



Políticas educacionais:

a formação de professores e a valorização profissional em foco

Educational policies: teacher training and professional development in focus

Jane do Carmo Machado

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
jane.machado@ucp.br

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
maria2.celi@gmail.com

Nuno Ricardo Oliveira

Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta, Portugal
nrloliveira@gmail.com

Resumo:

O estudo aborda o tratamento dado por pesquisas recentes a políticas de formação inicial e continuada de professores e como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho, promovendo desenvolvimento profissional e valorização da carreira docente. Como objetivos busca problematizar a aplicação das políticas educacionais para a formação e valorização de profissionais da educação, confrontando o planejado e o realizado, o controle direto ou indireto do estado sobre as práticas de formação profissional, e as aprendizagens que ocorrem no espaço informal das redes sociais que se estabelecem entre os professores. A investigação é de natureza qualitativa e a interpretação dos dados é feita com base em estudos como os de Jenny Ozga sobre a investigação em políticas educacionais e os de Bernadete Gatti e Marli André sobre a formação e valorização profissional. Os resultados apresentam desafios a serem superados para a formação e valorização de professores e sinalizam a necessidade de articulação entre as ações políticas e a realidade destes profissionais de modo a concretizar a qualidade no ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Planos de Educação; Literacia tecnológica.

Abstract:

The study addresses the way recent researches deal with initial and continuous teacher education policies and attempts to understand how these policies have contributed to the improvement of working conditions, professional development and teaching career. The objectives of this study are to question the application of educational policies for the training and appreciation of educational professionals, confronting the planning and the accomplishment of these policies, the direct or indirect control of the state on professional training practices, and the learning that occurs in



informal spaces of social networks that are established among teachers. The research is qualitative in nature and the interpretation of the data is based on studies such as those of Jenny Ozga on research of educational policies and those of Bernadete Gatti and Marli André on training and professional improvement. From the results challenges to the training and improvement of teachers can be verified and indicate the need for articulation between political actions and the reality of these professionals in order to achieve quality in teaching.

Keywords: Teacher Training; Education Plans; Technological Literacy.

Résumé:

L'étude porte sur le traitement donné par les recherches récentes initiale et les politiques de formation continue des enseignants et la façon dont ces politiques ont contribué à l'amélioration des conditions de travail, la promotion du développement professionnel et l'amélioration de la profession enseignante. Comment les objectifs que nous cherchons à remettre en question la mise en œuvre des politiques éducatives pour la formation et le développement des professionnels de l'éducation, la comparaison planifié et exécuté, le contrôle direct ou indirect de l'État sur les pratiques de formation professionnelle et l'apprentissage qui se produit dans l'espace informel les réseaux sociaux qui sont établis entre les enseignants. La recherche est de nature qualitative et l'interprétation des données est basée sur des études comme Jenny Ozga sur la recherche dans les politiques éducatives et Bernadete Gatti et Marli André sur la formation et le perfectionnement professionnel. Les résultats présentent des défis à surmonter pour la formation et le perfectionnement des enseignants et signalent la nécessité d'une coordination entre les actions politiques et la réalité de ces professionnels afin d'obtenir une qualité dans l'éducation.

Mots-clés: Formation des enseignants; Plans d'éducation; L'alphabétisation technologique.

Resumen:

El estudio trata sobre el tratamiento dado por la investigación reciente de las políticas de formación inicial y continua para profesores y cómo estas políticas han contribuido a la mejora de las condiciones de trabajo, promoviendo el desarrollo profesional y la mejora de la profesión docente. Como objetivo busca discutir la implementación de políticas educativas para la formación y desarrollo de profesionales de la educación, la comparación entre la educación planificada y realizada, lo control efectivo, directo o indirecto del estado sobre las prácticas de formación profesional y el aprendizaje que se produce en el espacio informal las redes sociales que se establecen entre los maestros. La investigación es de naturaleza cualitativa e la interpretación de los datos se basó en estudios como Jenny Ozga en la investigación en las políticas educativas y Bernadete Gatti y Marli André en la formación y el desarrollo profesional. Los resultados presentan retos que hay que superar para la formación y el desarrollo de los profesores y señalan la necesidad de coordinar las acciones de política y la realidad de estos profesionales con el fin de lograr la calidad en la educación.



Palabras clave: Formación del profesorado; Planes de Educación; Alfabetización tecnológica.

Introdução

O presente estudo discute a avaliação de políticas públicas instituídas no campo da formação docente e da valorização dos profissionais da educação, especialmente os professores da educação básica, em níveis macro e micro, a partir dos dados e resultados obtidos por três diferentes propostas de pesquisa. A primeira, realizada por Machado (2015a), trata dos desafios e possibilidades na formação continuada e em serviço de professores, tomando como exemplo uma rede pública municipal no Brasil; a segunda, de Oliveira (2014), remete à literacia digital e sua importância na formação de professores em Portugal; e a terceira, em nível macro, aborda o Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ/Brasil) e a concretização de suas metas para a formação e valorização de professores na rede pública desta unidade federativa, elaborada por Vasconcelos (2016), em diálogo com os trabalhos de Valle, Menezes e Vasconcelos (2010), Vasconcelos e Menezes (2016) e Vasconcelos e Parpinelli (2017).

As preocupações com as políticas de formação e valorização de professores, considerando-se as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em sua prática cotidiana, na concretização de propostas de formação e no seu desenvolvimento profissional, marcam a realização deste estudo, fazendo a convergência entre as três propostas de investigação apresentadas (Machado, 2015a; Oliveira, 2014; Vasconcelos, 2016) que, embora possuam especificidades, apresentam o mesmo objeto e confluência de resultados, de modo a contribuir não somente para a ampliação do conhecimento sobre o tema, mas, principalmente, para dar visibilidade a questões que podem dificultar ou potencializar a profissão docente dependendo de como são tratadas.

O objetivo geral é analisar como as políticas de formação e de valorização de professores têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho, promovendo o desenvolvimento profissional e, em particular, a qualidade da educação básica. Em um plano mais específico, busca-se problematizar a aplicação dessas políticas, confrontando o planejado e o realizado, o controle direto ou indireto do estado sobre as práticas de formação profissional, e as aprendizagens que ocorrem no espaço informal das redes sociais que se estabelecem entre os professores.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com elementos pertinentes à pesquisa exploratória, cujo objeto de investigação abrange as políticas para a formação e a valorização de professores e as redes de aprendizagem instituídas entre eles.

Os procedimentos metodológicos realizados envolveram as seguintes etapas: definição do campo de análise, caracterizado como as políticas para formação e valorização de professores, descritas nos principais documentos legais em vigor; elaboração de instrumentos para coleta de dados, essencialmente, aqueles descritos nos documentos oficiais e o exame de sua efetividade na realidade educacional; análise dos dados obtidos confrontados às unidades de observação; e a exploração dos resultados de pesquisas concluídas sobre o tema.



De acordo com Ozga (2000), a definição de políticas educacionais como processos facilita a investigação porque permite acessar o desenvolvimento e a aplicação desses processos por parte do governo a um "macronível". Segundo a autora:

Acredito que um maior compromisso com investigações de cariz político em educação ajudará a diminuir o mau uso ou uma simplificação da investigação por quem elabora as leis, pois menosprezam ou ignoram as investigações que não sustentam as suas opções políticas, ao mesmo tempo que afirmam elaborar leis baseadas nas informações obtidas (Ozga, 2000, p.21).

Nesse sentido, o estudo aponta como premissa, considerando uma concepção teórico-empírica da temática, que a formação de professores tem que ser priorizada, juntamente com as questões a ela relacionadas, já que não pode se constituir somente como um apêndice à agenda da política educacional, quando países, como o Brasil, assumem oferecer "educação de qualidade para todos", observando dimensões que estão muito além das necessidades do mercado.

Para tanto, torna-se fundamental a realização de estudos que possam traçar limites e possibilidades à formação docente, no que se refere: à articulação da formação inicial e continuada ao trabalho docente; à exigência aos profissionais da educação de não apenas possuírem conhecimentos próprios relacionados à sua atividade docente, mas também outros conhecimentos relacionados às circunstâncias econômico-sociais vividas; às condições de exercício profissional que possam viabilizar suas ações no terreno da prática pedagógica; e ao acesso a uma literacia tecnológica para os professores, já que às tecnologias digitais vêm sendo, aos poucos, incorporadas em todos os níveis da educação nos quais os professores encontram muitos alunos que são algo *expert* nessa área, mesmo que muitos não possuam formação específica, mas possuem um certo conhecimento inato, o que leva a pensar na necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios da atual realidade educacional de modo a atenderem às suas exigências; dentre outras questões.

No que se refere aos resultados, as pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores e valorização dos profissionais de educação, tomadas como referências de diálogo (Valle; Menezes & Vasconcelos, 2010; Vasconcelos & Menezes, 2016; Vasconcelos, 2016; Vasconcelos & Parpineli, 2017; Oliveira, 2014; Machado, 2015a), revelam concepções e processos distintos, que contribuem para a reflexão crítica sobre o que está sendo realizado nas redes públicas investigadas, em relação a oportunizar novas aprendizagens aos profissionais de educação, além da discussão que envolve salário e plano de carreira.

Assim, os resultados dessas pesquisas tomadas como base para a análise das políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos professores evidenciam até que ponto essas medidas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, demonstrando a enorme distância entre o que diz a legislação, seus princípios, e aquilo que, de fato, ocorre, nas redes públicas de educação em relação aos seus profissionais.

O artigo está organizado em três tópicos, nos quais se aborda, respectivamente, as políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos professores, a maneira como tais políticas estão descritas nos documentos oficiais e sua relação com a realidade, bem como as implicações da literacia tecnológica para o trabalho docente.



Os professores e a sua formação: avanços e retrocessos no trabalho docente

No Brasil, a formação de professores, após a promulgação da LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), conquistou um lugar de destaque, ganhando visibilidade e estabelecendo no texto legal o direito conquistado por esses profissionais e o dever por parte dos entes federados. Dessa forma, adquiriu centralidade, tornando-se um dos pontos principais nas discussões que tratam de problemas referentes, sobretudo, à educação básica, o que significa um avanço, à medida que passou a se pensar a formação articulada, indissociavelmente, ao trabalho dos professores.

Instituídas tanto pelo governo federal como pelos estados e municípios em todo território nacional, diversas foram às políticas públicas para tratar a formação de professores em níveis macro e micro, uma vez que a própria legislação aponta que os entes federados devem assumir a responsabilidade de criar meios para que os professores estejam em constante processo de formação, por isso chamada de “continuada”, assim como possam participar da construção dessas propostas.

Ao estar diretamente relacionada à melhoria da qualidade do ensino, a formação de professores, tanto inicial como continuada, apresenta-se como tema recorrente nos estudos de Gatti (2013), André (2015a; 2015b), Dourado (2015), Machado (2015a), Marcelo (2013), dentre outros autores, que buscam trazer para o centro das discussões os avanços, os desafios e os limites verificados para essa formação. Além disso, os estudos abordam questões que afetam tanto a formação, como o trabalho dos professores, tendo como referência as políticas públicas instituídas nestes campos, nas esferas macro e micro.

No cenário que se descortina dessas pesquisas, destaca-se a implantação de políticas de cunho meritocrático que, na maioria dos casos, privilegiam ações individuais e não propostas de trabalho coletivo, como se fosse possível pensar a formação a partir de práticas fragmentadas e desarticuladas. Igualmente, as investigações evidenciam que é preciso: repensar os currículos, que tratam os conteúdos específicos e os pedagógicos de modos diversificados, fragilizando, muitas vezes, a formação do profissional professor e a relação teoria-prática que é ensinada de forma dissociada; avaliar a legitimidade de propostas de formação apresentadas pelos diversos órgãos e instituições; garantir as contribuições da formação continuada para o trabalho docente, como processo permanente, inerente ao desenvolvimento da atividade prático-pedagógica; consolidar a participação/envolvimento, reflexividade e protagonismo dos professores durante os processos formativos; entre outros aspectos que estão implicados na formação e no trabalho dos professores.

Para além dos documentos legais e das políticas públicas implantadas, é preciso criar condições estruturais que viabilizem a participação dos professores em todas as etapas dos processos de formação, como protagonistas, uma vez que são eles que sabem de suas necessidades formativas. Nessa linha, dialoga-se com Alarcão, quando aponta a formação continuada como “*processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional* (1998, p.100)”. Assim, tal perspectiva leva a rejeitar qualquer proposta que coloque os professores apenas como executores passivos de pacotes prontos e posiciona-se em prol de um profissional professor que possa abandonar o discurso da passividade, no qual apenas reproduz o que é pensado para ele e não por ele, e avança no



sentido de se apropriar do discurso problematizador-ativo em que busca uma evolução no pensar e agir, considerando o lugar em que se encontra (Machado, 2012; 2015b).

Ao usar o discurso problematizador-ativo, o professor tem a oportunidade de intervir nas questões que fazem parte de sua formação e trabalho, não deixando, portanto, que outros ocupem indevidamente o seu lugar e orientem os seus passos, concepções e práticas. Esse discurso remete também à problematização da formação inicial e à organização dos cursos nas instituições formadoras que, via de regra, se deparam com o debate em torno da articulação entre teoria e prática, assim como o “lugar” dos núcleos formativos nos currículos instituídos.

A formação inicial de professores vista sob a perspectiva da articulação entre teoria e prática deve ser constantemente discutida, especialmente no que se refere à concepção e ao percurso curricular que, ainda hoje, aparece em muitas instituições e programas de formação, evidenciando a superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino. Tal concepção gera muitos descompassos na formação e no trabalho docente, aproximando-se do que afirma Gatti:

Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivista, como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento “da ciência” isolado do conhecimento “pedagógico educacional”, este sempre considerado como de menor valor (Gatti, 2013, p. 97).

No que tange à formação continuada, Machado (2015a) afirma que, na maioria dos casos, os envolvidos só atribuem sentido às iniciativas de formação das quais participam quando essas apresentam indissociabilidade teoria-prática. A autora assinala, ainda, que os professores privilegiam o modelo de formação em que não há superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os pedagógicos, ou vice-versa, e que buscam uma formação que estabeleça articulação entre ambos, de modo a responder às suas necessidades formativas e de trabalho.

No Brasil, a escola tem ganhado status de *locus* para a realização da formação continuada e em serviço de professores¹. Isso não significa que a escola passou a ocupar o lugar da universidade como *locus* privilegiado de formação, mas surge como mais uma possibilidade para concretização desse aprendizado.

Essa perspectiva da escola também como instância formativa, corrobora a posição defendida por Mizukami (2013), que considera a formação continuada no trabalho como capaz de contribuir para a construção de conhecimentos sobre a docência, alterando a suposição de que teoria e prática estão dissociadas. A autora afirma que, sendo a formação realizada na universidade, na escola, ou em ambas as instituições, o importante é garantir a capacidade de tornar o professor protagonista e autor de reflexões sobre o campo do conhecimento em que está inserido.

¹ Machado (2015) acrescentou o conectivo “e” para reforçar a ideia de que a formação é feita na escola, no local de trabalho dos professores.



A par da temática, Marcelo (2013) sinaliza que a formação de professores reúne três fases: a formação inicial, a formação no período do estágio curricular e o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa dinâmica, a escola se torna a instituição formativa, porque é ela que irá possibilitar os cenários e as circunstâncias nas quais os protagonistas, profissionais de educação, vão juntos debater, concordar ou discordar da solução dos problemas cotidianos, que não pertencem a nenhum manual preestabelecido, mas que trazem, a cada situação vivida, experiências formativas ao professor.

Levando a discussão da formação docente para o nível macro, observa-se que as políticas educacionais brasileiras, passam por uma “nova” fase, quando considerada a promulgação da Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014), referente ao Plano Nacional de Educação (PNE). Essa normatização, fundamentada na LDB n. 9.394/96, apresenta em seu texto 20 metas e diversas estratégias para tratar de questões relacionadas à educação básica e à educação superior, abordando a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e, com bastante ênfase, a formação e a valorização dos profissionais da educação.

Para adequar-se ao disposto no PNE, inaugurou-se uma “nova” fase também nos estados, municípios e no Distrito Federal, pois todos os entes federados precisaram, com base no Plano Nacional, elaborar seus próprios planos a partir da realidade específica de cada um. Essa política educacional, embora denote as interferências das determinações instituídas no nível macro sobre os demais níveis, demonstra que as ressonâncias originadas do PNE acabaram por se instituir nos níveis micro. Tal iniciativa contribuiu, em certa medida, para que os envolvidos no processo educacional pudessem se comprometer mais diretamente com cada meta estabelecida, assumindo uma posição mais ativa em relação ao seu trabalho e formação docentes, já que foram chamados, em cada localidade, a participar da elaboração dos planos das redes municipais ou estaduais de educação às quais se encontravam vinculados.

Além do PNE, tem-se a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) que apresenta as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores. Em sua introdução, o documento traz nada menos que 13 considerações, buscando justificar sua regulamentação. Entre as considerações argumentativas está a afirmação de que a “consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação”, além da enumeração dos “princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”, até a assertiva da “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015).

O relator (Dourado, 2015) destaca, ainda, a pesquisa como princípio cognitivo, constituindo-se em eixo nucleador da formação, além de reconhecer e validar a escola como locus de formação continuada e como parte integrante da nova política a ser consolidada no país, defendendo



que as atividades formativas podem ser organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica.

Machado (2015a) ratifica essa perspectiva, demonstrando que para fortalecer qualquer política educacional em relação à formação de professores é preciso considerar o potencial da escola como *locus* para essa formação e trabalho docentes. A partir de dados colhidos em questionários, entrevistas e observação participante, a autora (2015a) evidencia que, apesar de os professores e orientadores pedagógicos privilegiarem a escola como espaço de formação continuada, essa proposta ainda se encontra em processo de reconhecimento, garantia e legitimação pelos órgãos dirigentes e pelas instituições formadoras, com inúmeros desafios a serem vencidos, não somente pelos próprios participantes, mas também pelo órgão gestor a que estão vinculados, no sentido de garantir as condições mínimas estruturais para que isso ocorra.

André (2015a), ao pensar criticamente as políticas de formação continuada e de inserção à prática docente, expõe a necessidade de discussão sobre as concepções, espaços e conteúdos de formação, sujeitos envolvidos, desenvolvimento profissional e atividade docente, dentre outras questões que têm implicações na formação e no trabalho dos professores quando se pretende uma educação de qualidade. A autora (2015b) analisa as políticas de valorização do trabalho docente, verificando que apresentam três tipos de iniciativas recorrentes: socialização de práticas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional. Para André (2015a), o fato de esses incentivos compensarem o professor individualmente acaba por negligenciar a dimensão coletiva da formação e do trabalho docente, por meio da partilha de experiências e das redes de aprendizagem.

Na mesma linha, os estudos de Gatti (2013), Dourado (2015), André (2015a; 2015b) e Machado (2015a; 2015b) discutem caminhos alternativos para a formação de professores, reforçando a necessidade de se trazer para o centro da elaboração das políticas educacionais, a voz dos professores, como aqueles que mais legitimamente poderão dizer o que querem, esperam e necessitam das propostas de formação das quais participam, como também a necessidade de avaliação dos aspectos que interferem no exercício de sua docência, nas dimensões macro e micro, principalmente, no que tange às condições de trabalho e de valorização profissional.

Um estudo com viés comparativo entre as políticas educacionais no Brasil e em Portugal, com foco na formação de professores e no trabalho docente (Pacheco *et al*, 2001), apresenta as implicações dessas políticas, no sentido de, muitas vezes, atribuírem ao “profissional”, como às escolas, toda, ou quase toda, a responsabilidade pelo êxito dos alunos e, também, por levarem a cabo a construção de um ideal de formação escolar, que coloca no mesmo nível o processo educativo e o mundo produtivo, com a exigência da aquisição, por parte dos professores, das competências “necessárias” ao desenvolvimento de um trabalho docente que possa preparar os estudantes para essas “novas” capacidades e saberes que se esperam deles. Tais determinações ocorrem quase sempre pela via da legislação que, segundo os autores,

Seria ilusão, por certo, presumir a questão da formação de professores como única preocupação nesse contexto. Ao contrário, uma verdadeira avalanche de resoluções, leis, pareceres e outros



documentos nacionais e internacionais operam um verdadeiro “transformismo”² na educação contemporânea. Um dos aspectos que merecem novos estudos é, justamente, o de procurar conhecer de que forma tais recomendações ingressam, se difundem, são acatadas, assimiladas, descartadas ou adaptadas pela onda legislativa que vem determinando os rumos das políticas educacionais, nos países envolvidos, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores (Pacheco et al, 2001, p. 195).

Decorrida mais de uma década dessa discussão, é possível verificar que o professor e a sua formação ainda continuam como temas presentes nas proposições legais que tratam das políticas educacionais e nas concepções que estabelecem a relação entre a formação de professores e a melhoria da educação, nos espaços micro e macro, em ambos os países.

Apesar de alguns avanços registrados ao longo desses anos, tanto no Brasil como em Portugal, a agenda das políticas educacionais instituída pelos dirigentes, ainda não priorizou medidas para que todos os envolvidos assumam a sua parcela de responsabilidade e para que a educação pública, de fato, possa responder às necessidades apresentadas nas suas dimensões históricas, conceituais, econômicas, sociais, individuais e coletivas, dos alunos, dos professores e da sociedade. Nessa perspectiva, André afirma que: “Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade...” (2015a, p. 35).

No Brasil, a formação de professores, inicial e continuada, considerando os documentos legais e as propostas instituídas e instituintes, especialmente após a promulgação da LDB n. 9.394/96, obteve avanços no que concerne a concepções, propostas, pesquisas, planos de carreira, formação continuada, entre outros aspectos que podem ser visualizados, notadamente, nas redes públicas. No entanto, há ainda muitas outras questões e, também, essas mesmas, que precisam ser problematizadas, reestruturadas e, sobretudo, concretizadas nos níveis macro e micro, se a intenção é, de forma autêntica, atingir amplamente os professores e melhorar a educação “para todos”.

Todavia, cabe a pergunta se interessa às classes dirigentes, respeitadas as diferenças especialmente culturais dada a dimensão do país, investir em uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores e, conseqüentemente, diminuir os abismos existentes entre as escolas pública e privada, fazendo com que oportunidades iguais de formação e trabalho sejam estendidas a toda a população? A resposta, certamente, está envolta a complexidade das tramas sociais que vão muito além do que podem alcançar as determinações legais.

Um exemplo do discurso legal e a prática: o planejado versus o instituído

Um exemplo de planejamento instituído de políticas para a formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais da educação, particularmente, os professores que atuam na educação básica, pode ser visualizado no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PEE/RJ).

2 Os autores indicam que recorrem ao conceito “transformismo”, uma licença ao conceito gramsciano.



O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ) foi publicado por meio da Lei n. 5.597, de 18 de dezembro de 2009 (Rio de Janeiro, 2009b), e sua vigência programada para o período de dez anos, ou seja, até 2018. O PEE/RJ constitui-se no anexo da Lei n. 5.597/2009 e foi organizado em torno de seis capítulos temáticos, com 140 objetivos e metas distribuídos pelos capítulos, que vão desde a educação básica com 54 objetivos e metas; a Educação profissional com 22 objetivos e metas; a Educação superior com 17 objetivos e metas; o Financiamento da educação com 29 objetivos e metas; até as determinações para o Acompanhamento e avaliação do Plano. Além desses, um dos capítulos mais esperados em sua concretude, a partir do disposto no documento oficial, é o de Formação e valorização dos profissionais de educação, contando com 18 objetivos e metas, a serem alcançados no Estado, a fim de atingir um patamar de condições adequadas para a atuação dos profissionais da educação (Valle; Menezes & Vasconcelos, 2010; Vasconcelos e Menezes, 2016; Vasconcelos, 2016).

O capítulo relativo à formação e valorização dos profissionais de educação, está dividido em três eixos temáticos: formação inicial e continuada, condições de trabalho, e salário e carreira.

Entre os objetivos e metas do PEE/RJ que se referem à formação e valorização dos profissionais de educação, destacam-se a criação de um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com efetiva atuação por meio de sessões semestrais ordinárias e o objetivo de discutir a política estadual de formação de profissionais do magistério da educação básica, além da elaboração do plano estratégico da educação no Estado do Rio de Janeiro. Contudo, não se pode afirmar que passados oito anos da publicação do PEE/RJ, essa instância tenha se consolidado no Estado, exercendo as funções determinadas.

Na mesma perspectiva, o PEE/RJ previa a elevação do nível de titulação dos docentes nas suas respectivas áreas de atuação, de acordo com um plano trienal, ampliando as condições de acesso dos profissionais da educação, em efetivo exercício, aos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades à distância e presencial, em IES sediadas no Rio de Janeiro. Para avaliar a efetivação dessa meta do PEE/RJ, é preciso buscar outra legislação estadual, a Lei n. 5.451, de 22 de maio de 2009 (Rio de Janeiro, 2009a), que estabelece a responsabilidade educacional do poder público e determina que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) "apresente, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, relatório anual, que contere os indicadores educacionais da rede pública estadual, após o término de cada ano letivo".

No Relatório anual de 2015, apresentado pela Seeduc à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional, é informado que de 2011 a 2014 a Seeduc ofereceu um total de 2736 vagas de especialização, 1064 vagas de MBA e 48 vagas de mestrado. Em 2014, foram oferecidas 112 novas vagas de especialização, 220 novas vagas de MBA e 5 novas vagas de mestrado. Nesse mesmo ano, segundo o Relatório, a Seeduc teria oferecido também 1740 novas vagas de formação continuada regular para professores, com possibilidade de complementação da carga horária e obtenção do grau de especialização *lato sensu*.

Já em 2016, no Relatório apresentado em junho de 2017, observa-se que, embora o número total de professores atuando na rede pública estadual com pós-graduação *lato sensu* tenha aumentado em relação a 2014, de 11,9% para 24,5%, ou seja, aproximadamente, um quarto dos professores



atuando na rede tem essa formação; no que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a realidade é outra. Os professores com mestrado aumentaram apenas, de 2% em 2014, para 2,4 % em 2016, representando uma parcela pouco significativa em termos numéricos na rede pública estadual; e, ainda, constata-se que houve uma diminuição nos professores com doutorado, de 0,4% em 2014, para 0,3% em 2016, o que pode indicar que, ao concluir o doutoramento, esses profissionais buscaram melhores condições de trabalho e salário, “abandonando” a rede pública estadual de educação básica.

Os números apresentados pela Seeduc à Alerj demonstram o quanto ainda é pequeno o quantitativo de professores com pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, atuando na rede estadual, diante do total de professores em efetivo exercício, ou seja, somente cerca de 25% dos professores da rede pública estadual têm pós-graduação *lato sensu* e unicamente 2,4% possuem mestrado, com destaque para o diminuto percentual de professores com doutorado de 0,3%.

Em que pese o PEE/RJ determinar o incentivo à continuidade de estudos dos profissionais envolvidos no processo educativo e o investimento em formação, dentro da carga horária dos profissionais da rede estadual de ensino, além da implementação de estratégias de formação continuada acessíveis a todos os docentes e, de forma descentralizada, nas diferentes regiões e municípios, com periodicidade informada no calendário letivo oficial; a realidade ainda precisa avançar bastante em relação a esse objetivo. Nem todos os professores têm acesso aos programas de formação continuada, assim como a burocracia em relação às licenças para estudos de pós-graduação não está alinhada ao que prevê o Plano.

Cabe ressaltar que a parceria com o Consórcio Cederj³, que administra a realização de cursos de formação continuada sob a modalidade de educação a distância, permitiu a efetivação de uma política de formação continuada, na perspectiva de descentralizar as ações para o interior do Estado do Rio de Janeiro, mas sua abrangência ainda não contempla todos os segmentos e categorias profissionais, bem como as opções de formação são limitadas. Além disso, pode-se dizer que a articulação interinstitucional com órgãos e instituições públicas de ensino superior se restringe ao Consórcio Cederj, que procura dar conta dos cursos aludidos no PEE/RJ para formação continuada dos professores.

Destarte, caso fôssemos hierarquizar os problemas que assolam o magistério público brasileiro, certamente o salário estaria entre os principais obstáculos listados como interferente no estímulo à formação e à carreira docente. No PEE/RJ essa preocupação já estava assinalada com a previsão de um Plano de Cargos e Salários único para todos os professores da rede pública estadual, independente da Secretaria em que estivessem atuando, garantindo a mesma carga horária semanal, isonomia salarial e enquadramento por formação e tempo de serviço, além de políticas de incentivo à jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral, incluindo a dedicação

3 A Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) etc. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/fundacao-cecierj-consorcio-cederj>



exclusiva. Passados oito anos desta determinação legal, grande parte dessas metas, também não se efetivaram, levando a constantes greves e paralisações nas redes de ensino.

O quadro exposto das dificuldades entre o planejado, o discurso dos dirigentes e a realidade das condições de formação e valorização docente no sistema estadual de ensino, é agravado pelos acontecimentos vividos na atualidade, a partir do Decreto Estadual n. 45.692, de 17 de junho de 2016, que estabelece a situação de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do Estado do Rio de Janeiro, o que compromete, sobremaneira, a efetivação de qualquer medida prevista no PEE/RJ.

Esse cenário que se descortina no Estado tem consequências nefastas para a educação e, particularmente, para a formação e a valorização dos profissionais de educação, sobretudo, no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos e metas constantes no PEE/RJ. Diante do aprofundamento da crise decorrente da má gestão e da ausência de prioridade por parte dos governantes, as ações que já estavam defasadas em relação aos prazos previstos, parecem fadadas a estagnar.

A formação docente e os desafios de um ensino online e em rede

Além das questões políticas que envolvem a formação e a valorização dos profissionais de educação, é preciso pensar o quão distante as atividades oferecidas a esses profissionais estão dos avanços tecnológicos e científicos já disponibilizados.

Considerando as inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, bem como a participação de professores em redes sociais, nas quais são realizadas inúmeras experiências e trocas entre pares, torna-se necessário refletir até que ponto os tradicionais formatos da formação inicial e continuada, já bastante criticados, podem ainda contribuir diante da ampliação das expectativas que os espaços interativos das redes sociais proporcionam.

Com o avanço da tecnologia e uma vivência num mundo digital em que o recurso à tecnologia, por parte dos docentes e estudantes, é uma realidade, passa a ser uma exigência os professores terem consciência das possibilidades oferecidas por esse recurso tecnológico para a sua própria formação e a dos alunos, especialmente, assumindo a urgência de se colocar em um permanente processo de formação para que seja possível instituir uma nova política educativa nesse âmbito.

Nesse campo do conhecimento, a atualização/formação, não só continuada, mas permanente, implica a capacitação dos docentes nas competências digitais de modo a contribuir para que os estudantes construam também o conhecimento digital, bem como tenham maior e mais facilitado acesso à informação, além da criação de elementos de avaliação dessa informação, que se diferenciem das fórmulas estanques e desvinculadas do mundo em que vivem.

No que diz respeito a Portugal, essa norma já se constitui como expectativa, pois surge da estratégia Europa 2020 (de forma especial na Europa), que reconhece a necessidade de uma mudança fundamental da educação e da formação, para proporcionar o conhecimento, a destreza e as



competências necessárias para um ensino "competitivo" e para aproveitar as novas oportunidades que a internet permite ao processo de ensino-aprendizagem (Comissão Europeia, 2010).

Na era do mundo digital, é exigida do professor uma nova postura pedagógica, em que deixe de lado a perspectiva do único conhecedor do saber e passe a ter uma postura mais voltada para o facilitador do conhecimento, que produz os conteúdos, seleciona e organiza materiais facilitadores da apreensão do saber a ser construído, proporcionando uma interação do estudante com os meios tecnológicos ao dispor, com os seus pares e com o professor (Oliveira, 2013).

O professor deve adaptar-se à nova realidade com recurso à *technology enhanced learning* (aprendizagem com recurso às tecnologias), renovando e adaptando as suas metodologias de ensino (Oliveira, 2014). Essa nova realidade requer novas competências pedagógicas específicas, devido às exigências que lhe são feitas ao nível da construção de conteúdos, gestão da aprendizagem e pela avaliação a ser realizada (Oliveira, 2013; 2014).

A relação que existe entre a tecnologia e a pedagogia mudou os paradigmas das teorias educativas, o que exige do professor uma atualização/formação permanente/continuada e uma alteração dos recursos a serem utilizados para adaptar a pedagogia às tecnologias educativas atuais, utilizando as tecnologias digitais. Para tanto, o professor como construtor dos seus conteúdos deve ter conhecimento e domínio das diversas ferramentas e das diferentes tecnologias para a criação dos conteúdos digitais, que precisam ser mais dinâmicos e apelativos, além de fácil interpretação e leitura em "ecrã" (Oliveira, 2014).

Desta forma, buscando a construção dos conteúdos mais significativos, deve-se recorrer ao suporte da tecnologia digital melhor adequado à realidade do conteúdo em si, permitindo uma maior interação dos estudantes com os conteúdos e com os professores. Tal metodologia demanda uma formação contínua dos professores na área das tecnologias digitais, visando permitir que os saberes adquiridos possam ajudá-los na orientação dos seus estudantes, levando-os a um ensino com recurso à tecnologia e à utilização correta e segura da mesma.

A formação pensada sob essa configuração, marcada pela constante evolução digital do sistema educativo, poderá ocorrer em rede, de forma a abranger um maior número de participantes, facilitar a obtenção de conhecimentos, validar a comunicação por parte dos professores, objetivos que só se tornam viáveis conjuntamente, recorrendo-se a uma formação em regime b/e-learning. Assim, a literacia tecnológica torna-se uma exigência dos tempos atuais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e também de desenvolvimento profissional dos docentes, que demanda a implementação e valorização de programas e projetos para uma formação contínua de professores em que se integrem e estejam presentes, necessariamente, as tecnologias de aprendizagem digital.

Conclusões

Os resultados das pesquisas reunidas nesse estudo demonstram alguns dos inúmeros desafios políticos e pedagógicos que se apresentam à formação e à valorização dos profissionais de educação, os quais envolvem desde propostas adequadas e protagonizadas por professores, até



Plano de Cargos, Carreiras e Salários que incentivem a permanência dos mesmos na carreira docente, mas que, como sinaliza Ozga (2000), muitas vezes, contrariam as opções políticas em vigor, constituindo-se em aspectos negligenciados nas redes de ensino.

No que tange ao que os próprios professores pensam sobre esse tema, a formação e a valorização dos profissionais de educação, Machado (2015) demonstra que o envolvimento dos docentes é fundamental para o processo de reconhecimento e validação dos programas de formação, associando a teoria e a prática. A autora aponta para a necessidade de tornar os professores protagonistas da sua própria formação continuada e permanente, e de que esse debate ganhe visibilidade, permitindo aprofundar diferentes questões que estão diretamente relacionadas aos limites, aos desafios, às fragilidades e às possibilidades de avanço nesse campo.

O discurso da legislação confrontado a prática de sua efetivação, que traz o PEE/RJ como exemplo, revela, ainda, que para alcançarmos uma articulação de ações políticas que conduzam a uma valorização dos profissionais de educação e, como consequência, uma melhoria da educação, é preciso que seja implementado um sistema de formação dos profissionais de educação. Tal sistema precisa ser capaz de contemplar a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, na perspectiva de se construir uma política de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação como possibilidade real de avanço na qualidade da educação básica.

No campo pedagógico, quando se examina um entre tantos desafios que se apresentam, nos dias de hoje, emerge a utilização das ferramentas digitais, no contexto da formação/ensino, de modo particular na formação dos professores, em regime de e-learning, como uma possibilidade ainda pouco explorada. Todavia, a oferta dessa formação em nível do e-learning permitiria uma aprendizagem permanente, em qualquer lugar e a qualquer hora, oferecendo a atualização da formação sem grandes custos, ainda que certos critérios de qualidade tenham que ser atendidos para que possa ter efeito, cumprindo o papel de ressignificação, troca e articulação de experiências, privilegiadas nessa modalidade de formação.

Assim, concluímos que para a articulação de aspectos de política e de prática na realidade concreta dos professores, no que diz respeito à sua formação e valorização profissional, é necessário que se façam investimentos sérios e urgentes em educação, para que esses se traduzam em qualidade do ensino para os alunos e adequadas condições de trabalho para os professores, de modo a efetivar o projeto educacional brasileiro e português que se quer instituído e instituinte.

Referências

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, p. 99-122 – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- André, M. (2015a). Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, volume 19, número 1, janeiro/abril 2015a, p. 34-44. Doi: 10.4013/edu. 2015.191.03.



- André, M. (2015b). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. Pol. públ. educ.*, 23 (86), 213-230, fev. 2015b. ISSN 0104-4036.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 21 nov. 2015.
- Brasil. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 15 dez. 2015.
- Brasil. (2015). Relatório anual de 2015. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional.
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – 2015, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 de jun. 2016.
- Comissão Europeia. Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. (2010). Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>>. Acesso em 9 de out. 2016.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Campinas, SP: Revista Educação e Sociedade. 36 (131), 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em 15 de dez. 2015.
- Gatti, B. A. (2013). A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: B. A. Gatti; C. A. da S. Junior; M. D. S. Pagotto; M. da G. Nicoletti (Eds.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo. Editora Unesp, p. 95-106.
- Machado, J. C. (2012). O discurso de professores: uma contribuição para a formação continuada e em serviço de professores. Trabalho de conclusão de estudos de Tópicos especiais em LSC - subjetividade e cultura: leituras de Bakhtin do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF.
- Machado, J. C.. (2015a). Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Machado, J. C.. (2015b). Os ateliês de formação na escola: uma articulação com o trabalho docente. In Anais do XII Congresso Nacional de Educação - Educere. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 34714-34727, ISSN 2176-1396.
- Marcelo, C. G. (2013). Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.



- Oliveira, N. R. (2013). A web 2.0 na formação docente. *Livro de atas Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*, p. 1291-1303. ISBN: 978-989-8471-13-0.
- Oliveira, N. R.. (2014). Literacia digital através de projetos com recurso às TIC. In C. Ferreira; J. A. Diniz (Eds.), *Livro de Resumos do VIII Semine (Exclusão Digital)*, 2014, p. 29-30. Disponível em: <http://www.fmh.ulisboa.pt/semimelisboa/images/AtasSEMIME_2014.pdf>. Acesso em 20 de set. 2015.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A; Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2001). Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar*, Curitiba, n.18. Editora da UFPR, p. 185-199.
- Petrópolis. (2011). Lei n. 6.870/2011 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis, RJ, Brasil. Diário oficial n. 3792, publicado em 04 de agosto 2011. Disponível em: <<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/178-setembro/3301-4547-sexta-feira-12-de-setembro-de-2014.html>>. Acesso em 13 de nov. 2015.
- Rio de Janeiro. (2009a). Lei n. 5.451, de 22 de maio de 2009. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 25 mai. 2009. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/231708/lei-5451-09>>. Acesso em 18 de fev. 2014.
- Rio de Janeiro. (2009b). Lei n. 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 19 dez. 2009. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/820760/lei-5597-09>>. Acesso em 10 de out. 2014.
- Rio de Janeiro. (2016). Decreto Estadual n. 45.692, de 17 de junho de 2016. Decreta estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 17 jun. 2016. Disponível em: <[Diário-Oficial-do-Estado-do-RJ-17.06.2016-decreto-calamidade-pública.pdf](#)>. Acesso em 8 de ago. 2016.
- Valle, B. de B. R. do; Menezes, J. S. da S. & Vasconcelos, M. C. C. (2010). *Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação*. Rio de Janeiro: Quartet: Outras Letras.
- Vasconcelos, M. C. C. (2016). Avaliação de políticas públicas: a formação e valorização de professores no PEE/RJ/Brasil. In: 28º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe, 2016, Lisboa. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe: évaluations et apprentissages*. Lisboa: Universidade de Lisboa / Instituto de Educação, v.1. p. 844 – 850.
- Vasconcelos, M. C. C.; Menezes, J. (2016). O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o PNE 2014-2024: histórias cruzadas. *Cadernos ANPAE*, v.41, p.1 – 14.
- Vasconcelos, M. C. C. & Parpinelli, L. R. (2017). Ser professor no Rio de Janeiro: o que diz o PEE/RJ? In: VI Seminário Estadual da Anpae/RJ - XIII Encontro Estadual da Anfope/RJ: O Plano Nacional de Educação em tempos de crise, 2017, Niterói. *O Plano Nacional de Educação em tempos de crise*. Niterói: Anpae/RJ, v.43. p. 176 – 18.