta própria nomenclatura, ampliou o atendimento estendendo-a para toda Educação Básica. Com o novo fundo, a participação dos estados e municípios na composição do mesmo foi elevada de 15% para 20%, do montante de 25% vinculados da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União.

O primeiro PNE (Lei nº 10.172 de 9/1/2001), elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, nos trâmites de sua aprovação, deu-se da mesma forma que o processo da LDB, ou seja, o PNE foi sancionado desconsiderando todo o debate que vinha sendo realizado no momento inicial de sua produção, que caminhou dentro de uma discussão com caráter democrático e transformador, contando com a participação da sociedade civil representada e associações de professores, deste modo, a Lei sancionada foi a do projeto proposto pelo governo à época.

Assim, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto governamental foi norteado pela reunião de decisões, da concepção e da gestão da política educacional, sobretudo no âmbito federal.

O PNE de 2001 traduz-se num documento que possui objetivo minucioso e audacioso e, ao mesmo tempo, vago e incerto, quando transfere responsabilidade e não garante recursos, a não ser em cifras estimadas, mas sem garantia de execução. Resumindo, o direcionamento para a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação surge, portanto, sob o ponto de vista legal da LDB 9394/96, do Plano Decenal de Educação para Todos e da Emenda Constitucional nº 14 de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Entretanto, dados os vetos por parte do governo referente à aplicação dos recursos financeiros, para Saviani (2017), o Plano Decenal de educação para Todos não passou de uma carta com boas intenções, pois suas metas jamais seriam alcançadas, já que não houve ampliação no investimento financeiro por parte da União na educação.

No primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), as críticas foram traduzidas pela manutenção e conservação do que já existia. De acordo com Oliveira (2009), “os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de

contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior", o que também não foi diferente relacionado aos outros campos educacionais, visto que não se observam mudanças na política educacional que estivesse voltada para a valorização da formação de professores. Existiu, portanto, apenas a continuidade do projeto, ficando evidente o cumprimento do que estava posto no PNE/2001.

Como discutido na seção anterior, no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, período compreendido ente 2007 a 2010, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

O enfoque dado pelo PDE à formação de professores pode ser observado através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de um sistema de Educação Superior a distância, que visou capacitar professores da educação Básica pública que ainda não possuíam a graduação inicial, propiciando também a formação continuada, além da interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País.

A partir do PDE foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), que é uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação nos municípios, que serve para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes federados, através do regime de colaboração, elaboram um plano de trabalho para um período de quatro anos, a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, consequentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com as suas características sistêmicas e estratégicas, o PAR possibilita às políticas educacionais a sua continuidade, inclusive durante as mudanças de gestão. O PAR possui quatro dimensões de planejamento: 1 - gestão educacional; 2-formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3 - práticas pedagógicas e de avaliação, e 4 - infraestrutura física e recursos pedagógicos. Na dimensão 2, que é destinada à Formação de Professores, dos Profissionais de Serviços e Apoio Escolar são delimitadas cinco áreas consideradas prioritárias pelo MEC para avaliação dos municípios. Área 1 - Formação inicial de Professores da Educação Básica com 04 indicadores; Área 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica com 03 indicadores; Área 3- Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas com 01 indicador; Área 4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/01 também com 01 indicador. E Área 5- Formação do profissional de serviços e apoio escolar.

No segundo mandato do governo Lula da Silva (2006-2010), por iniciativa do governo, em parceria com estados e municípios, algumas mudanças para a formação de professores ocorreram. Assim, com a Portaria N°1.129/2009 foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica com a responsabilidade de definir e coordenar a atuação do MEC na política de formação de professores através de ações articuladas das diversas Secretarias do Ministério da Educação, da CAPES e do FNDE, atuando também junto aos sistemas públicos de ensino, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica. Para tanto, as instituições de ensino superiores públicas federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores produziam material de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas.

Como uma forma de atendimento às demandas do PAR, destacamos: concessão de bolsas de estudos, oferta de formação inicial e continuada pelos programas de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (ProInfantil – criado em 2005), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e Programa Permanente de Iniciação à Docência (Pibid).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica brasileira foi instituída pelo Decreto nº 6755/2009, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. A partir desse decreto, surge a Portaria Normativa da CAPES nº 09, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi lançado em maio de 2009, com a finalidade de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sob a direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolveu-se em regime de cooperação desta com as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

Este plano é entendido como uma ação importante para a formação do professor em efetivo exercício na rede pública. Um dos grandes desafios, contudo, para a execução do plano, está no regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios, os quais, a princípio, elaboraram um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. Importante lembrar que esta ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado desde abril de 2007.

Conforme Mororó e Silva (2015), a ação dessa política veio, de certa forma, reduzir algumas desigualdades e, para tanto, alguns princípios foram estabelecidos. O primeiro princípio está na admissão de que a formação de professores deve ser entendida como um compromisso público do Estado para garantir o direito a uma educação de qualidade e deve ocorrer com o estabelecimento do regime de colaboração entre a União e os demais entes federados, sendo a União responsável pelo financiamento desta formação. Segundo princípio, que essa formação deve ocorrer preferencialmente, de forma presencial; terceiro princípio, o de que a formação deve acontecer nas instituições públicas de ensino superior e, por fim, como quarto princípio, está a criação de um Fórum Estadual permanente de formação de professores.

Ao observarmos o contexto nacional, no tocante ao que está estabelecido como princípios anteriormente descritos, notamos que o cenário não é favorável, havendo dificuldade para a implementação destes princípios. Mororó e Silva (2015) salientam que essas dificuldades estão, sobretudo, no:

> fato de que a oferta de cursos na modalidade presencial das instituições públicas é insuficiente e a sua ampliação, além de sobrecarregar ainda mais os docentes do ensino superior permitiu a inclusão de professores-bolsistas sem experiência de formação de professores em nível superior e sem qualquer vínculo com as IPES (instituições públicas de ensino superior), contribuindo para o estabelecimento de uma nova reconfiguração mercadológica do trabalho docente no ensino superior, tal como já alguma tempo tem-se instituído na educação básica com o uso de um grande contingente de docentes temporários e/ou estagiários remunerados (MORORÓ; SILVA, 2015, p. 194).

O Parfor, formação inicial, ao longo do seu período de existência, foi executado, principalmente, pelas universidades, enfrentando muitos entraves no seu desenvolvimento, pois contradições são evidenciadas, como, por exemplo, a pouca relevância dada pelos documentos públicos sobre a formação e valorização docente. De acordo com Mororó e Silva (2015),

> como o ensino superior tornou-se um negócio fértil para a rede privada de ensino (a qual retém o maior número de vagas dos cursos de licenciatura), essa não se conformou em permanecer de fora dos financiamentos prometidos à formação dos professores, resultando, em 2013, na abertura de edital específico para vagas do PARFOR nas instituições privadas "sem fins lucrativos", descaracterizando, assim, o princípio da formação dos docentes da educação básica das redes públicas nas instituições públicas de ensino superior (MORORÓ; SILVA, 2015, p. 195).

Sendo assim, há uma pluralidade de instituições de ensino superior (universidades federais, universidades estaduais, institutos federais, instituições privadas "sem fins lucrativos") envolvidas na oferta de cursos pelo Parfor, e a autonomia na escrita dos projetos gera concepções e finalidades diferentes quanto à formação a ser oferecida, perdendo, desta forma, a oportunidade de se criar a rede pública consistente de formação de professores proposta por Saviani (2017).

4.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO DA POLÍTICA ATUAL

Como já dissemos, o Parfor encontra grandes dificuldades, dentre elas, de acordo com Sotero (2016, p. 8), também estão "as paupérrimas condições de formação e trabalho dos professores/discentes, revelando a incompetência do Estado capitalista em gerir uma política nacional de formação de professores com qualidade". É preciso destacar que a formação em exercício reforça políticas aligeiradas, fragmentadas e vinculadas às exigências do mercado, que "ditam as normas sobre um novo perfil de educador pautado na formação de competências" (SOTERO, 2016, p. 8). Entretanto, apesar da importância da formação para os docentes visar à promoção de uma educação de qualidade, são muitos os problemas que precisam ser enfrentados, como, por exemplo, a insatisfação de parte dos professores com a situação profissional atual, bem como a falta de garantia de condições efetivas de trabalho.

Entretanto, na história brasileira, as políticas sobre formação de professores ainda não apresentam um padrão sólido e consistente capaz de solucionar os problemas enfrentados pela educação escolar nacional, isso porque não há prioridade no cumprimento do que é estabelecido nas leis, existindo, pois, uma "descontinuidade" que, para Saviani (2017, p. 34), é a palavra correspondente para caracterizar a política educacional brasileira.

Em 2014, foi sancionada a Lei 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação. Um plano enxuto se comparado ao PNE de 2001 que continha 295 metas. O atual plano

possui apenas 20 metas desdobradas em 254 estratégias que servem de suporte para garantir o cumprimento das metas.

Ao se traçar um paralelo entre o primeiro PNE 2001-2010 e o segundo PNE 2014-2024, observa-se que houve uma redução significativa no número de metas do atual PNE 2014-2024, as quais buscaram atender, com um foco nas 20 metas, todos os setores e as possibilidades relativas à educação. Porém, para Saviani (2017, p. 70), "o novo plano deveria ter, preliminarmente, precedido a uma revisão detida e cuidadosa do PNE anterior refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo sistema educacional".

O PNE 2014 abrange todas as etapas da Educação no país, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Suas metas estão assim distribuídas: a Meta 1 compromete-se com a educação infantil; as Metas 2 e 5 versam sobre o ensino fundamental; a Meta 3 trata do ensino médio; a Meta 4 objetiva a educação especial; a Meta 6 propõe a organização do tempo-espaço da educação básica; a Meta 7 trata da avaliação da educação básica; as Metas 8, 9 e 10 cuidam da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Meta 11 trata da educação profissional técnica; as Metas 12, 13 e 14 versam sobre a educação superior; as Metas 15, 16, 17 e 18 tratam do magistério e servidores da educação básica; a Meta 19 dos gestores escolares e a Meta 20 cuida dos investimentos em educação.

Com a aprovação do PNE (2014-2024), houve uma ampliação do debate sobre a formação docente no Brasil, destacando algumas metas para fazer frente a este desafio, as metas 15 e 16 tratam especificamente da formação docente. Estas metas tratam da política nacional de formação dos profissionais da educação, no intuito de assegurar a todos os professores da Educação Básica a formação inicial em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 15 destaca a obrigatoriedade de formação em nível superior, a ser obtida em curso de licenciatura, de todos os professores e professoras da educação básica.

> Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Um contexto bastante desafiador, já que ainda existia um percentual considerável de professores sem a formação mínima adequada para o nível ou para a disciplina em que atuavam, cerca de 480 mil professores possuíam apenas o ensino médio e mais de 6 mil apenas o ensino fundamental (BRASIL/CENSO da Educação Básica, 2016). Para isso, a proposição da meta seria a construção de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de educação já no primeiro ano, o que não ocorreu no prazo previsto, sendo realizada com um ano de atraso através do Decreto 8752/2016. É importante salientar o contexto histórico, social, econômico e especialmente o grave momento político que o país enfrentou no período pós-eleições presidenciais de 2014, mais profundamente em 2015 e 2016 com o impedimento sofrido pela presidenta Dilma Roussef.

Resumidamente, as 13 estratégias da meta 15 pretendem: o diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e definição das obrigações recíprocas entre os partícipes; financiamento estudantil aos matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na forma da lei 10.861/04, com amortização quando na docência na rede pública; iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, incentivando a formação profissional do magistério para atuar na educação básica pública; utilização da informática para organizar a oferta de matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes; política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar a formação em serviço; reforma curricular dos cursos de licenciatura, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática geral; implementação das respectivas diretrizes curriculares; valorizar o estágio nos cursos de licenciatura visando à conexão entre formação acadêmica e as demandas da rede pública de educação básica; cursos e programas especiais aos formandos em curso normal não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

A meta 16 trata da ampliação da formação continuada de professores da educação básica em cursos de pós-graduação e outros programas que envolvem a educação continuada. A meta pretende que sejam formados em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e a garantia a todos os profissionais da educação a formação continuada em sua área de atuação.

> Meta 16 - 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).

O desafio desta meta e suas estratégias são grandes diante do cenário apresentado, uma vez que apenas 29% (vinte nove por cento) dos professores da Educação Básica são pós-graduados e apenas 32,8% (trinta e dois vírgula oito por cento) dos que atuam nos anos finais do ensino Fundamental possuem formação. Para Freitas (2014), o que está posto como desafio para a meta 16 é o seguinte:

> estabelecer diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros para o atendimento, tendo como referência o desenvolvimento da escola pública e o aprimoramento da qualidade social da educação básica, superando a atual dicotomia e diferenciação (FREITAS, 2014, p. 436).

A meta 16 do PNE possui 06 estratégias que, resumidamente, visam ao dimensionamento da demanda por formação continuada, fomentando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior articulada às políticas de formação dos Estados, Distrito Federal e Municípios; consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação; consolidar Portal Eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar; planos de carreira para o profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios; licenças para qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Na análise que fazemos das metas 15 e 16, observamos que as mesmas não asseguram em suas estratégias que a formação de professores deva ocorrer centrada em instituições públicas, dessa forma, o setor privado se favorece.

Com base na legislação brasileira e na reflexão sobre situação atual da política de formação de professores, é possível concordar com Saviani (2015, p. 53) quando argumenta que, “apesar de alguns avanços, o que se aprovou (referente ao PNE) é insuficiente e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”. Assim, de acordo como o mesmo autor, um dos pontos de estrangulamento da atual situação brasileira encontra-se na:

> Necessidade de se criar uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas. Isso é indispensável para corrigir uma grande distorção do processo de formação docente no Brasil que se constitui no outro ponto de estrangulamento de todo sistema educacional (SAVIANI, 2015, p. 72).

Em cumprimento à meta 15 do PNE, foi elaborado o Decreto de número 8752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em seus artigos 1º, 2º inciso VI, 3º inciso V e no 8º, inciso III, o Decreto assim estabelece:

> Art. 1 º - Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> Art. 2º inciso VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
> Art. 3º inciso V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
> Art. 8º inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Ao todo, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica possui nove objetivos, que, em suma, visam instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Visa, portanto, atender às especificidades do exercício docente e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, à formação dos profissionais da educação.

Em outubro de 2017 foi lançado o Programa de Residência Pedagógica que faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. A intenção seria que em 2018, o programa ofertasse 80 mil vagas, número considerado insuficiente diante daquele contexto inicial.

Com o golpe parlamentar ocorrido em 2016, sofrido pela então Presidenta Dilma Vânia Housseff, o seu sucessor, Michel Temer, juntamente com o grupo que o apoiava, tomou uma série de medidas, dentre elas, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congela

os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos, o que certamente irá inviabilizar as melhorias educacionais, visto que impossibilita o cumprimento do PNE e prejudica o regime de colaboração.

Desde então, manifestações contrárias e essas medidas têm sido registradas, a exemplo do registro feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, endereçado ao Ministério da Educação. Neste documento, a CAPES asseverou sua preocupação com os impactos graves para os programas de fomento que a Agência coordena, com a manutenção da emenda e as consequências que ela produz:

> Suspensão dos pagamentos de 105 mil bolsistas a partir de agosto de 2019, acarretando a interrupção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (Edital n° 7/2018), do Programa de Residência Pedagógica (Edital n° 7/2018) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Edital nº 19/2018). Interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), com a suspensão dos pagamentos a partir de agosto de 2019, afetando os mais de 245.000 beneficiados (alunos e bolsistas - professores, tutores, assistentes e coordenadores) que encontram-se inseridos em aproximadamente 110 IES, que ofertam em torno de 750 cursos (mestrados profissionais, licenciaturas, bacharelados e especializações), em mais de 600 cidades que abrigam polos de apoio presencial (BRASIL, CAPES, 2018).

No governo de Michel Temer, assume a Secretaria Executiva do Ministério da Educação Maria Helena Guimarães Castro, ex-presidente do INEP nas gestões de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Shiroma (2018), as deliberações apresentadas por essa secretaria são questionáveis no campo da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Dentre elas, a autora relata a criação de uma "Base Nacional de Formação Docente" que seria uma forma de direcionar o currículo da formação de professores. Em 2019 o CNE aprovou um novo texto para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e a inserção do Programa de Residência Pedagógica foi instituído em agosto de 2018.

Em 07 de novembro de 2019, foi esboçado o Projeto de Resolução do CNE/CP, que tem o objetivo de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, e institucionalizar a Base Nacional de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa forma, com sua implementação, haverá mudanças em todas as modalidades dos cursos de formação e nos programas destinados à formação docente. A BNC-Formação, por sua vez, tem como orientação a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Luiz Fernando Dourado, em 09 de dezembro de 2019, na UESB, *campus* Vitória da Conquista, em palestra durante o seminário realizado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), chama-nos atenção a respeito do que pode estar em jogo referente à política de formação de professores, a partir da aprovação da resolução de 07/11/2019. Para o citado autor, essa resolução traz uma concepção de docência mais pragmática, uma vez que a formação estará submetida apenas às dez competências da BNCC[3]. Assim, a formação dos professores tem como embocadura a BNCC, havendo uma redução da concepção de docência, na sua relação de teoria-prática, passando a existir um foco a partir da BNC-Formação apenas na prática, no saber fazer. Ainda de acordo com Dourado (2019), outro fator preocupante relaciona-se ao *locos* de formação. O documento não deixa claro de que seja a universidade esse espaço, abrindo brechas para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, mesmo que estas não tenham o curso de graduação correspondente. Outro fator importante que nos chama a atenção no novo documento: a redução da carga horária da segunda licenciatura, que passa a ser de 560 horas se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original, ou de 360 horas se corresponder à mesma área de formação original, mais 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular, adicionais aos grupos acima.

A Residência Pedagógica, travestida de modernização para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)[4], trouxe para a formação do estudante do curso de graduação realização do estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. Para o MEC, a residência pedagógica tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. Entretanto, para Shiroma (2018),

> Vemos que a residência pedagógica reedita uma velha política com nova roupagem reiterando a epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a formação pragmática, utilitarista, voltada a administrar os problemas que se manifestam na escola, revelando a concepção funcionalista que embasa esta política (SHIROMA, 2018, p. 101).

[3] DOURADO, Luiz Fernando. *Formação de Professores no Brasil*: avanços, retrocessos e desafios ("lecture"). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, Auditório do Salão Júri, 09 de dezembro de 2019.

[4] PIBID é uma iniciativa política de formação inicial de docentes criado pelo Decreto nº 7.219, regulamentado pela Portaria 096/2013.

Quanto ao Pibid, os resultados das produções acadêmicas apontam ser possível observar que o mesmo tem contribuído de forma direta para a formação dos acadêmicos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica no país, aproximadamente 22% (vinte e dois por cento), em números absolutos de 482.455, não possuem formação em nível superior. Ainda que a política de formação docente tenha crescido em termos percentuais no Brasil, no período compreendido entre 2001 a 2011 houve um aumento de 46% no número de matrículas nos cursos de licenciatura.

É imperioso apontar que há uma disparidade no número de docentes com formação adequada entre as regiões do país, devido à expansão desigual dos cursos de formação, destacando as regiões Norte e Nordeste como as mais afetadas, com a quantidade de docentes que não possuem a formação inicial, pela falta de capilaridade e interiorização do ensino superior nessas regiões (BARRETO, 2015). De acordo com o Observatório do PNE (OBSERVATÓRIO, 2019), o percentual total de professores da Educação Básica com formação inicial em nível superior no Brasil é de 78% (setenta e oito por cento). A Região Norte possui 73% (setenta e três por cento) e a Região Nordeste 66% (sessenta e seis por cento), sendo, portanto, os estados dessas duas regiões os que se encontram com maior quantidade de professores sem a formação inicial. A Região Centro-Oeste possui 88% (oitenta e oito por cento) dos professores com formação, sendo a região com o maior número de professores formados. As Regiões Sul e Sudeste possuem 84% (oitenta e quatro por cento) e 85% (oitenta e cinco por cento), respectivamente.

Em relação ao número de docentes que atuam no Ensino Fundamental, o dado é preocupante, pois, na esfera nacional, apenas 47% (quarenta e sete por cento) possui a formação específica na área que leciona. Mais uma vez, são as Regiões Norte e Nordeste as que possuem os menores índices nesse aspecto: 34% (trinta e quatro por cento) e 26% (vinte e seis por cento), respectivamente. A Região Sudeste possui 65% (sessenta e cinco por cento), a Região Sul 59% (cinquenta e nove por cento) e, diferentemente da situação anterior, a Região Centro-Oeste possui apenas 45% (quarenta e cinco por cento), um índice baixo, porém ainda superior aos das regiões do Norte e Nordeste.

Quanto ao percentual de docentes com atuação no Ensino Médio, os números nacionais indicam que 56% (cinquenta e seis por cento) possui formação na área de atuação. As Regiões Sul e Sudeste são as que possuem maiores índices, 64% (sessenta e quatro por cento) e 62% (sessenta e dois por cento), respectivamente. Neste quesito, a região Norte

aponta um diferencial relacionado aos outros indicadores aferidos, possuindo um total de 51% (cinquenta e um por cento) de docentes do Ensino Médio com formação na área em que atuam. A Região Centro-Oeste possui 41% (quarenta e um por cento) e a Região Nordeste aparece com apenas 42% (quarenta e dois por cento) de docentes com a formação específica na área em que atuam na etapa do Ensino Médio. A Tabela 2, seguinte, demonstra esses dados.

Tabela 2 - Percentual de Formação Docente por Regiões do Brasil

LOCALIZAÇÃO	**Docentes com Formação Inicial em Nível Superior**	**Docente do Ensino Fundamental atuando na área de formação**	**Docente do Ensino Médio atuando na área de formação**
Brasil	78%	47%	56 %
Região Norte	73%	32%	51%
Região Nordeste	66%	26 %	42%
Região Centro-Oeste	889%	45 %	41 %
Região Sudeste	85%	65 %	62 %
Região Sul	84 %	59 %	64 %

Fonte: INEP (2018) - organizado pela pesquisadora.

Quanto ao total de professores com formação inicial no país, os dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019) confirmam o total de 78% (setenta e oito por cento). Detalhadamente, a formação inicial em nível de licenciatura totaliza 77% (setenta e sete por cento) e em Bacharelado 1% (um por cento). Com a formação em andamento, segundo o Censo Escolar, existiam no país, em 2018, 6% (seis por cento) de professores. O Censo Escolar 2018 aponta ainda que 11% (onze por cento) de professores possui apenas a formação no curso Normal nível médio e 4% (quatro por cento) possui apenas o nível médio, ou inferior, de formação. Na Região Nordeste, o estado da Bahia é o que possui o maior número de docentes atuando no ensino médio sem formação superior na área em que leciona, somando 72% (setenta e dois por cento) total. No Ensino Fundamental anos finais a situação também não é tão diferente, visto que a Bahia ocupa o terceiro lugar entre os estados do Nordeste em número de docentes atuando sem formação superior na área que leciona, 75% (setenta e cinco por cento), atrás apenas dos estados do Maranhão com 87% (oitenta e sete por cento) e Ceará com 80% (oitenta por cento), conforme dados do Observatório do PNE.

Segundo Barreto (2015, p. 681), “a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação de professores” e para ocorrer um ganho na qualidade faz-se necessário pensar que a política de formação docente deve ir além da titulação. Ela, portanto, deve incidir sobre a própria formação, isto é, sobre o projeto de formação voltado

para o tipo de educação que se deseja implementar para o país e precisa se relacionar com a valorização do trabalho docente.

De acordo com Pinho (2007, p. 1), a formação docente é um “direito e como processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”, sendo necessário, portanto, para o profissional docente uma formação permanente que o prepare para o exercício da sua profissão.

Dessa forma, o que o documento das novas Diretrizes para formação de professores pleiteia é a possibilidade de o professor se tornar um mero repetidor de conteúdos, levando em conta apenas seu desempenho, desconsiderando o contexto do professor. Vale lembrar que a BNCC faz parte do projeto de educação que leva o professor a essa perspectiva reducionista, tirando-lhe a possibilidade de formar os futuros cientistas, professores, historiadores. Teremos, portanto, uma educação reduzida, com professores em condições de trabalho precárias.

Nesta seção, em que tratamos da Política de Formação de Professores, ficou evidente que as bases das diretrizes para a formação do professor que pautaram o período pós-reforma do Estado estiveram atreladas a um viés mercadológico, no qual a política social esteve submetida à política econômica. No período do governo de Lula da Silva foram evidenciadas alterações no campo da Política de Formação de Professores com a implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica brasileira, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, vindo dispor, de forma ordenada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, através do Parfor.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados coletados. Bem sabemos que os dados são os elementos que permitem ao pesquisador, no desenvolvimento de uma pesquisa científica, encontrar as respostas para a questão de pesquisa, afinal permitem a constatação dos resultados, desvelando as contradições do processo.

5 EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DE UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE E SEUS EFEITOS: AS CONTRADIÇÕES SE ESTABELECEM

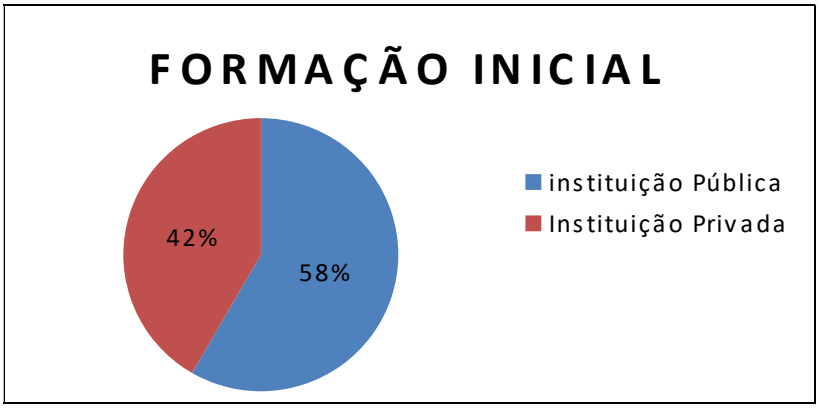
Nesta seção, analisamos os dados coletados a partir de duas questões centrais, quais sejam: a efetivação da política de formação de professores e os efeitos dessa política sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

O município pesquisado não possui um plano de governo específico para a formação de seus professores. Entretanto, a ausência do planejamento não impede o desenvolvimento de ações no sentido de atualizar os professores. Na ausência de um plano específico, consideramos importante analisar o PAR e o PME do município, como instrumentos de planejamento, a fim de identificar os elementos que indiquem a relação da política com a formação de professores.

Com base nas perguntas elaboradas no roteiro de entrevistas, localizamos duas unidades de investigação iniciais. Essas unidades de investigação reúnem conceitos gerais sobre o significado das perguntas e servem de base para responder a nossa questão de pesquisa, são elas: Política de Formação (origem, importância e como se apresenta) e Formação (importância e relação com a política).

Observamos por meio dos dados que a maioria dos professores da rede pesquisada obteve sua formação inicial em universidades públicas. Esse número corresponde a 58%, equivalente a 28 professores (Gráfico 3), que obtiveram sua graduação inicial cursando em duas instituições públicas estaduais, o que ressalta a importância das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS). Dos 28 professores, 23 cursaram na UESB, 17 deles tiveram sua formação através do PARFOR.

Gráfico 3 - *Locus* da Formação Inicial

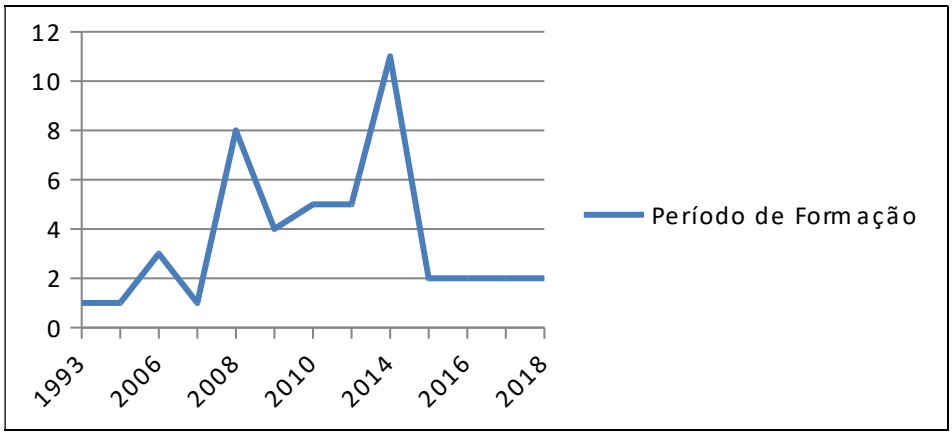


Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Dos 42% (quarenta e dois por cento) dos professores, número equivalente a 19, que obtiveram sua graduação inicial cursando em instituição privada, quase a sua totalidade, 18 em número absoluto, o fizeram na modalidade a distância. Esses dados confirmam o que Freitas (2014) e Lunckmann (2015) revelam a respeito da relação entre os cursos de formação de professores e a expansão da rede privada de educação superior.

Conforme o Gráfico 4, a seguir, é possível observar um acréscimo surpreendente no número de professores da rede de ensino pesquisada que obtiveram a formação inicial no período compreendido entre 2009 a 2016. Certamente este fato está relacionado com a indução da Política Nacional de Formação de Professores, uma vez que a efetivação do Decreto nº 6755/2009, instituído pela Portaria Normativa nº 09 de junho de 2009, que lançou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objetivava oferecer formação inicial e continuada de professores em nível superior, seguindo as orientações da formação em serviço.

Gráfico 4 - Período de conclusão da formação inicial dos professores da rede



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Os professores reconhecem a importância de a formação inicial ter feito diferença em sua atuação, na condição de profissionais da área educacional. Para a professora Tieta, por exemplo,

> A formação inicial é importante e inclusive os professores aqui melhoraram bastante depois da formação. Acredito que todo profissional tem que se profissionalizar a cada dia. Porque o conhecimento que a gente tem apenas no curso de magistério é totalmente diferente de quando fazemos o nível superior. (Professora Tieta)

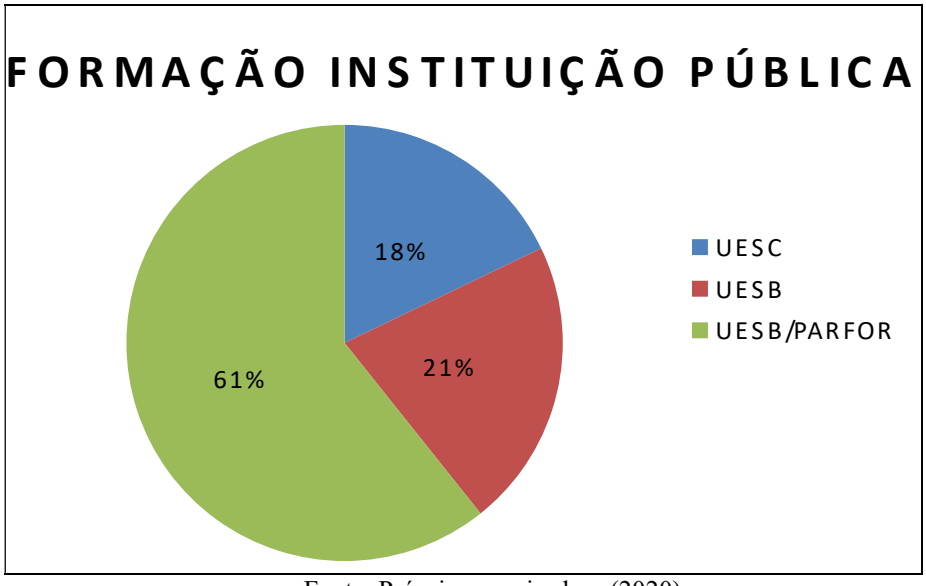
De acordo com Espíndula (2017), o diagnóstico sobre a formação de professores presente no primeiro Plano Nacional de Educação era de que a qualidade da educação estaria

atrelada à garantia da melhoria do quadro de professores atuantes na Educação Básica, e essa alteração seria possível através de iniciativas básica relacionadas: à formação profissional inicial; às condições de trabalho, salário e carreira; e à formação continuada. De acordo com Melo (1999, p.3), os elementos indispensáveis para uma política de valorização profissional estão relacionados à formação que, por sua vez, perpassa pela carreira, jornada de trabalho e remuneração. Só assim haverá uma contribuição para o resgate das competências profissionais, incidindo na reconstrução de uma escola pública de qualidade. Entretanto, é necessário que exista uma valorização quanto à formação docente; para Wille e Ferreira,

> O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores (WILLE; FERREIRA, 2014, p.10).

Bem sabemos que a falta de incentivo financeiro, a carga horaria de trabalho, as condições precárias do local de trabalho, os planos de carreiras, e o formato das formações por vezes desestimulam e frustram o professor na busca pelo seu desenvolvimento profissional. Contudo, apesar de todos esses problemas, com das dificuldades que enfrentavam e enfrentam as redes de ensino e os próprios professores ainda veem buscando as iniciativas de formação, como é o caso da rede pesquisada. O Gráfico 5, adiante, mostra os dados referentes à formação dos docentes no município na UESB e UESC.

Gráfico 5 - Dados da formação dos professores do município nas Instituições UESB e UESC



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Conforme os dados apresentados no gráfico anterior, que trata da formação inicial de professor em instituição pública, observamos que a UESB é a instituição que mais formou os professores no município, totalizando, portanto, 82% (oitenta e dois por cento), e isso se deve ao fato deste município estudado estar localizado no Território Médio Sudoeste, onde há *campus* da UESB, sendo, desse modo, estratégico para o acesso dos professores. É expressiva a quantidade de formação via Parfor/UESB, para os professores da rede pesquisada, tendo em vista que o Plano Nacional de Formação de Professores conseguiu uma abrangência de 61% (sessenta e um por cento). A importância dessa política de formação é destacada por Andrade:

> a política nacional de formação de professores é um marco referencial para a formação docente no país. Surge, portanto, como medida especial para tentar suprir o déficit na formação de professores, principalmente aqueles que atuam por muito tempo nos anos iniciais da educação básica e na educação infantil (ANDRADE, 2018, p. 83).

O curso ofertado através da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por esse programa foi o curso de Pedagogia, habilitando, assim, os docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O Parfor, por ser um programa situado em uma política de Estado pioneira, tem, sem dúvida, papel fundamental nas questões sociais, política e educacional, possuindo uma relevância grandiosa.

5.1 O PAR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO

Como já descrito na terceira seção deste trabalho, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que fundamenta o PDE, teve como desdobramento o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR, como visto anteriormente, é uma estratégia de assistência técnica e financeira ofertada pelo governo federal aos municípios com índices baixos de qualidade do ensino, sendo, portanto, um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes. O PAR possibilitou aos entes subnacionais acesso a um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica. De forma específica, a dimensão 2 do PAR trata da formação de professores.

O município onde realizamos a pesquisa fez a adesão ao PAR no ano de 2010. No ano seguinte foi realizada a primeira revisão do plano, que teve vigência para o período de 2011-2014. Importante salientar que, anualmente, o município faz a revisão das iniciativas planejadas, ou seja, atualiza essas informações dentro da plataforma. O plano atual possui um

total de 98 iniciativas planejadas, dessa quantidade 16 iniciativas têm como objetivo a formação docente, estando 09 ações vinculadas à dimensão 01 - Gestão Educacional e 07 ações estão vinculadas à dimensão 02 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar. Vale lembrar que o PAR possui quatro dimensões conforme já descrevemos na quarta seção. O Quadro 4, adiante, detalha as ações no município pesquisado.

Quadro 4 - Ações de formação do PAR do município investigado

DIMENSÃO	INICIATIVA/AÇÕES	PROGRAMA	ETAPA	VALOR
01 GESTÃO EDUCACIO – NAL	Capacitar profissionais à distância - Modalidade Educação Especial	Educação Inclusiva para relações Étnico raciais	-Educação Básica;	Sem recurso
			-Ensino Fundamental	R$187.526,64
			-Educação Infantil;	R$45.715.28
	Capacitar profissionais a distância - Articulação	PNE (2014/ 2024)	-Educação Básica	Sem recurso
			-Ensino Fundamental;	Sem recurso
			-Educação Infantil;	Sem recurso
	Formar especialistas	PNE (2014/ 2024)	-Educação Básica	Sem recurso Sem recurso
			-Ensino Fundamental	
			Educação Infantil	Sem recurso
02 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO DE APOIO ESCOLAR	Formação continuada - Modalidade Educação Especial	Educação Inclusiva	-Ensino Fundamental;	R$ 118.204,24
			-Educação Infantil;	79.560,04
			- Educação Infantil;	Sem recurso
	Formação Continuada – Diversidade – Modalidade Educação do Campo	Programa Nacional de Educação do Campo	- Educação Infantil;	R$72.720,82
			- Ensino Fundamental	R$ 24.986,40
	Formação Continuada – Alfabetização e EJA	Ações voltadas para EJA	Ensino Fundamental	R$ 39.001,32
	Formação Continuada – Formação pela escola FNDE	Programa Nacional de Formação Continuada pela escola – ações do FNDE	- Educação Básica	R$4,50

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Como pode ser observado no quadro 4, anterior, das 16 ações planejadas para formação, existiu uma previsão orçamentária para 44% (quarenta e quatro por cento) delas, que totalizam oito ações, sendo 02 dessas ações previstas para a dimensão 01 - Gestão Educacional e 05 ações para a dimensão 02 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar. Vale ressaltar que não foi informado se este orçamento foi executado em sua totalidade.

De acordo com o quadro acima, o Plano de Ações Articuladas, a formação continuada previa aperfeiçoamento aos professores da educação básica, da educação infantil e do ensino fundamental, voltado para a Educação Especial como também para modalidade Educação do Campo e EJA. Além disso, previa a capacitação para Educação Especial a distância aos profissionais da educação básica, da educação infantil e ensino fundamental, por meio do programa de Educação Inclusiva para Relações Étnico-raciais, do Programa de Formação pela Escola do FNDE. Existe no relatório do PAR a formação de especialistas. Todavia, observamos que para três iniciativas ou ações planejadas direcionadas para formação de especialistas não houve previsão de recurso.

Observamos que a estratégia 7.5 do PNE e a 7.8 do PME, que possuem a mesma redação, objetivam a necessidade de formalizar e executar os planos de ações articuladas, assim três iniciativas planejadas para formação a distância estariam vinculadas a essas estratégias, a saber:

> **7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas** dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, **à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares**, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; (BRASIL, 2014, grifos nosso).

Notamos ainda que no instrumento do PAR do município foram vinculadas 06 ações com vistas ao cumprimento do PNE. Para a dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio Escolar houve o planejamento de 07 ações, sendo que para 05 destas ações houve previsão de financiamento (02 ações de formação continuada, voltada para o Programa de Educação Inclusiva, 02 ações de formação continuada para a diversidade - educação escolar indígena, educação escolar quilombola, do Programa Nacional de Educação do Campo, SECADI – Ações voltadas para a Educação de jovens e adultos; e 01 ação específica da SECADI – Ações voltada para a Educação de jovens e adultos e apenas 02 ações

sem a previsão do financiamento, dentre as quais destacamos: 01 ação via Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE e a outra ligada à Educação Inclusiva. Essas duas ações estão voltadas para a formação continuada de professores). Nos dados das iniciativas/ações de planejamento do PAR, vinculadas à dimensão 2 que totalizam 07, todas elas se referem à formação continuada.

Segundo a Secretária Municipal de Educação, existe uma efetivação na política de formação de professores, mesmo o município não possuindo um plano específico para tal e que esteja formatado com base em uma lei, decreto ou portaria. O artigo 211 da CF e o artigo 8º da LDB vêm tratar da organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre os entes federados. Desta forma, os municípios estão investidos de autoridade para organizar em regime de colaboração seu próprio sistema de ensino. Conforme Araújo (2018), essa organização abrange uma coletividade de ações articuladas entre si no fomento da educação pública, considerando o desenvolvimento pleno da pessoa humana. Contudo, essa possibilidade só é alcançável quando o poder local entende seu projeto pedagógico como promotor dos níveis de educação que estão na sua atribuição enquanto ente federado. De acordo com a Secretária de Educação,

> Especificamente não há uma lei municipal criada para essa regulamentação (formação de professores), entretanto, essa questão das políticas voltadas para a formação do professor já está no Sistema Municipal de Educação. Aqui, o município, desde 2014, já é sistema, e também dentro do nosso Plano Municipal de Educação de 2015.

Importante observar que no discurso da secretária não há referência ao PAR como um instrumento de planejamento da política de formação de professores, revelando, assim, uma falta de conexão entre o que preconiza o instrumento de planejamento e as ações de formação que acontecem dentro do município. O PAR não é percebido como uma política própria do município, mesmo que na estrutura interna da secretaria exista uma pessoa designada para alimentar a plataforma, ou seja, fazer o preenchimento e as atualizações concernentes ao PAR.

A Política Nacional de Formação de Professores Magistério da Educação Básica brasileira tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Nesta seara, conforme Souza (2017), competiu à CAPES estimular a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo, tendo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como apoio para acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura através das avaliações conduzidas por este instituto.

Indagados sobre o conhecimento acerca da legislação que trata da política de formação de professores, as docentes Tieta e Flor, respectivamente, nos informam que:

> Tem o PACTO que conheço, e esse plano veio para beneficiar. Inclusive no nosso município, essa ação acrescentou e muito, nossos professores também estão tendo formação continuada e depois do PAR, dessa avaliação melhorou bastante, o professor aprendeu e se desenvolveu. Facilitou ao professor, que passou a adquirir mais conhecimento e esse conhecimento foi aplicado também em sala de aula. Conheço os planos nacional e municipal de educação. (Professora Tieta)

> O único documento que tenho conhecimento é o PAR, onde às vezes o governo federal manda alguns programas como PACTO, trilhas e formação na educação infantil. Nós não vamos ter essa formação para o fundamental II, pois o governo até o momento não disponibilizou. (Professora Flor)

Entretanto, apesar dos entrevistados supracitados terem conhecimento a respeito do PAR, eles não associam esse instrumento a uma política municipal. Dizem se tratar de uma ação do governo federal. Quando perguntados sobre a existência de um plano municipal para a formação de professores, paira uma incerteza na fala da maioria dos entrevistados, como demonstra o professor Nacib:

> Eu creio que não tem, porque normalmente tem algumas formações no início do ano, na jornada pedagógica e algumas palestras específicas no horário de planejamento, no sentido de ajustar algumas questões educativas. (Professor Nacib)

O professor Tunico relata que não existe uma política de formação continuada para professores ofertada pelo município, contudo, em outro momento, o mesmo afirma que há cerca de dois anos a secretaria tem realizado uma formação para os professores canalizada para o que preconiza a BNCC. Já a professora Rosa afirma:

> Não tenho conhecimento. Só às vezes, quando tem alguma reunião, que eles citam sobre a formação com aquele breve comentário, mas nunca a fundo. Assim, e também da minha parte, eu nunca me interessei de estar buscando saber. (Professora Rosa)

Porém, em outro trecho, a professora Rosa menciona sobre a existência de um plano municipal de formação de professores, ou seja:

> Acredito que tem sim, porque sempre eles vão dando formação pra gente. Então, provavelmente, deve ter. (Professora Rosa)

Na fala do professor Vadinho assim verificamos:

> Aqui na rede municipal se fala muito da formação continuada de professores [...] nos encontros da jornada pedagógica se discute e, às vezes, nós temos até alguns encontros. Acredito que não tem um plano de formação, e desse jeito não é realmente trabalhada a formação como deveria ser na proposta dos documentos, eu sei que fica devendo para nós. (Professor Vadinho)

Desta forma, os entrevistados dizem desconhecer um plano específico, porém não negam que a formação continuada esteja acontecendo, o que os leva a supor que esta deve seguir um planejamento. Para Nogueira (2017, p. 41), "a formação continuada seria um meio de garantir aprimoramento aos professores, pois eles precisam responder às cobranças que lhes são feitas: a melhoria dos índices das avaliações de larga escala no ensino brasileiro".

De acordo com a professora Tieta, a formação tem promovido grandes transformações na vida pessoal dos professores, para sua autoestima, gerando mudanças na vida profissional e social. Em corroboração ao exposto, a professora Tieta revela:

> A minha formação foi através do Parfor, depois que fazemos o nível superior acrescentamos mais conhecimento na nossa vida e foi isso que aconteceu, os professores aqui melhoraram bastante depois da formação, inclusive eu. Hoje eu sou outra profissional, penso diferente, a minha metodologia eu mudei, até a minha maneira de ser hoje é outra. Passei a pensar diferente depois da minha graduação. (Professora Tieta)

O artigo 62 da LDB trata da formação inicial dos professores que atuarão na Educação Básica indicando-nos que a mesma deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Tanto para os professores como para a gestora municipal de educação, a formação é compreendida como ferramenta de promoção de oportunidades. Para a professora Adalgisa, a formação de professor

> É muito importante porque a partir dela que nós vamos buscar novos horizontes. A gente não pode ficar estagnado com aquelas metodologias antigas. (Professora Adalgisa)

Quando questionados sobre a importância da existência de uma política nacional de formação de professores, o professor Vadinho e a professora Rosa, respectivamente, ressaltam o seguinte:

> Acredito que a política de formação para professor é importante e que ela deve acontecer sempre. Então, vale toda circunstância, porque é através dela que a gente vai aperfeiçoar o nosso conhecimento, tendo essa formação para professores. (Professor Vadinho)

> A formação é importante porque há um conhecimento mais amplo do que você passa a conhecer. O contato com mais autores possibilita você ter um conhecimento maior. Também serve para você desenvolver um bom trabalho em sala de aula, pois quanto mais o professor aprende, mais melhora a prática em sala de aula. Bem mais na verdade. (Professora Rosa)

A percepção da formação relaciona-se, portanto, ao aperfeiçoamento do desenvolvimento de um trabalho mais qualificado em sala de aula. Para Feitosa (2014),

> A formação continuada pode ser considerada como um mecanismo de melhoramento, tanto das relações de trabalho, quanto da produção de conhecimento e da socialização de saberes diferenciados. Desse modo, a formação continuada pode ser vista como um processo de constante atualização de conhecimento (FEITOSA, 2014, p.27).

Assim, como afirma Silva (2018), as condições de trabalho e reconhecimento profissional são dois eixos fundamentais para a valorização e a carreira do magistério, pois salário digno, jornada de trabalho compatível com as questões de saúde do trabalhador e garantias de direitos, espaços físicos, acúmulo de funções, tal como o tempo reservado para planejamento relacionam-se no eixo das condições de trabalho. Já no eixo do reconhecimento profissional relaciona-se de forma subjetiva, porque trata da identidade como um profissional cujo entendimento está relacionado com o primeiro eixo. Contudo, o trabalho do professor acaba por ser desmotivado, dadas as condições existentes.

Ao perguntarmos à Secretária de Educação sobre a importância da política nacional de formação de professores, encontramos, já no início de sua fala, o anúncio de que o Brasil passa hoje por uma situação crítica na área da educação, e chama-nos a atenção uma ressalva na continuidade da fala da Secretária de Educação. Em suas palavras:

> Amargamos uma das penúltimas posições do globo relacionada aos índices educacionais, e a Bahia, hoje, desponta como o estado que, infelizmente, nós não temos sido referência. Porém, as políticas de indução à melhoria da qualidade da educação devem se partir primeiramente da mudança de concepção do professor, porque toda mudança da educação, ela tá dentro da cabecinha do sujeito. (Secretária de Educação)

Desta forma, concordamos com Duarte (1998, p.4) ao afirmar que “há um acento positivo nesse conceito de trabalho educativo como produção intencional”. Para o autor, o

trabalho educativo como um processo de desenvolvimento do ser humano tem por responsabilidade o fato de que a "formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido".

De acordo com a análise das entrevistas, observamos que a formação continuada na concepção dos professores está atrelada à melhoria do trabalho docente, já na concepção da Secretária de Educação é preciso que haja uma mudança na orientação ideológica do professor, para que as mudanças aconteçam. A partir das afirmações da secretária e nos estudos que realizamos, ainda hoje, é imputada ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, conforme Viana e Santos (2018), confirmando assim que existe ainda vinculação do papel do professor à qualidade da educação e ao sucesso para a efetivação das políticas. Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como incentivo de desenvolvimento pessoal, profissional dos professores, aprimorando seu trabalho para transformação de uma prática.

Mesmo sem existir um plano próprio do município, criado via decreto ou portaria, destinado à formação de professores, os dados indicam que o PAR funciona como um instrumento de efetivação da política, uma vez que, através dele, as ações são planejadas e desenvolvidas no município, com vistas à formação dos professores. Contudo, na análise que fizemos do documento, observamos que a situação de todas as ações se encontra em "aguardando análise".

Conforme informações da secretária de educação, devido ao afastamento da presidente Dilma 2016, e com a ascensão de Michel Temer ao comando da nação brasileira, nenhuma das iniciativas planejadas no PAR tiveram liberação de recurso. Nesse sentido, é importante lembrar a Emenda Constitucional 95/2016 que inviabilizou o apoio técnico e consolidação de ações anteriormente direcionadas aos municípios. Entretanto, o município realizou ações com recursos próprios, garantindo o direito dos professores para formação continuada. Atualmente o município não tem recebido nenhuma assistência ou mesmo orientações referentes ao PAR.

5.2 O PME COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO

Na terceira seção, retratamos um pouco sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), visto que, com sua aprovação, houve uma ampliação do debate sobre a formação docente no Brasil. As metas 15 e 16 tratam especificamente da formação docente e fortalecem a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, no intuito de assegurar que todos os professores desta etapa passem a ter a formação inicial em nível superior, obtida

em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, garantindo também a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Questionados sobre o conhecimento acerca do PNE e do PME, as respostas dos sujeitos entrevistados foram as seguintes, organizadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Compreensão dos sujeitos da pesquisa a respeito do PNE e do PME

Tunico	Sinceramente não conheço a política, pois não tenho interesse por essa causa, eu fico um pouco mais afastado e aceito as coisas do jeito que vem acontecendo, mas não sei dizer mesmo dizer em relação a essas informações, sobre essa política.
Gabriela	Não profundamente, mas já dei uma olhada. Sobre o PNE conheço um pouco também, preciso conhecer mais. O plano municipal ainda está nesse processo. O Plano Municipal foi construído recentemente. Eu não faço parte como membro da comissão, mas estou sempre nas reuniões que existem. Sempre que é discutido e inclusive sempre a gente está sendo cobrada pra estar acompanhando. Temos aqui uma cópia. A gente está sempre acompanhando as ações do Plano Municipal.
Tieta	Conheço os planos nacional e municipal de educação.
Flor	O PNE não conheço completamente. O PME já dei umas lidas, principalmente da parte do plano de carreira do magistério do professor que onde todo mundo tem mais interesse. Pra nós o plano municipal, ele tem assim algumas defasagens e disseram que iriam corrigir, mas assim, diante de alguns municípios, o nosso está bem a frente, principalmente o plano do professor Plano de carreira do magistério do professor. Nós não estamos sendo assim tão prejudicados.
Nacib	Às vezes tem em umas formações, mas não especifica bem o que é realmente esse Plano: para quem é e para que serve, para que haja o desenvolvimento no município.
Tereza	Não conheço. Eu só vejo comentar, mas não chega às nossas mãos aquele documento certo, para você poder estudar e analisar.
Adalgisa	Conhece muito pouco o PNE, com também o PME.
Vadinho	Na jornada pedagógica, é sempre apresentado para nós. Durante a explanação da Secretária de Educação ela sempre passa para nós o que é o Plano. Mas ele não é trabalhado com frequência, na nossa capacitação ou no dia a dia.
Lívia	Conheço o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação.
Rosa	Sim, conhece.

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Como se nota, tanto o Plano Nacional como o Plano Municipal de Educação, por tratarem da possibilidade de indução à política de formação docente, não têm sido muito difundidos entre os professores do município em estudo, ou mesmo não tem sido dada a eles a devida importância por parte dos entrevistados.

Ao analisar a redação da meta 15 do Plano Municipal de Educação - lei nº427, de 19 de junho de 2015, observamos que a mesma está em consonância com a meta 15 do PNE, porém o número de estratégias para seu alcance é pequeno, são apenas 5 estratégias, se comparado com a quantidade das estratégias do Plano Nacional que somam 13 estratégias. Na redação da meta 15 está registrado:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A redação desta meta reafirma o regime de colaboração, já previsto no artigo nº 211 da Constituição Federal/88, bem como no artigo nº 8 da LDB/96, o artigo 7º do PNE/2014 e mais recentemente reiterado no art. 3º do decreto 8752/2016. Contudo, este é um desafio que ainda necessita ser percorrido, tendo em vista que desde 1988 com CF se previa. Em concordância com Fiorese (2016), a regulamentação da colaboração entre os entes federados brasileiros encontra dificuldades devido às condições e posicionamentos das relações entre os entes federados, por ser uma relação desigual, como também em razão das vantagens econômicas e políticas incompatíveis.

Referente à meta 16 do PME, sua redação mantém uma certa divergência se comparada à meta nacional. Vejamos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Meta 16 do PNE e PME

META 16 – PNE	**META 16 – PME**
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.	Garantir a formação em nível de pós-graduação Lato Sensu para 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica da rede municipal de ensino, em regime de colaboração, até o último dia de vigência deste PME**,** e propiciar a todos (as) os (as) profissionais da rede municipal formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino municipal.

Fonte: PNE (2014-2024) e PME (2015-2025).

Na análise da meta municipal, observamos que a mesma se diferencia da meta nacional ao indicar que irá "garantir em nível de pós-graduação Lato Sensu". A indicação de formação em nível de pós-graduação *Lato Sensu* não está expressa no Plano Nacional, o que pode indicar a não garantia de uma formação *Stricto Sensu* (mestrado ou doutorado) aos docentes. Podemos verificar, de acordo como os dados da pesquisa, que a meta 16 do PME, conforme a redação dada à meta municipal, já foi alcançada pela rede, uma vez que 82% (oitenta e dois por cento) dos professores possui especialização.

Dadas as condições relativas à Emenda Constitucional 95, que trata do regime fiscal que limita o crescimento das despesas públicas em educação, observamos que a mesma afeta o desenvolvimento das metas de formação de professores propostas no PME, quando a Secretária afirma:

> Nós temos conseguido realizar um trabalho, de forma que a própria secretaria tem fomentado esse momento, porque a gente sabe que a questão da seguridade, da questão financeira do município, é o que tem que pegado muito para todos os municípios hoje. Então, às vezes, a gente quer fazer uma formação com um profissional, com uma capacidade melhor, uma formação melhor e isso muitas vezes é inviabilizado por conta da questão financeira, mas o município tem feito a sua parte. (Secretária de Educação)

Além das metas 15 e 16, que tratam especificamente da formação de professores, em outras metas do PME analisado observamos a indicação de estratégias voltadas para formação docente, sendo essas: formação inicial, formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. O Quadro 7, seguinte, detalha as estratégias do PME sobre a formação.

Quadro 7 - Estratégias do PME que tratam da formação

META	ESTRATÉGIA
1	1.5 Ofertar cursos para os profissionais de educação para que progressivamente todos tenham o nível superior e pós-graduação.
2	2.8 Garantir a formação continuada dos educadores das escolas do campo com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.
4	4.4 Firmar parcerias com o programa da União e do Estado para garantir a formação continuada de professores em (AEE) Atendimento Educacional Especializado para melhor atender as demandas da rede de Educação Especial.
4	4.5 Ofertar cursos de formação especial para os profissionais de educação, preferencialmente para os professores em efetivo regime de classe.
5	5.2 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para alfabetização.

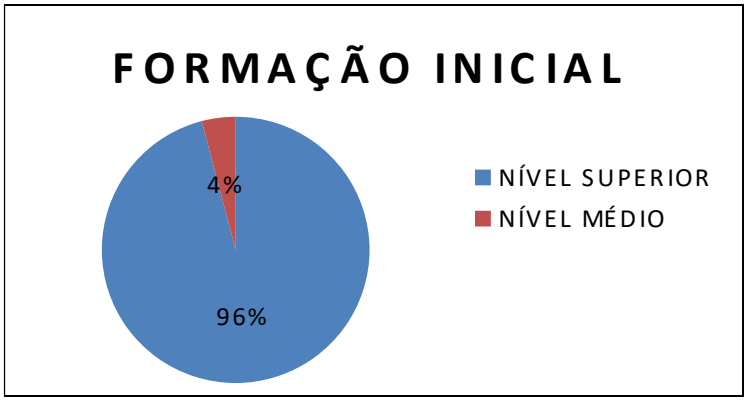
9	9.6 Realizar a formação no nível de pós graduação e formação continuada para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos.
13	13.1 Prover condições para os docentes do Sistema Público de Ensino de forma a garantir a conclusão dos cursos Stricto Sensu.
13	13.2 Contribuir com o acesso e permanência dos profissionais de Educação em cursos de Stricto Sensu.
14	14.4 Buscar parcerias com instituições de Ensino Superior que ofereçam cursos de pós-graduação stricto sensu, ampliando a possibilidade de acesso.
17	17.2 Viabilizar mecanismos para identificar e mapear as necessidades de formação continuada para os profissionais de educação.
17	17.3 Ampliar as políticas de formação para os profissionais de educação estabelecendo parcerias com Estado e a União de convênios na oferta de cursos de formação.

Fonte: PME (2015-2025).

Na análise realizada no PME, observamos que a meta 16 restringiu a formação dos professores apenas ao *Lato Sensu*. Observamos ainda na análise feita que a redação da meta 13 do documento municipal e suas respectivas estratégias, fogem completamente ao que está proposto na meta e estratégia 13 do PNE que visa incrementar a qualidade da educação superior, objetivando a titulação de professores mestres e doutores. A redação no PME da meta 13 encontra-se da seguinte forma: "Ampliar em regime de colaboração a proporção de mestre e doutores do corpo docente, em efetivo exercício, no conjunto da rede municipal de ensino para que ao final da década deste PME, pelo menos 40% do corpo docente tenha mestrado e no mínimo 10% doutorado". As estratégias municipais 13.1 e 13.2, conforme a redação das mesmas, dão a conotação de possibilidade para a formação *Stricto Sensu*, visto que houve um equívoco em sua redação, devendo, portanto, serem corrigidas em consonância ao PNE.

Observamos através dos dados coletados, com a utilização dos questionários, que no município pesquisado a Política Nacional de Formação de Professores foi efetivada no que se refere à formação inicial, uma vez que, conforme o Gráfico 6, 96% dos professores da rede de ensino, que em números absolutos equivale a 47 professores, possui formação inicial, e 4% dos professores, que em números absolutos equivale a 2 professores, possuem formação apenas no nível médio.

Gráfico 6 - Professores e a Formação Inicial



Fonte: própria pesquisadora (2020).

Em 2015, o município sancionou o seu Plano Municipal de Educação, baseado na Lei 13.005/2014 PNE. Porém, em algumas metas existem divergências relativas à lei nacional, a meta 1, 7, 9, 10, 11, 12 e 13 com alteração dos percentuais a serem alcançados pelo município, a meta 17 com ampliação do prazo. Contudo, a meta 16 é a que mais nos chama a atenção, pelo fato de prever a formação apenas em nível de pós-graduação *Lato Sensu*. No primeiro momento, os percentuais das metas foram reduzidos e, conforme a Secretária, pela falta de compreensão da equipe municipal, pois julgavam que teriam dificuldades em atingir aquela meta. Apenas no período de monitoramento e avaliação do PME tiveram conhecimento que os percentuais das metas não poderiam ser reduzidos.

Conforme o seu artigo 6º, § 2º, "A primeira avaliação do PME realizar-se-á durante o segundo ano de vigência desta Lei, cabendo à Câmara de Vereadores aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de eventuais deficiências e distorções". Assim, essa primeira avaliação do PME deveria ter acontecido no ano de 2017, o que possibilitaria à equipe local realizar, em regime de parceria com a equipe da rede de monitoramento dos planos, uma revisão e adequação na lei municipal de forma que a mesma obtivesse consonância com PNE. Pelo que observamos, o município fez a adesão à rede de monitoramento e avaliação do plano de educação, contudo não efetivou a realização das alterações com nova lei para a alteração do PME, por que, de acordo com a Secretária, o trabalho de monitoramento que existia, no ano de 2018, foi praticamente paralisado, ou seja, o município não teve mais a assistência técnica da rede para o monitoramento e avaliação do PME.

Essa falta de assistência técnica relatada pela secretária está relacionada com a extinção, no ano de 2019, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), órgão responsável por articular o PNE, criado no ano de 2010, durante a CONAE. Essa

desestruturação da SASE afeta sobremaneira a assistência aos municípios na ação do PME, uma vez que a SASE, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), havia estruturado ao longo de 2014 uma rede de apoio técnico composta por avaliadores/as educacionais, supervisores/as e coordenadores/as estaduais, divididos por polos dentro de cada estado.

O PNE 2014-2024 reservou as metas 15 e 16 a fim de tratar da formação de professores no país, de igual modo está a construção do PME estudado. Expressamente, na análise da redação destas duas metas, avaliamos de forma positiva a construção de ambas. No entanto, ao observá-las minunciosamente, concordamos com Fiorese (2016): mesmo com avanços, o texto do PNE, especificamente nas metas 15 e 16, não dá conta da formação de professores, sendo incapaz de garantir a formação como um direito dos professores e obrigação do Estado e, portanto, deixam no mesmo patamar existente a política de formação como iniciativa individual e em conformidade com os interesses privados.

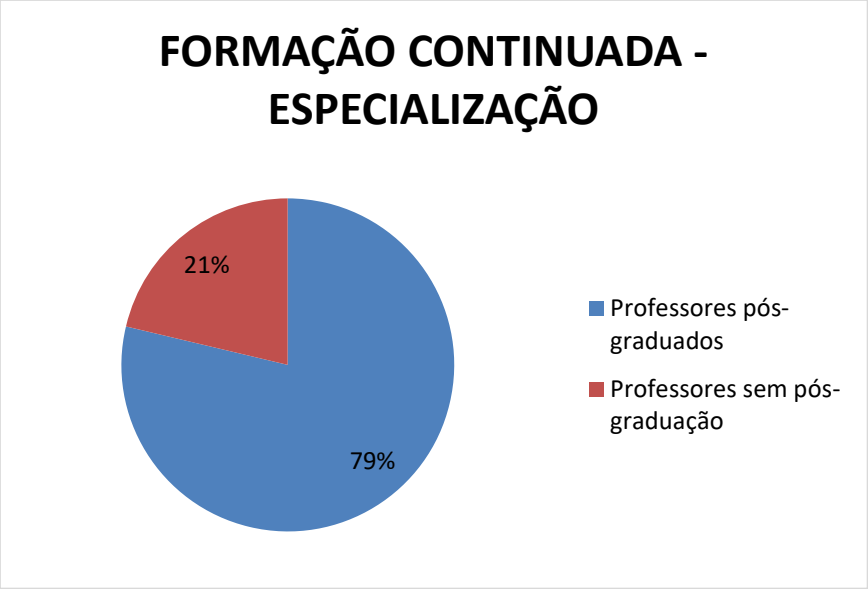
Referente à formação de professores expressa através das metas 15 e 16 do PME, indagamos a Secretária de educação a respeito de quais ações o município tem realizado no sentido de dar condição para o professor buscar a sua qualificação em nível de formação inicial ou continuada na pós-graduação (nível mestrado ou doutorado). Vejamos a resposta:

> A gente tem sempre colocado atenção para os professores que querem buscar a formação no *stricto sensu*, os que querem fazer. Inclusive a nossa rede hoje é uma rede que tem 93% de professores pós-graduado. Então, assim, é uma rede que está bem estruturada, é uma rede que está sempre buscando, mesmo, a melhoria aqui da prática pedagógica. Tínhamos o pacto que era uma ferramenta muito boa nos municípios (Pacto PNAIC), e temos hoje o Mais Alfabetização que é uma política de indução à formação continuada do professor. Estamos agora já com parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz trabalhando também essa questão da política de formação continuada do professor, é a formalização de letramento, no qual já estamos dando início. (Secretária de Educação)

Apesar de a secretária afirmar que a rede possui 93% de professores pós-graduados, na coleta de dados realizada com os professores que responderam aos questionários, constatamos que o número de pós-graduados da rede é inferior ao número que foi fornecido pela gestora. No Gráfico 7, a seguir, pode ser visto que a rede possui um número expressivo de professores com pós-graduação, entretanto o percentual é de 79% (setenta e nove por cento) e não de 93% (noventa e três por cento), tal como afirmou a secretária de educação. O sentido da formação continuada para professores em nível de especialização está atrelado à necessidade de

profissionais cada vez mais qualificados, com a intenção de promover uma educação de qualidade. Observamos que esses cursos aconteceram em sua grande maioria, em instituições privadas, que reforçam o viés aligeirado, fragmentado e, portanto, mercantil da educação.

Gráfico 7 - Professores e a Formação Continuada



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Os programas mencionados pela gestora municipal, por não se tratarem de políticas perenes de formação para os professores, tornam-se ineficientes e incapazes de conduzirem os professores a um processo formativo formal, uma vez que são ações de governo, logo, passageiras. A marca da descontinuidade das ações torna-se desastrosa, já que se mostram insuficientes. Em conformidade com Araújo (2018), cremos que a estruturação de um sistema municipal de educação resulta em assumir que as políticas de governo não são suficientes, uma vez que passam por rupturas dadas às mudanças eleitorais quando um novo grupo assume o poder. Bem sabemos que o principal objetivo da educação escolar está concentrado no que Martins (2010, p.15) detalha como a mudança das pessoas em razão de "um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social".

Conforme observamos, a rede de ensino realiza algumas capacitações em serviço ao longo do ano, sendo que algumas formações são demarcadas logo no início do ano, com a realização da jornada pedagógica, que acontece durante uma semana. Outras capacitações ocorrem no final de cada unidade letiva, e muitas delas durante o período de planejamento de aulas. De acordo com Imbernón (2010),

> a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos e habilidades, por meio de instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Faz-se necessário, entretanto, distinguir os termos qualificação e capacitação. Conforme Silva (2018), por vezes, esses termos aparentam ser iguais; embora sejam parecidos, é fundamental deixar claro que referente à formação possuem distinção e também são aplicados em contextos diferentes. Assim, a qualificação seria a forma que o profissional adquire os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da profissão, o que nos remete à formação inicial do professor. Quanto à capacitação, tem um direcionamento para dar condições àquele profissional que já está qualificado, e necessita se aprimorar em vários contextos profissionais. Portanto, a qualificação é a base de preparação do profissional, seria o ponto inicial da carreira. Já a capacitação estabelece um contínuo crescimento, com foco no seu aprimoramento e na técnica. Observe o que nos informam as professoras Tieta e Flor, respectivamente:

> Nós trabalhamos três dias durante o início do ano letivo e a cada três ou quatro meses, nós temos sempre uma formação continuada. Essa formação acontece durante um dia, é feita a escolha de um local, eles trazem alguns palestrantes de fora, reúnem os professores e tem o tema proposto para aquele dia. E a gente passa um dia em estudo com o palestrante que muitas vezes vem de fora. (Professora Tieta)

> A secretária está sempre trazendo formações, trazendo as temáticas novas pra nós. Por exemplo, em 2019 nas formações falaram muito sobre a BNCC, agora ela nos trouxe essa formação. Nós já tivemos algumas formações pela Editora Moderna, o rapaz deu uma formação excelente pra gente, temos que trabalhar bastante agora com a BNCC. (Professora Flor)

Dessa forma, em observação ao que nos dizem as professoras Tieta e Flor, compreendemos que não há uma preocupação, por parte da gestão da rede em realizar ações de capacitação, afinal a gestora afirma ser necessária uma "mudança na cabeça dos professores". Aprofundar questões relativas à profissionalização é importante, uma vez que poderia ser a promoção do desenvolvimento profissional e a construção da identidade

profissional. Entretanto, sobre esse modelo de formação fragmentada e conduzida por institutos privados ou editoras, segundo Shiroma e Evagelista (2004):

> a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (SHIROMA; EVAGELISTA, 2004, p. 535).

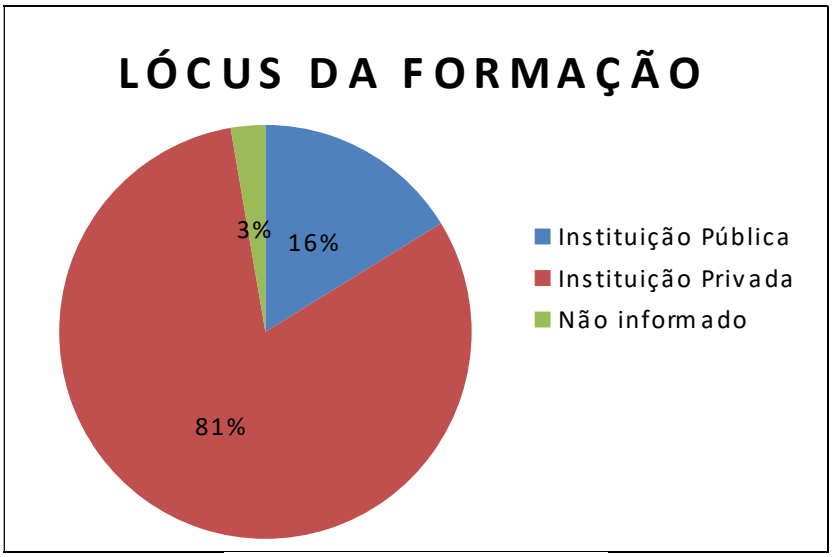
O que fica evidente no tipo de formação ofertada é o de atualização, treinamento e aperfeiçoamento que está relacionado simplesmente com a capacitação em serviço. Para Shiroma e Evagelista (2004), objetivando a "desintelectualização" dos professores, tornando-os apático, passivos, práticos, diminuindo, assim, a suas habilidades de intervenção consciente. A oferta da formação continuada neste município está preconizada na LDB nos artigos Art. 61, Inciso I, descrita como "capacitação em serviço"; no Art. 67, Inciso II como "aperfeiçoamento profissional continuado"; e no Art. 87 como "treinamento em serviço". Em conformidade com Gatti, Barreto e André (2011), referente à formação continuada, o município, na verdade, pratica ações voltadas para a realização de oficinas pedagógicas, palestras, seminários, a semana pedagógica, ofertadas pela própria Secretaria de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, parcerias com editoras, institutos de pesquisa ou instituições privadas. Reforçando esse pensamento, observemos o relato da Secretária de Educação do município:

> O município teve um período de atendimento através do Instituto Natura pra formação continuada de professores, desde que assumimos a rede em 2013 que nos preocupamos em não ficarmos isolados como ilha. Então buscamos uma parceria com a AMURC que é a Associação dos Municípios da Região Cacaueira. Nesta associação existe um fórum de secretário chamado FORSEC que é uma espécie de ajuntamento de secretários que dialogam que falam sobre os problemas do município. Foi através dessa associação e fórum de secretário que conseguimos essa parceria importante, pois o Instituto Natura nos proporcionou o Programa Trilhas, que é um projeto trabalhava na questão do âmbito de alfabetização e letramento. Até o ano de 2016 o município contou com esse fortalecimento, voltado para essas políticas públicas de indução alfabetização e letramento. (Secretária de Educação)

Com base nas palavras da Secretária de Educação do município pesquisado, elementos com viés neoliberal se fazem presentes no contexto, no momento atual, travestidos por uma nova denominação, que seriam os elementos da terceira via, uma vez que houve uma parceria público privado no município. Para Peroni (2016, p.19), o "terceiro setor é a parte

instrumental para a realização do projeto político da Terceira Via". Cabe salientar que o que se preconiza nessa relação é que o Estado torne-se um gerenciador competente, como uma grande empresa, aprofundando uma nova relação entre Estado e sociedade civil. Essa lógica acaba sendo reproduzida na esfera educacional, já que a educação, de acordo com Tripodi e Sousa (2018, p.15), "enquanto propriedade pública não estatal, considerada como atividade competitiva, deve ser regulada pela administração de natureza gerencial". E, portanto, para que essa relação ocorra, a mesma é efetivada pelas parcerias com empresas e com o terceiro setor. Peroni (2016) vem afirmar que uma vez que estamos em uma sociedade democrática, dessa forma liberal, cabe às instituições públicas trabalharem em um processo de socialização das decisões, aumentando, portanto, os espaços de participação. Assim, o público, em contraposição ao privado, seria produzido e estaria intimamente ligado ao democrático. Em relação ao direcionamento das ações, Peroni (2016) mostra que o poder público é o executor das políticas, contudo, a direção e controle passam a ser de instituições privadas, "em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas" (PERONI, 2016, p. 9). O Gráfico 8 demonstrar os espaços onde ocorreram a formação continuada no município estudado.

Gráfico 8 - Os espaços da Formação Continuada



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

O dado demonstrado no gráfico 8 trata dos espaços da formação em nível de especialização *Lato Sensu* e reforça a ideia de que a política de formação continuada para os professores é ainda marcada como uma iniciativa individual, que acontece em conformidade

com os interesses privados, levando-nos a percebê-la com um viés neoliberal, na qual cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Nesse contexto, as transformações acontecem no âmbito pessoal e não no coletivo, corroborando, assim, com o que Peroni (2012) retrata, estando, portanto, alinhadas à concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia. De acordo com Shiroma (2018),

> A formação de professores realizada predominantemente pelo setor privado, à distância, representa uma oferta massificada empobrecida de conteúdos indispensáveis à constituição do professor como um intelectual da educação. Essa tendência tem continuidade no campo da Formação Continuada, com a expansão dos mestrados profissionais, assim como cursos de especialização a distância e intercâmbios internacionais que alimentam o mimetismo pedagógico (SHIROMA, 2018, p.101).

A formação continuada e a valorização do professor estão previstas no inciso II, do artigo 67 da LDB, ao salientar que os sistemas de ensino devem garantir ao professor o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Vejamos o que a professora Gabriela nos informa:

> o professor, ele necessita todos os dias está se formando. Não apenas pela formação inicial dele, mas uma formação continuada que não depende apenas do município. O professor deve buscar também se formar porque é uma questão do próprio nome do professor que está em jogo. Ele precisa buscar a sua formação, não depender apenas daquilo que o que o município está lhe proporcionando. (Professora Gabriela)

É um equívoco analisarmos a formação continuada e o desenvolvimento profissional de forma isolada, pois fazem parte da mesma luta pela valorização do magistério. Lima (2005) nos chama para algumas reflexões. Primeiro, o processo de formação continuada precisa levar em conta as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. Segundo, a formação continuada precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento. E, finalmente, a natureza do trabalho do professor exige uma constante revisão da sua prática.

No tocante aos cursos de formação continuada realizada pelos professores da rede, pudemos perceber que essas formações ocorreram por iniciativa individual, sem planejamento ou relação com as necessidades de formação apontadas nos documentos oficiais do município, a saber, o PAR e o PME. Observando as ações do PAR, verificamos que existe indicação para

a formação de Educação no Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, entretanto, na prática, não houve ação efetiva para esses segmentos.

Os cursos para os quais os professores buscaram a formação em nível de especialização encontram-se assim distribuídos, conforme demonstrado no Quadro 8, a seguir. Importante salientar que alguns professores possuem mais de um curso de especialização.

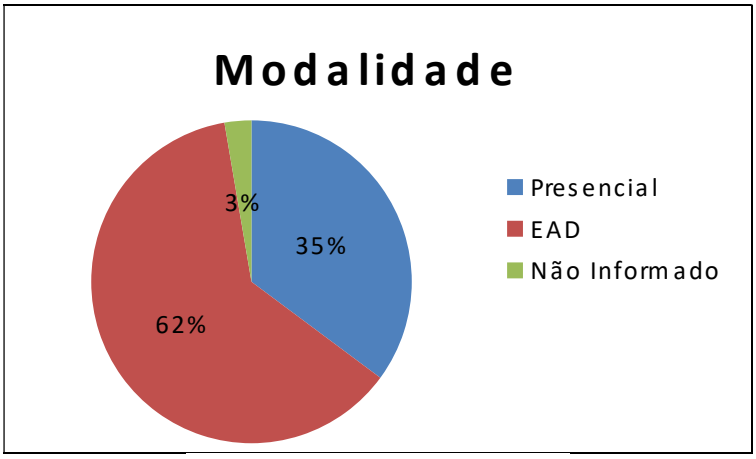
Quadro 8 - Cursos de Especialização dos professores

Cursos de Especialização	**Ocorrência**
Gestão Educacional	12
Psicopedagogia	10
Educação Infantil	06
Alfabetização e Letramento	05
Mídias na Educação	05
Educação Física Escolar	03
Coordenação Pedagógica	03
Educação Especial	02
Língua e Literatura	01
Docência do Ensino Fundamental e Médio	01
Inclusão Social	01
Pedagogia Diferenciada	01
Neuropsicopedagogia	01
Literatura e Produção Textual	01
Meio Ambiente	01
Gestão Estratégica na Área Social	01
TOTAL	54

Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Observamos, pelos dados coletados da rede pesquisada, que nos cursos de especialização *Lato Sensu* houve um predomínio da modalidade a distância, quando 62% dos professores buscaram sua formação continuada por ela, sendo o curso de Especialização em Gestão Educacional e o curso de Psicopedagogia os que mais formaram professores, segundo ilustra o Gráfico 9, adiante.

Gráfico 9 - Modalidade da Formação *Lato Sensu*



Fonte: Própria pesquisadora (2020).

Ao fazermos a análise da formação continuada dos professores da rede estudada, verificamos que o número de professores com nível de pós-graduados *Lato Sensu* já ultrapassa a meta prevista no PME, uma vez que 79% os professores concluíram essa etapa. Entretanto, referente à formação *Lato Sensu* praticada pelos professores no município estudado, observamos que a mesma ocorreu em conformidade com o que Lunckmann (2015) enfatiza, ou seja, como "princípio da flexibilidade de oferta e da racionalidade de tempo e recurso", visto que abriu-se mão da formação presencial, universitária, pública e de qualidade, para um tipo de formação com viés privado e à distância, diversificada e aligeirada, gerando contradições que afetam e incidem na qualidade dessa formação.

Compreendemos que, apesar de se verificar nas falas dos sujeitos entrevistados a importância e o reconhecimento da efetivação da política de formação de professores dentro do município, notamos divergências nos discursos ao falarem da existência de uma política ou plano próprio para a formação de professores, uma vez que não há uma firmeza nas respostas dadas. Entretanto, entendemos que a política de formação no município se efetiva a partir das iniciativas nacionais, a exemplo do PAR. A nível de município, as iniciativas locais se revelam apenas na realização da semana pedagógica, nos encontros que acontecem uma vez ao final de cada unidade letiva e durante o AC[5], sendo, portanto, uma formação em serviço, mas é formação continuada.

[5] A Atividade Complementar (AC) é um momento que faz parte do trabalho do educador, é um direito conquistado e estabelecido na LDB (Lei nº 9394/96). A AC é o espaço/tempo para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares que orientam o planejamento, a avaliação e o acompanhamento à escola, garantindo aos educandos e educandas um percurso educativo digno e sem interrupções. A AC é também espaço de formação continuada e de desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a garantia do direito à educação e ao direito de aprender. O professor com carga horária de 20 horas semanais organiza seu tempo da seguinte forma: 14 horas em sala de aula; 4 horas de AC; e 2 horas a serem trabalhadas fora ou dentro da escola, para os professores que atuam no Ensino Fundamental I geralmente o

Retomando as metas traçadas pelos organismos internacionais na década de 1990, podemos concluir que as políticas traçadas para a formação de professores no Brasil na década de 2000 estiveram alinhadas com elas, ou seja, da mesma forma, observamos essas políticas se efetivarem no âmbito municipal, onde a maioria de seus docentes obteve sua graduação e sua titulação de especialistas a partir do cumprimento das metas 15 e 16, que preveem a formação inicial e continuada de professores.

Para os docentes, os efeitos das ações de formação decorrentes dessa política, sem dúvida, se refletem, principalmente, em sua prática docente. Para a gestora, esse efeito foi no sentido de "mudar" a cabeça do professor, demonstrando, assim, a lógica do modelo gerencial que transfere para os professores a responsabilidade pelos acertos e erros no processo educacional (MENDES SEGUNDO et al., 2015, p. 140).

Percebemos também que outro efeito dessas políticas no município foi a entrada dos setores privados na formação, tanto inicial quanto continuada, chegando até esses docentes principalmente através da educação a distância.

---

planejamento ocorre na sexta-feira, deixando uma reserva de 2 horas para tal atividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, propusemo-nos analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos das ações de formação dela decorrentes, sob o ponto de vista dos gestores e professores do município.

Para tanto, trilhamos o percurso metodológico guiado pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético por compreendermos que através dele é possível se perceber os movimentos da sociedade em que vivemos, buscando, assim, o entendimento da relação existente entre o sujeito-objeto, bem como a forma como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida.

No contexto histórico do Brasil, a partir da Constituição Federal e com a reforma de Estado ocorrida nos anos 1990, os organismos internacionais passaram a pautar as políticas nacionais com a intenção de reduzir o Estado, atendendo aos interesses da economia de mercado.

Com a sanção da LDB 9394/96, grandes tarefas tiveram que ser executadas, como, por exemplo, a determinação importante para materializar as novas políticas de formação de professores. O artigo 87 da referida lei instituiu a chamada Década da Educação, inicialmente entendido como estabelecimento de uma obrigação para o acesso ao nível superior, sendo requisito para o exercício da docência, causando uma corrida por parte das redes de ensino e dos professores em busca do certificado ou diploma. Desse modo, houve um crescimento da oferta em instituições privadas como uma alternativa para a formação profissional em nível superior, com a criação de centros universitários, faculdades, institutos superiores de educação, que se transformaram em um nicho do mercado.

Como vimos, na gestão do primeiro mandato de Lula, as intenções do setor privado tiveram mais força do que as ações do governo, conservando a política do governo anterior. Desta forma, Luiz Inácio Lula da Silva não conseguiu romper com a pauta que direcionava os rumos das Políticas Educação no país, mantendo, assim, o viés mercadológico neste contexto. Já no segundo mandato, as ações advindas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) passaram a pautar os rumos da educação nacional e alguns dos principais pontos deste plano são a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, sem, entretanto, romper com os setores privados, fazendo, inclusive, que a formação de professores favorecesse o crescimento e a expansão do ensino privado.

A partir do PDE foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), como uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, dentre essas estratégias encontra-se a formação de professores.

Foi também no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que a primeira Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica brasileira foi criada e instituída pelo Decreto nº 6755/2009. Essa política veio dispor de forma ordenada a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. A partir deste Decreto surge a Portaria Normativa nº 09, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Após a aprovação do PNE (2014-2024), houve uma ampliação do debate sobre a formação docente no Brasil, destacando algumas metas para fazer frente a este desafio: as metas 15 e 16 tratam especificamente da formação docente. Estas metas tratam da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no intuito de assegurar a todos os professores da Educação Básica a formação inicial em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A Emenda Constitucional 95/2016 trata do regime fiscal que limita o crescimento das despesas públicas em educação; observamos que essa emenda afeta o desenvolvimento das metas de formação de professores propostas nos Planos de Educação.

Sobre a formação continuada, nossa pesquisa coincide com os outros trabalhos, quando aponta na mesma direção das produções, visto que a concepção que predomina em torno do tema é de capacitação, de formação em serviço, tendo como epistemologia de base o aprimoramento da técnica, e que existe uma necessidade de priorizar políticas educacionais de formação docente que sejam mais bem planejadas, para que, assim, os objetivos da formação em sua integralidade sejam possivelmente alcançados.

Desta forma, com base nos dados que coletamos no campo empírico pesquisado, a formação de professores desenvolvida dentro de um município de pequeno porte tem se efetivado a partir do aporte das políticas nacionais. O município pesquisado não possui um plano próprio para a formação docente, porém a efetivação da política de formação docente acontece, sobretudo através do PAR, que cumpre o papel fundamental, pois o mesmo organiza a política do município, direcionando as ações municipais no âmbito da formação de professores. As divergências vão aparecendo ao longo das falas, pois, apesar de terem cumprido o que foi orientado pelo governo federal para a construção do PAR e do PME, os

sujeitos da pesquisa não percebem que nesses instrumentos está presente a própria política do município.

Notamos que a rede possui um número significativo de professores com nível superior, totalizando 96% (noventa e seis por cento). Deste total de professores com a formação inicial, 58% (cinquenta e oito por cento) obtiveram em universidade pública. A UESB foi a instituição pública que mais formou professores no município pesquisado. Nesse contexto, observamos que o Parfor teve um papel relevante na formação dos professores dentro do município, uma vez que 74% (setenta e quatro por cento) dos professores da rede municipal de ensino que tiveram a formação pela UESB, o acesso à formação em nível superior ocorreu através deste programa.

Com base na meta do PME, referente à formação continuada, no nível de pós-graduação *Lato Sensu*, a rede já alcançou a mesma, visto que 79% (setenta e nove por cento) dos professores possuem pós-graduação. Importante apontar que houve um predomínio na modalidade a distância, quando 62% (sessenta e dois por cento) dos professores buscaram sua formação nessa modalidade, sendo que o curso de Especialização em Gestão Educacional e o curso de Psicopedagogia foram os que mais formaram professores. Referente ao *locus* da formação, 81% (oitenta e um por cento) ocorreu em instituições privadas. Assim, percebemos que a formação continuada recebida pelos professores da rede pesquisada primou pelo reforço ao viés privado, na modalidade a distância, de cunho aligeirado, gerando contradições que afetam e incidem na qualidade dessa formação.

Verificamos que, apesar de ser evidenciada nas falas dos professores entrevistados a importância da efetivação da política de formação de professores dentro do município, pode-se notar em suas falas que não têm conhecimento dela e nem participam (ou participaram) de sua definição.

São desenvolvidas, a nível municipal, ações para o alinhamento pedagógico da rede, de forma permanente, porém, sem um planejamento a médio ou longo prazo e que acontece "ao sabor" das circunstâncias, inclusive com a adesão de ações promovidas por institutos privados. Não há, portanto, a oficialização através de lei, portaria ou decreto municipal. Essas iniciativas locais se revelam apenas na realização da semana pedagógica, nos encontros que acontecem uma vez ao final de cada unidade letiva e durante os AC, sendo, portanto, ações de formação em serviço.

Percebemos que existe uma contradição na fala dos sujeitos, quando questionados a respeito das políticas de indução à formação de professores. Isso fica evidente quando os sujeitos reconhecem a importância do PAR, do PACTO e das políticas públicas educacionais a

nível federal para a formação do professor, por outro lado, esses sujeitos não veem as políticas nacionais como a política de sua formação. A compreensão que se tem é a de que existe uma separação entre o que a política na esfera federal determina e as ações realizadas no âmbito municipal, uma vez que não percebem que esses instrumentos visam organizar a política educacional no município.

Com base nos dados coletados, os efeitos decorrentes das ações da política de formação são evidenciados tanto na fala da secretária como dos professores: que as ações desenvolvidas possuem caráter prescritivo e emergencial, o espaço reservando para a formação em serviço é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores. A secretária de educação deixou claro que não existe um documento específico (a exemplo de um decreto, uma portaria ou mesmo outro documento) que organize a política de formação de professores no município. Contudo, o município possui o PME com metas e estratégias que visam à formação de professores, assim como o PAR que possui amplamente ações de formação continuada para a formação dos professores em vários níveis e modalidades. Desta forma, o PAR e PME não são vistos como uma política do município.

Concluímos, com base nas falas dos professores, que, apesar de muitos não conhecerem em profundidade os detalhes dos documentos nacional e municipal que tratam da política de formação de professores, eles são unânimes em reconhecer e admitir a importância da existência de uma política que paute a formação docente. Assim, admitimos as afirmações de Saviani (2017) ao enunciar que uma boa formação torna-se condição necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório.

Dada a importância da formação para o desenvolvimento profissional dos professores, e tomando por base os marcos legais existentes do próprio município, um dos efeitos que esperávamos encontrar era que o planejamento da formação deveria ocorrer de forma consciente, sendo esta formação orientadora para diagnosticar as necessidades de formação (tanto a inicial quanto a continuada) da educação do município, o que não vem ocorrendo.

Por fim, a efetivação e os efeitos das políticas nacionais nos municípios pequenos ocorrem de forma a reproduzir o cenário da política pública de formação docente, com as suas deficiências e as suas carências. Deficiências porque as ações governamentais nem sempre estão assentadas no planejamento estatal, provocando as descontinuidades. E carências porque, na formação docente, a ausência de continuidade do investimento público estatal provoca o avanço da oferta pelas instituições privadas de cursos pela modalidade a distância.

Desta forma, podemos dizer que a educação de qualidade social é dependente da qualidade da política pública de educação, que deve trazer na sua centralidade a defesa de

uma educação pública, de modo a contestar o modelo privatista que impera ainda nesta política, que segue a lógica liberal, alicerçada em uma relação puramente econômica, que prima pela competição, pela ética utilitarista e pela exclusão.

Partindo do pressuposto de que uma educação pública está necessariamente atrelada a um mundo com dignidade e justiça, precisamos considerar a importância da educação voltada para a valorização da produção cultural de pessoas, para as diversidades e para os valores humanos, de modo a construir os sujeitos em todas as suas áreas de constituição global, a fim de possibilitar-lhes instrumentos de luta contra a desigualdade e exclusão social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação** v. 22, n. 71 e 227145, 2017.

ANDRADE, Silvana Sousa. **Políticas para Formação de Professores:** os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente. 2018121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Ba, 2018.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Européia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**, Florianópolis, 2007, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez.

ARAÚJO, Marecilda Bezerra de. **Organização do Sistema Municipal de Educação de Jardim do Seridó-RN:** Tensões entre o legal e o real. 2018.181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró/RN, 2018

BARRETO, Elba Siqueira Sá. Política de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. p.52-71 In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres. Monitoramento da Política Pública Educacional Plano de Metas no Rio Grande do Sul. **ANPAE**, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **IBGE** 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 8752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. **Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018.

BRASIL. **Censo do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira - INEP**. Brasília – DF: MEC, 2018.

BRASIL. INEP. **Notas estatísticas:** Censo Escolar 2018. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, San Knoop. **Investigação qualitativa em educação.** Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Revisor: António Branco Vasco Editora: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Formação Docente e Desempenho Discente na Educação Básica**. 2018. 208 p. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016.104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DOURADO, Luiz Fernando. Formação de Professores no Brasil: avanços, retrocessos e desafios" ("lecture"). In: **Seminário, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** - UESB, Campus de Vitória da Conquista, Auditório do Salão Júri, 09 de dezembro de 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, Ano XXI, Número 1, jan./jun. 2016.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998

ESPÍNDULA, Júlia Maccari. **O estado da arte das políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil no período de 2004 a 2014**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina Tubarão – SC, 2017.

FEITOSA, Claudinéia. **A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí - GO**. 2014.116 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002.

FIORESE, Gilmar. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024):** Política de Formação de Professores da Educação Básica. 2016.164 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2016.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa Qualitativa em Educação: breves Considerações acerca do Metodologia Materialismo Histórico Dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e prática educacionais** – UEG/ UnU Iporá, v. 2, n. 2, p. 91-103 – jul/dez 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 19/08/2019.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-320 7.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. ANPED, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: **BRASIL**: Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNCKMANN, Luiz Carlos. **Contrapontos às Políticas de formação de profissionais do magistério da Educação Básica**. Paraná: PUCPR, 2015

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARVAL, Paulo Capel. O sujeito implicado e a produção de conhecimento. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 646-654 out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n99/a12v37n99.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. p 13-31.In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003.

MAUÉS, Olgaises; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr. 2015.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O Papel do Banco Mundial na Reestruturação do Capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. p 45-57 In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SOUSA, Nágela; HOLANDA, Helena; ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de. A avaliação do Banco Mundial sobre a educação municipal no Brasil: incursões críticas. p. 125-142. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MEURER, Fabiana; VIEIRA, Guilherme Feijó. Plano Diretor para Municípios de Pequeno Porte: a experiência do plano diretor regional participativo da AMAVI. In: **PPLA 2010: Seminário Política e Planejamento**, 2, 2010. Curitiba.

MINAYO, Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORORÓ, Leila Pio. A Influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, jan./abr. 2017.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, René. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor para Universidades e Municípios. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 189-208, set./dez. 2015.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. A visão sistêmica no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), **ANPAE**, 2009.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado:** ação significativa ou tarefismo? 2017. p. 195. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás - UFG – Jataí, 2017

OBSERVATÓRIO. **Observatório do PNE e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. 2014. Disponível em: http://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/entenda-o-pne. Acesso em: 26 out. 2018.

OLIVEIRA, Cleiton de; SILVA, Guaracy. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 253 - 269, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PANSARDI, Marcos Vinícius. A formação de professores e o banco mundial. **ANPAE**, 2009.

PAULO, Márcio Issler. **Política de formação docente no Brasil:** uma análise do PIBID UNIOESTE Campus Cascavel – PR. 2018. p. 184. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel – PR, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**. Ano 47, Volume 121, Número I Jan-Abr. 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de e FERNANADES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 ago. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Pro-Posições**, Campinas, Vol. 23, nº 2 (68), maio/ago., 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. p. 15 -34. In: **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Regional da ANPED**. XI ANPED Sul. Curitiba –Paraná, 2016.

PINHO, Maria José. **Políticas de formação de professores:** intenção e realidade. Goiânia: Cânone, 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 35-51.

PME. **Lei nº 427, de 19 de junho de 2015 -** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município Firmino Alves.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SABINO, Mariana Correia Silva. Fundamentos Ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil – concreto e trabalho abstrato. **Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior,** 03, p. 135-147, Maio 2014. Disponível em: http://www.ubimuseum.ubi.pt/n03/_edit/ubimuseum03prin.folder/ubimuseum.03.sabino-mariana.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsia e perspectiva. Campinas-SP: Autores Associados, 2017.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHWARTZMAN, Jacques. Política de ensino no Brasil na década de 1990. **ANPED**, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago., 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. De; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 140.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **Por uma formação tamanho único:** curso de formação específica para professores da SEE/SP. 2015, 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2015.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental:** uma avaliação. 2007.150 p. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Marília- SP, 2007.

SILVA, Kelle do Rosário Braga Silva. **A Formação Continuada Docente no Contexto da Política de Educação de Cametá/PA:** As Implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2014. 2018. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá-PA, 2018.

SOTERO, Naiara de Araújo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):** as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente. 2016. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

SOUZA, Jorsinai de Argolo. **Formação continuada para professores da Educação Infantil:** entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA). 2017.110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Ba, 2017.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **228 CADERNOS DE PESQUISA** v. 48, n. 167, p. 228-253, jan./mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Jeane dos Santos Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Centralidade do professor nas políticas educacionais. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, e41810, 2018.

VIEIRA, Evaldo Amaro. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Ano XVIII, n.º 53, março de 1997, p. 67-73;

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:

anpae.org.br/simposio2011http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

WILLE, Regiana Blank; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades? In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Org.). **Trabalho Docente e Formação:** Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Janeiro 2014. p. 5198-5208.

APÊNDICE A – Produções do Banco de Teses e Dissertações

Produções do Banco de Teses e Dissertações da BDTD

	ANO	Título	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
TESES	2010	A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica o estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências	Elena Maria Billig Mello	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2010	Política de Formação de Professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA	Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2018	A precarização da formação de professores para a educação básica no instituto federal de ciência, educação e tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul	José Júlio César do Nascimento Araújo	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação
DISSERTAÇÕES	2011	Rede KIPUS e Formação Docente na América Latina e Caribe – do protagonismo à subordinação	Mari Celma Matos Martins Alves	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação
	2013	Iniciação à Docência como Política de Formação de Professores	Eduardo Junio Santos Moura	Universidade de Brasília/UnB	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação
	2014	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: a implementação do Parfor-presencial no estado da Bahia tendo como pressuposto o regime	Cristiane Brito Machado	Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação

		de colaboração			
	2014	A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de ensino médio em Jataí – GO	Claudinéia Feitosa	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação
	2017	Formação Continuada de Professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?	Adrinelly Lemes Nogueira	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2017	Considerações acerca das políticas públicas de formação docente no Brasil e no Espírito Santo em perspectiva histórica	Andressa Paula de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo
	2017	Formação Continuada de Professores na Tríplice Fronteira	Maria Rosangela dos Santos	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

FONTE: a autora, 2020

Produções do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
	2015	A Política de Formação de Professores em Serviço: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais	Marina Ferreira de Souza Antunes	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Pós-Graduação em Educação
T E S E S	2016	Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica	Gilmar Fiorese	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÕES	2014	Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente	Edna Coimbra da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2014	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais	Elisabeth Queiroz de Paula	Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Pós-Graduação Profissional em gestão e Avaliação da Educação Pública
	2015	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no contexto das políticas de formação inicial: pressupostos, contrapontos e desafios a partir de uma experiência em andamento	Adriana Sernajoto Susin	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2016	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Mirian Margarete Pereira da Cruz	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2017	O estado da arte das políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil no período de 2004 a 2014	Júlia Maccari Espíndula	Universidade do Sul de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2017	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: repercussões em escolas públicas do Recife-PE	Alberto Lopes dos Santos Freitas	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação

	2017	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos	Jaqueline Mendes Bastos	Campus Universitário do Tocantins/UFPA-CAMETÁ.	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura.
	2017	Formação Continuada para Professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)	Jorsinai de Argolo Souza	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2018	Políticas para Formação de Professores: os impactos do Parfor na formação, na existência individual e no trabalho docente	Silvana Sousa Andrade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Programa de Pós-Graduação em Educação
	2018	Formação Docente e desempenho discente na Educação Básica	Maria Regina Viveiros de Carvalho	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Administração
	2018	"No regaço da selva": interiorizando a graduação, ampliando o acesso à educação superior no Acre pelas Políticas de Formação de Professores.	Maria do Socorro Lima de Moura	Universidade Federal do Acre/UFAC	Pós-Graduação em Educação da UFAC
	2018	A formação continuada docente no contexto da política de educação de Cametá/PA: As implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2014	Kelle do Rosário Braga Silva	Universidade Federal do Pará UFPA- Cametá	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
	2018	Política de Formação Docente no Brasil: uma análise do PIBID UNIOESTE Campus Cascavel - PR	Marcio Issler Paulo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE

FONTE: a autora, 2020

APÊNDICE B – Questionário de Perfil Socioeducacional

QUESTIONÁRIO - PERFIL SOCIOEDUCACIONAL

1) Nome:_____

2) Sexo ( ) Masculino Feminino ( ) Religião:_____

3) Faixa etária

( ) até 20 anos de idade ( ) entre 21 e 30 anos de idade

( ) entre 31e 40 anos de idade ( ) entre 41 e 50 anos de idade

( ) entre 51 e 60 anos de idade ( ) acima de 60 anos de idade

4) Qual a sua formação inicial?_____

5) Concluiu em qual instituição?_____

6) Modalidade: ( ) presencial ( ) a distância

7) Quando?_____

8) Possui pós-graduação?_____ Qual?_____

9) Cursou onde?_____ Quando? _____

10) Em que modalidade: ( ) presencial a distância ( )

11) Atua na rede municipal há quanto tempo? 12)

Qual sua carga horária semanal ( ) 20 horas ( ) 40 horas

13) Em qual etapa, ano (série)_____

14) Qual a disciplina (se atua no Fundamental II)?_____

15) Há quanto tempo atua na unidade de ensino atual?_____

16) Quais as principais ações de formação desenvolvidas pelo município? Explique.

tipo periodicidade duração conteúdo

_____

_____

17) Cite o que considera como efeito dessas ações de formação desenvolvidas pelo e no município.

_____

_____

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada

Roteiro para entrevista semiestruturada

Entrevistado (a):_____ Data: ___/___/____

Recursos: _____

OBJETIVO GERAL: Analisar a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e os efeitos das ações de formação dela decorrentes sob o ponto de vista dos gestores e professores do município.

Bloco 1: Identificação dos marcos regulatórios

OBJETIVO DO BLOCO

Identificar nos documentos regulamentadores da educação municipal a política de formação dos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Rede Municipal de Educação da rede em estudo.

QUESTÃO GERAL

Existe alguma lei, decreto ou portaria que regulamenta a Política de Formação de Professores no Município?
Quais documentos que regulamentam a política de formação dos professores na Rede Municipal de Educação do município?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

Fale sobre a lei que regulamenta a Política de Formação de Professores no Município.
Conhece algum documento que regulamenta a política de formação de professores nas esferas federal, estadual e municipal?
Sabe desde quando essa lei foi implantada?
Quais são suas as concepções da Política de Formação Docente?
O que você sabe sobre a política de formação docente elaborada pela rede municipal de ensino?
Para você é importante existir uma política de formação de professores?

Bloco 2: PNE e PME como propulsores da formação

OBJETIVO DO BLOCO

Relacionar as metas 15 e 16 do PNE vigente, e suas respectivas estratégias, com as ações de formação de professores implementadas na Rede Municipal de Educação do município.

QUESTÃO GERAL

As metas estratégicas contidas no Plano Municipal de Educação têm sido levadas em consideração para a efetivação da política de formação dos professores.

QUESTÕES ESPECÍFICAS

Você conhece o Plano Nacional de Educação - PNE? E o PME?
O que você entende da Política de Formação de Professor?
O que entende por formação inicial? E por formação continuada?
Qual a relação existente entre a formação recebida pelo professor e a prática docente?
O município tem conseguido cumprir o que está estabelecido na lei municipal, relacionada à formação dos professores?
O município se organizou de que forma para contemplar o cumprimento das metas relacionadas a formação dos professores?
Quais ações para a formação dos professores o município implantou, relacionado as metas 15 e 16 do plano de educação?
Como se efetiva a ação do município para o cumprimento da meta e estratégia do plano?
Os recursos utilizados pelo município para formação dos professores são oriundos de qual fonte? (direcionada à gestora da educação no município).

Bloco 3: Ações municipais da política de formação de professores

OBJETIVO DO BLOCO

Analisar como se desenvolvem as ações de formação inicial e continuada do Município em estudo para os professores do Ensino Fundamental.

QUESTÃO GERAL

Quais são os aspectos positivos e negativos das formações ofertada pelo município aos professores?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

O município possui alguma política de formação continuada para os professores?
O que você sabe sobre os Cursos de Formação Continuada de Professores que o município tem oferecido?
Como são elaboradas as formações para os docentes da rede?
Como acontece essa formação?
Qual a periodicidade desta formação?
Enquanto docente você participa ou opina na construção da política de formação dos professores?
Após a implantação de políticas de formação do Município, quais mudanças são perceptíveis na ação do professor frente a sua profissão?
Esses cursos têm, de algum modo, contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?
Quais as contribuições dos cursos de formação ofertados pela Rede Municipal de Educação para a sua prática pedagógica?
No planejamento de suas aulas, você leva em consideração os momentos de troca de experiências com os demais colegas nos Cursos de Formação?
Existe relação entre a formação continuada e sua prática docente?
Os cursos contribuem com sua prática pedagógica? Se sim, de qual maneira? Caso contrário, por quê?

Bloco 4: Efeitos da política de formação de professores

OBJETIVO DO BLOCO

Identificar do ponto de vista da gestão e dos professores do município os efeitos promovidos pela formação oferecida.

QUESTÃO GERAL

A formação ofertada pelo governo tem promovido mudanças na prática dos docentes?

QUESTÕES ESPECÍFICAS

Quais elementos você destaca importantes da sua formação que contribuem diretamente em sua atuação docente
Você considera importante a existência de uma política de formação destinada aos professores?
Qual a importância da formação para a prática do professor?
Para você qual seria o cenário ideal de um Curso de Formação Continuada para o aperfeiçoamento profissional de um educador?

APÊNDICE D – Quadro com categorias de investigação

SUJEITO	CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO
TUNICO	Essa política de formação é quando a Secretaria, a Educação em si do município se preocupa em está atualizando os professores, para que eles se interajam da realidade, de ENEM, de outras formações, além daquilo da sala de aula específica, que prepare o aluno no todo pra vida lá fora, nessa realidade. Essa formação inicial seria quando ele busca fazer um curso superior e depois ele volta pra sala de aula, e começa aperfeiçoar o seu trabalho diante daquilo que ele aprendeu na formação na faculdade. A formação continuada é a formação que precisa acontecer uma vez no ano, onde seja disponibilizado para todos os professores. É a formação daquele da realidade que vem acontecendo no Brasil, ou na região. Como falei a pouco da BNCC, que é uma formação que o professor precisa entender.
	CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO
	Sinceramente não conheço a política, pois não tenho interesse por essa causa, eu fico um pouco mais afastado e aceito as coisas do jeito que vem acontecendo, mas não sei dizer mesmo dizer em relação a essas informações, sobre essa política.
	IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA
	Com certeza, essa ação precisa acontecer sempre, porque agora mesmo iniciou a Nova BNCC, então é preciso que nós professores, que estamos em sala de aula, que estamos trabalhando o tempo todo com aluno, estejamos inteirados dessa formação.
	POLÍTICA FORMAÇÃO MUNICIPAL
	Não, essa formação ainda não acontece. A secretaria há dois anos atrás já vem ofertando formação para os professores uma formação voltada para a BNCC já está voltada para essa realidade.
	RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
	E seria indiscutível hoje falar assim, na escola na Escola A ou B, existe o professor de educação física ou de outra área qualquer, onde ele não passou por uma faculdade, não que ele não esteja apto a executar, mas é porque preciso atualizar suas informações. É preciso rever um pouco do seu conhecimento. Toda formação sempre vem a somar na vida de quem participa. Eu mesmo já participei de outros cursos, inclusive sair daqui fui até São Paulo participar de um curso muito bom de recreação, onde eu acredito que me deu mais suporte para o trabalho de sala de aula.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Formação Docente, Política de Estado e Ações de Governo na Esfera Municipal". Neste estudo pretendemos analisar a relação entre a política educacional destinada a formação de professores após a aprovação da LDB e, sobretudo, a partir do segundo PNE (2014-2024), seus efeitos e sua efetivação em um município de pequeno porte no interior da Bahia.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que, após experiência como Diretora Regional de Educação, Gestora Municipal de Educação no Município de Itapetinga, Avaliadora Educacional Técnica da Rede de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, bem como a curiosidade como Pedagoga, Professora da Rede Municipal de Itapetinga, e atualmente Coordenadora Pedagógica do Núcleo Territorial de Educação – NTE/08, a pesquisadora certificou-se que a formação docente é imprescindível para a melhoria da qualidade da educação e da vida do sujeito educador, no entanto o processo formativo e as condições de formação apresentavam grandes desafios, em diversas dimensões, mas principalmente nos processos que envolvem as condições para a formação inicial e continuada dos professores.

Para este estudo adotaremos a pesquisa com abordagem qualitativa que propõe focalizar as interações do cotidiano escolar e as perspectivas dos sujeitos, em particular o professor. Tendo como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, que perpassará pela compreensão da concepção de política de formação de professores, seus efeitos e sua efetivação; a análise documental, onde serão exploradas nos arquivos públicos as leis que regulamentam a política de formação de professor; entrevista semiestruturada objetivando identificar as percepções de como se desenvolvem as ações de formação inicial e continuada nos municípios de pequeno porte, os efeitos promovidos pela formação ofertada. Para a análise dos dados coletados utilizará a dialética na perspectiva do materialismo histórico.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou

modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, tais como desconforto, cansaço ou estresse ao responder às questões da entrevista, constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação, alterações de conceitos e percepções diante das questões relacionadas à satisfação profissional e suas condições de trabalho e a quebra de sigilo involuntário e não intencional. No entanto, a fim de amenizá-los garantimos local reservado para realização da entrevista e liberdade para não responder questões que considerem constrangedoras ou que comprometa a situação trabalhista do entrevistado. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são colaborar com os estudos sobre a efetivação da política de formação de professores, posteriormente, caso a pesquisa tenha alcance e reconhecimento, promover reflexões que possam refletir em novas práticas. A compreensão desta proposta, bem como as ambiguidades e equivalências entre as proposições, é importante ponto de análise e reflexão para uma ação ativa no contexto escolar respaldado no princípio da participação para a melhoria da qualidade da educação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, 15 de maio de 2019.

_____
Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Sibele Shirley da Silva Moura Nery
Endereço: Praça Guilherme Dias, 280- Bairro Camacan – Itapetinga/BA
Fone: (77) 98111 7937 / E-mail: sibele_nery@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br