



Brief trajectory of public policies on teacher education

Breve trajetória das políticas públicas sobre formação de professores

Breve trayectoria de las políticas públicas de formación docente

Edna Gama do Nascimento¹ , Fabrício Oliveira da Silva¹ ,
Geruza Ferreira Ribeiro de Souza¹ 

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Edna Gama do Nascimento

E-mail: ednagamaoff@gmail.com

Como citar: Nascimento, E. G., Silva, F. O., & Souza G. F. R. (2022). Brief trajectory of public policies on teacher education. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e13722.
<http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113722>

ABSTRACT

The present work analyzes teachers' narratives about their graduation related to national and municipal public policies that impact teacher training. We sought to understand teachers' formation based on Brazilian public policies related to municipal ones. For this, the study is focused on the legislation, having as its object the (auto) biography of four elementary school teachers from two Bahia municipalities. They reflect on life education and professional performance, focusing on the education policies of teachers. We can notice breaches in the system, setbacks in public policies for teacher training in recent decades, and the urgency of rethinking the process of teachers training at the municipal level, emphasizing the main training space and the practices that occur in the daily life of the school.

Keywords: (Auto)biographical. Elementary education I. Teacher training. Narratives. Public policies.

RESUMO

O presente trabalho analisa narrativas de professores sobre sua formação em diálogo com algumas políticas públicas nacionais e municipais que impactam a formação de professores. Nesse sentido, buscou-se compreender a formação, junto as políticas públicas nacionais em uma interface com as municipais. Para isso, a ancoragem do trabalho se encontra na legislação, tendo como dispositivo o método (auto)biográfico, em que quatro professores do ensino fundamental I de dois municípios baianos refletem sobre vida-formação e atuação profissional, tendo como enfoque as políticas de formação de professores. Percebe-se rupturas, retrocessos das políticas públicas de formação de professores nas últimas décadas e a urgência de repensar as formações que acontecem a nível municipal, enfatizando como principal espaço formativo, as práticas que ocorrem no cotidiano da escola.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Ensino fundamental I. Formação de professores. Narrativas. Políticas públicas.

RESUMEN

El presente trabajo analiza las narrativas de los docentes sobre su formación en diálogo con algunas políticas públicas nacionales y municipales que impactan en la formación docente. En ese sentido, buscamos comprender la formación, junto con las políticas públicas nacionales en interfaz con las municipales. Para ello, el trabajo se ancla en la legislación, teniendo como dispositivo el método (auto)biográfico, en el que cuatro docentes de enseñanza fundamental de dos municipios baianos reflexionan sobre la educación para la vida y el desempeño profesional, centrándose en las políticas de educación de los docentes. Existen rupturas, retrocesos en las políticas públicas de formación docente en las últimas décadas y la urgencia de repensar la formación que se realiza a nivel municipal, enfatizando como principal espacio de formación, las prácticas que se dan en el cotidiano de la escuela.

Palabras-clave: (Auto)biografía. Educación elemental I. Formación docente. Narrativas. Políticas públicas

INTRODUÇÃO

Muitos são os motivos para aprofundarmos o conhecimento de como os professores aprendem a ser docentes, seja na formação inicial, nos primeiros anos de atuação ou no contínuo exercício do trabalho. Alguns estão relacionados à história da profissão, às políticas públicas, outras, ao perfil como estudante da graduação, à insuficiência aparente da formação no curso superior e da formação permanente; bem como às condições do local de trabalho, ao ambiente educativo, à gestão escolar, ao clima organizacional da escola, à desvalorização da profissão e à baixa remuneração. Assim, dentre tantas razões para entendermos como se aprende a profissão de professor, buscamos compreender a formação junto às políticas públicas nacionais, sinalizando os avanços e rupturas na busca por uma legitimação da formação docente.

Na maioria das propostas há controvérsias, críticas, subjacentes à qualificação e valorização dos professores. Buscamos situá-las, realizando um recorte temporal da trajetória das políticas públicas nacionais e municipais.

Para compreender de que forma as políticas de formação de professores dialogam com vivências de formação, foram analisadas narrativas de quatro professores de dois municípios baianos que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, destacamos as bases teóricas de autores como Flick (2009), Gatti (2019), Sacristán (1999) e os estudos das leis e decretos que formam o corpo das políticas de formação de professores a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica e as Portarias municipais Nº 03/2016 e Nº 23/2019.

METODOLOGIA

O estudo realizado se concentra nas vantagens do método qualitativo ancorado na abordagem (auto) biográfica em que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, refletem sobre o percurso de vida-formação na docência e cujo ponto de partida são as políticas de formação de professores.

A pesquisa qualitativa permite o diálogo entre as várias áreas das ciências humanas e possibilidades de compreensões dos fenômenos sociais em diferentes tempos e contextos. Para

Flick (2009), a pesquisa qualitativa leva em consideração a subjetividade tanto do pesquisador quanto daquele que está sendo estudado na medida em que produz

(...) reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (Flick, 2009, p. 25).

Nessa perspectiva, as vantagens da pesquisa qualitativa justificam a escolha tanto pela abordagem quanto pelos procedimentos e dispositivos da pesquisa.

Como instrumento de coleta de informações, foram realizadas entrevistas narrativas com um total de três professoras e um professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental I das redes de ensino de dois municípios da Bahia. Possuem mais de cinco anos de experiência na docência, tempo este que permitiu analisar os saberes construídos na trajetória de formação.

Tendo em vista as limitações provocadas pelo contexto da pandemia causada pela covid-19, as entrevistas foram realizadas separadamente com o colaborador e colaboradoras por meio da plataforma *Google Meet*, onde foram convidados/as a narrarem suas experiências de formação no exercício da profissão.

A fim de garantir o sigilo na pesquisa, as professoras e o professor foram identificados por nomes fictícios assim chamados: Francis, Isis, Lara e Rubem. Esses docentes, a partir das narrativas de vida-formação, não apenas proporcionaram reflexões sobre seus percursos de formação como também puderam rememorar fatos e dar sentidos a eles. Souza (2007) destaca

(...) a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (Souza, 2007, p.63).

Nesse sentido, a (auto)biografia permite essa visibilidade ao sujeito que narra e à compreensão dos fenômenos que os cercam em um determinado tempo histórico bem como os aspectos responsáveis pela ressignificação das práticas de ensino experienciadas pelos professores.

RESULTADOS

Em 2019, a implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (DCN 2019), no seu texto introdutório despreza a formação continuada e adota como única possibilidade no seu artigo 1º a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência e no artigo 2º diz que a formação pressupõe o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base.

Nesse caso, constrói referenciais para a formação docente em consonância com as dez competências gerais da BNCC e também com as aprendizagens essenciais a serem garantidas pelos estudantes da Educação Básica, ou seja, a formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do art. 61 da LDB, a serem implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

Percebe-se ao longo do texto, uma história com rupturas de políticas que, infelizmente, mostra a descaracterização progressiva da Formação de professores, através de uma política educativa vigente que não é de Estado. Ela muda, por imposição de ventos políticos, governos

descontínuos, como aconteceu na conquista sobre formação permanente com as DCNs (2015) e anos depois uma substituição dessas diretrizes.

Um retrocesso que não leva em conta os investimentos públicos, os contextos de trabalho, a situação dos alunos e familiares, insistindo que a desigualdade social está estritamente ligada ao pedagógico, ou seja, muda as orientações de formação, mas não garante melhorias no campo da valorização do magistério, condições de trabalho e profissionalidade.

Os apelos à permanência de governo, considerando a subjetividade dos professores, sua formação pessoal, inicial, profissional, a cultura da escola, contabilizam a necessidade de uma valorização na busca por uma formação consistente.

Percebe-se as ausências de financiamento público, imposição de programas inadequados e cortes orçamentários às universidades, ficando as mesmas desestabilizadas para uma oferta de formação inicial e, conseqüentemente, impactando a educação básica e essa, devido às oscilações das políticas, não consegue cumprir seu papel, sua função na sociedade.

O ciclo continua com os professores que, atrelados a essas instituições, não obtiveram uma sólida formação inicial, oportunidades internas e externas para uma formação permanente e se deparam com uma ausência de profissionalidade frente aos desafios emergentes na prática docente e com dificuldades extremas na construção da profissionalização.

Fica claro que a legislação e as novas posturas ocorridas nos períodos citados, sinalizam uma busca para qualificar a formação de professores, mas ainda há uma distância entre as proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção. Ou seja, ainda não temos políticas de estado e sim de governo, pois as mesmas não dão continuidade ao governo anterior e mudam conforme seus interesses privados.

Ao situarmos a realidade do Estado da Bahia, cabe aqui referirmos dados sobre Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade, mapeados por Rios, Silva e Silva (2020) para contrapormos o cenário nacional com o panorama atual baiano sobre formação de professores. Estes estudos sinalizam que a formação em exercício, continua sendo individual, sendo expressivo o número de professores que não conseguem cursar um mestrado ou um curso devido a atividade laboral e em quantidade menor pela ausência dos mesmos em seus municípios, demonstrando também que outros tantos realizam formações trabalhando, mas relatam a falta de incentivos específicos, seja da escola e das políticas e, por isso, têm poucas condições de sucesso.

Os dados mapeados acima também evidenciam que os professores buscam formação continuada externa, seja pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* ou mestrado por duas razões centrais: progressão na carreira para alcançar uma certificação ou aumento de salário ou no intuito de adquirir novas aprendizagens para realização das atividades na escola.

DISCUSSÃO

Para realizar uma pesquisa é preciso munir-se de referencial teórico, fazendo a análise do objeto, associando a sua conjuntura (Saviani, 2002). Sendo assim, optamos por identificar o que dizem as leis a partir de um momento histórico da educação que foi a promulgação da LDB 9394/96 até os dias atuais.

A partir de 1996, a formação de professores passou a ser muito mais que cobrança para inserção no mercado de trabalho, tornando-se exigida por lei com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB 9394/96 estabelecia exigência de formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica, porém admitindo apenas a formação em nível médio, em curso normal, para professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

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, art.62).

A política de formação causava dúvidas a respeito dessas organizações, pois atribuía aos institutos superiores de educação a função de formar professores, aos cursos normais de fornecer a habilitação desejada, mas apresentava lacunas em relação ao curso de Pedagogia.

Diante desse quadro, tivemos um aumento do número de professores da educação básica com nível superior, uma expansão vertiginosa de cursos voltados para a capacitação de professores, mas ausência de políticas que superem uma formação insuficiente, cujos resultados têm sido observados no desempenho de seus egressos na atuação profissional.

Há necessidade de demarcarmos características antigas e atuais em diversos contextos no que se refere às políticas públicas e a urgência de um repensar na formação inicial e continuada, principalmente no que diz respeito às dimensões pessoais, culturais e aspectos técnicos da profissão defendidas por Sacristán (1999).

É preciso também destacarmos a formação dos professores que concluem uma licenciatura, uma formação, mas trazem na sua constituição influências políticas, econômicas e culturais, como nos apresenta Gatti (2019) com os estudos de Ristoff (2013) assinalando a origem social, o tamanho do grupo profissional, a proporção de mulheres, negros e que trabalham como estudam e que escolhem o curso como a única opção possível.

Fazendo um comparativo com o passado, seja sob o controle da Igreja ou do Estado, percebemos ausência de autonomia dos professores para o exercício da profissão, pois seu acesso à formação inicial e também no começo da atuação precisa ainda de uma autorização concedida por exames como vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, concursos, contratos, conjunto de técnicas, competências.

As políticas não proporcionam condições de acesso, permanência para estudantes de classes menos favorecidas e continua produzindo um *apartheid* tanto no curso superior quanto na entrada da carreira docente. A formação inicial é importante no currículo docente, faz parte das exigências da LDB 9394/96, mas antes dela é preciso situar fatores externos que influenciam os futuros estudantes e limitam seu percurso desde a entrada até a continuidade no curso.

Assim, ampliaram a oferta para entrada nas universidades, mas as políticas de formação continuam sendo um território cruzado por tensões, de acordo com o que evidencia Gatti (2019), com baixa valorização da profissão, desprofissionalização, aligeiramento no curso, distanciamento entre a formação inicial e continuada, dificuldade de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Também Freitas (2002) analisa os dez anos de luta pela formação docente considerando os interesses que estão envolvidos com esses tensionamentos. De um lado, os interesses dos professores por uma formação e profissionalização, do outro lado interesses do Estado em propor políticas públicas com fins neoliberais.

Em 2008, Bernard Charlot publicou um artigo intitulado “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”. Em um dos parágrafos, ele diz: “Ora, com a expansão da escola, em particular nas camadas sociais populares, desprovidas das redes relacionais que possibilitam conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas e aptas a ensinar” (Charlot, 2008, p.19).

Tendo em conta estas constatações, nota-se que o panorama político brasileiro, nas últimas décadas do século XX é permeado por lutas sociais que manifestam o interesse de transformar a educação em um direito social e, em paralelo, discute-se a formação do professor nas dimensões pessoal, histórica, política e social. É preciso superar para além da oferta e obtenção de um diploma na graduação, uma formação sólida.

Tudo que foi mencionado serve para argumentar que os movimentos deram origem a vários marcos regulatórios, mostrando que a profissionalização docente está relacionada à

formação inicial e continuada e essas têm ocupado espaço nas reformas educacionais, principalmente a partir da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que redefiniu os rumos dos cursos de licenciatura e as políticas públicas de formação de professores.

No contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito, principalmente, à frágil articulação entre teoria/prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico, universidade/escola.

Continua sendo desafiador no contexto dos cursos de licenciatura delinear um currículo formativo; que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural e, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Sacristán (1999, p.70), afirma que a “autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais”. Nesse contexto, percebe-se que professores buscam ter autonomia em uma formação permanente que contemple as suas necessidades nesse aumento de números de alunos e, conseqüentemente, ampliação da diversidade e de problemáticas na escola.

Outra iniciativa política que visa melhorias na remuneração do magistério na Educação Básica é a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Brasil, 2008) e, ao lado dessa, a orientação do CNE (Brasil, 2009) sobre Planos de Carreira Docente, que visou equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente nas diferentes redes públicas de ensino. No entanto, os efeitos destes dispositivos ainda não são notados em nossos dias, devido a enorme diversidade de situações e redes de ensino no Brasil.

Em 2014, após amplas discussões pelo país, que foram iniciadas em 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) o qual constitui um conjunto de necessidades para a educação brasileira. Quanto a formação de professores, ela só foi retomada de fato pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após manifestações de diferentes segmentos da sociedade, de reflexões de pesquisas e sobre as questões da educação básica no país, e pelo proposto no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), em especial a Meta 13, que propõe a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas, de modo a integrá-las com as demandas da Educação Básica.

Mais uma política de formação ocorre quando o Conselho Nacional propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015a, 2015b), que definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. A ideia base que norteia a Resolução CNE/CP 2/2015 é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 (Brasil, 2015), no seu capítulo VI, artigos 16 e 17, estes apresentam a formação continuada para além da formação exigida para o exercício do magistério, com atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica.

Na narrativa da professora Lara, foram evidenciadas as fragilidades da formação inicial no curso de Pedagogia, o que levou ao reconhecimento da escola como um espaço propício para a formação em serviço.

Foi a primeira vez que participei de uma pesquisa e pude compartilhar experiências. Os professores do ensino fundamental e da educação infantil são pouco ouvidos. Todo mundo dá ênfase à gestão, ao ensino fundamental dos anos finais, ao ensino médio e na graduação, mas não às experiências dos professores sobre suas práticas na sala de aula. (...) Alfabetização é na prática! Na faculdade eu não aprendi nem 1% do que eu aprendi na sala de aula, na vivência, na experiência com o outro. (Lara, Entrevista, 2021)

A narrativa da professora demonstra insatisfação quanto às experiências das aprendizagens para a docência alfabetizadora e principalmente, a necessidade de problematizar a formação inicial do pedagogo. Ressalta ainda a falta de uma aproximação dos estudos teóricos com as práticas de ensino nos espaços escolares, o que reflete no reconhecimento da formação continuada como imprescindível ao aprimoramento profissional.

Sobre a necessidade de formação continuada, o professor Rubem afirma que que “a gente tem que ter formação, buscar complementação, ampliar nossa formação” e a professora Francis discorre seus anseios ao reconhecer-se como um ser inacabado e apresenta a necessidade de atualizações e aperfeiçoamento da profissão:

Quando entrei no município, eu tinha muito esse pensamento de continuar investindo em meus estudos e não parar e por isso eu estava na busca de um espaço que favorecesse essa condição de continuar investindo em conhecimento na profissão, pelo crescimento profissional (Francis, Entrevista, 2021)

Essas informações nos permitem refletir a formação no sentido de receber não apenas a certificação como produto final esperado pelos professores ao cursarem uma pós-graduação, mas também nos possibilita reconhecer a urgência dos professores considerarem a diversidade e limitações ao seu entorno e compreenderem a importância, a permanência e o sentido de práticas formativas no interior da escola, quando não se têm paralelas a elas formações externas.

A professora Isis na sua narrativa afirma: “A minha relação formativa se dá de maneira bem frequente porque eu acredito muito na formação para que eu possa oferecer um trabalho de qualidade dentro da minha escola (Isis, Entrevista, 2021). Tal compreensão de formação, evidencia a escola como ambiente principal de formação, um espaço formador

Para a professora, a formação deverá ser perene, tendo como um dos objetivos, ofertar um ensino de qualidade. Assim, ao situar a narrativa acima de um recorte da realidade local com o contexto macro, seja o nacional ou o baiano, o desenho de formação está alinhado com a legislação que defende uma formação no exercício profissional.

Por outro lado, ao analisarmos a formação no contexto micro, na rede municipal, analisando o Plano Municipal de Educação e portarias dos municípios, constata-se que nos últimos anos, houve oferta de formações externas promovidas pelas Secretarias de Educação através de programas federais, regulamentação de leis como a LDB, a Lei do Piso, mas com entraves para o cumprimento delas.

Programas de formação vêm sendo implantados no município em parceria com instituições de nível superior e outros que o próprio sistema de ensino gerencia, a exemplo do Proletramento, Escola de Gestores, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão e Gestão da Aprendizagem Escolar I e II.

Uma das experiências formativas pelas quais o professor Rubem fez questão de destacar foi a participação no Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, um programa a nível federal com o objetivo de desenvolver práticas de ensino em prol da aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

O professor faz um paralelo entre a formação do PNAIC com as atividades complementares-AC realizadas no interior da escola.

O AC sofreu várias modificações devido a toda essa questão do concurso. Por exemplo, quando a gente entrou na rede após o concurso, não existia AC porque não tinha um P2 (professor que substitui o professor regente). Ainda não tinha a reserva técnica em 2017, mas a gente tinha as formações, principalmente pra quem é professor alfabetizador, o PNAIC. A gente teve toda essa formação porque eram professores que estavam chegando na rede e não conheciam como era o Programa. O sistema de trabalho por sinal, muito trabalhoso, mas a gente que é guerreiro, vai se adaptando e fazendo as coisas de acordo com

o que a rede necessita. Depois o AC foi se articulando em grupo, atendia a demanda de todas as turmas, por exemplo: Se hoje a demanda era a questão comportamental, deveria ser discutido atividades e estratégias para que a gente conseguisse sanar essas problemáticas. (...) depois o AC passou a ser feito por turma, depois individual porque tinha que atender a demanda de cada professor. Então, o AC foi se quebrando, ficou mais pra discutir aspectos gerais e no final é pra planejamento. (Rubem, Entrevista, 2021)

Conforme a narrativa do professor Rubem, apesar dos esforços das secretarias de educação quanto à promoção de cursos e inserção dos professores nos programas de formação continuada, algumas lacunas ainda fazem separação entre os conhecimentos produzidos nas formações externas e a realidade vivida por esses profissionais na dinâmica escolar.

Essas reflexões mostram o quanto as propostas de formação de professores precisam levar em conta as reais condições de trabalho, a gestão da sala de aula, os recursos humanos e pedagógicos e estrutura física dos espaços escolares.

Na proposta do PNAIC, por exemplo, são desenvolvidas sequências didáticas ricas em dinâmicas e aulas práticas em que o estudante possa manipular objetos, realizar jogos e construir os conceitos da língua escrita e da leitura, bem como da Matemática e dos demais componentes curriculares na perspectiva da interação com o outro e com o ambiente. Para tanto, o professor precisa dispor de um horário específico para produzir materiais, planejar o desenvolvimento da aula e avaliar os resultados da aprendizagem do estudante. É nessa perspectiva que as AC, têm um papel fundamental enquanto espaço de formação contínua e que deve ser garantida a todos os profissionais que exercem a docência.

Embora o PNAIC tenha como destaque muitas experiências exitosas e relatos que apontam as contribuições do programa tanto para o professor quanto para o estudante em fase de alfabetização, muitos municípios têm implementado a proposta sem qualquer articulação com o contexto escolar, o que dificulta a materialização do programa no interior das salas de aula.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores em trazer para a prática as aprendizagens adquiridas nos cursos de formação, não se pode deixar de considerar que nesses espaços há possibilidades de discussões, reflexões e transformações.

A professora Francis reforça a importância das formações planejadas pelas secretarias de educação bem como o engajamento dos professores e professoras nesses projetos de formação.

Assim que entrei na escola eu tive a oportunidade de participar dessa formação do município que só fez fortalecer a minha prática pedagógica e me dá mais segurança, mais conforto para trabalhar com essas turmas, então acho importante validar essa formação e a busca do professor (Francis, Entrevista, 2021)

Na busca por respostas para algumas dessas dificuldades apontadas pela rede municipal de ensino, contemplamos, as questões referentes a formação permanente desenvolvida no cotidiano da escola através das Atividades Complementares. Para isso, buscamos sua regulamentação no município que está presente através da Portaria Nº 03/2016 que segue o Parecer CNE/CEB nº 09/2012, ao definir que "cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em: atividades de interação com os educandos; horários de trabalho pedagógico coletivo; horários de trabalho pedagógico em local de livre escolha".

Dando continuidade, em 2016 a Portaria Nº 03/2016, dispôs sobre a organização das ACs das Escolas Municipais e/ou conveniadas e definiu que a AC "se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho no próprio local de trabalho". (Feira de Santana/BA, Portaria Nº 03/2016, Art. 1º, § 1º)

Baseada nessas normativas, na primeira etapa dessa organização, as escolas passaram a destinar 4 horas semanais para professores de 20 horas e 8 horas semanais para professores de 40 horas com o foco específico nas ACs. Em 2019, a projeção foi passar a 6 horas semanais para professores de 20 horas e 12 para professores de 40 horas.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC) dispõe a Portaria Nº 23/2019, informando que a implementação da reserva da jornada de trabalho do professor no que diz respeito às atividades complementares, que correspondem a 1/3 da carga horária de trabalho, serão implementadas gradativamente, onde professores de 90 horas terão 5 horas e os de 180 horas terão 10 horas semanais, conforme tabela organizada pela SEDUC e enviada às escolas.

Segundo a disposição da Portaria Nº 23/2019, um tempo destinado a planejar, avaliar, estudar, participar de reuniões com pais/responsáveis, de formação continuada, do acompanhamento pedagógico e atualizar o Sistema integrado.

CONCLUSÃO

Reconhecemos que há uma política municipal para formação de professores no interior da escola, mas as instituições e os profissionais não conseguem fazer uma adesão a essa regulamentação devido a diversos fatores. Nessa perspectiva, apesar das iniciativas desenvolvidas por algumas escolas, ainda não temos dados referentes ao número de escolas que garantem as ACs nas redes públicas dos municípios baianos.

Percebemos que a trajetória de formação de professores brasileiros continua sendo permeada por lutas, precarização, desprofissionalização e o que mais impacta é a ausência da escola como local de formação nos currículos e normas formativas.

As políticas de formação ainda desconsideram os desafios atuais da educação, o professor que, nas situações tão incertas, atua de forma inteligente e flexível e a escola como espaço de mobilização de conhecimentos, formação cultural e científica.

Continuam colocando nos ombros do professor a responsabilidade pela aprendizagem e pelos baixos resultados de avaliação da educação e para isso alegam uma má formação.

Torna-se urgente pensar a formação de professores como um fator indispensável para o projeto de educação brasileira e fazer emergir a necessidade de formar os professores em alinhamento com as práticas educativas desenvolvidas no exercício da profissão. Diante desse contexto, há a necessidade dos professores continuarem lutando, questionando os modelos vigentes de formação, exigindo políticas formativas que considerem sua realidade, autonomia e tracem novos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Pela trajetória de formação de professores em nosso país e também pelos desencontros que configuram o atual panorama de políticas públicas de formação, acentua-se uma discussão sobre concepções de formação que permitam encontrar novos sentidos para a docência .

AGRADECIMENTOS: Não Aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Edna Gama do Nascimento: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Fabrício Oliveira da Silva: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Geruza Ferreira Ribeiro de Souza: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Brasil (1996). Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange.civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

Brasil (2009). Parecer CNE/CEB nº 09, de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf

Brasil (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014 -Edição extra. Recuperado de:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Recuperado de:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada.&text=2015%2C%20publicada%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial.17%2C%20C2%A7%201%C2%BA%2C%20p.>

Brasil (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Brasil. Lei Federal n.º 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Recuperado de:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575.>

Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição. *Revista Da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17–31.

Feira de Santana. Prefeitura Municipal. Portaria Nº 03/2016, de 23 de abril de 2016.

Feira de Santana. Prefeitura Municipal. Portaria Nº 23/2019, de 10 de abril de 2019.

Flick, U. (2008). Introdução à pesquisa qualitativa-3. Artmed editora.

Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136–167.

Gatti, Bernardete Angelina, Barretto, Elba Siqueira de Sá, Andre, Marli Elisa Dalmazo Afonso de, & Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. (2019). Professores do Brasil: Novos cenários de formação (2019). Professores Do Brasil: Novos Cenários de Formação. Brasília, DF: Unesco.

Rios, J. A. V. P., da Silva, F. O., & da Silva, A. L. G. (2020). Formação docente no ensino fundamental: Interfaces com a diversidade. *Revista Da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 109–124.

Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Rio de Janeiro : FLACSO, GEA, UERJ, LPP. (Cadernos GEA,4)

Sacristán, J. G., & Neves, B. A. (1999). Poderes instáveis em educação. Artes Médicas.

Saviani, D. (2002). A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: Da função à profissão da idéia. In_: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: Formação à ação. São Paulo: Cortez.

Souza, E. C. de. (2007). Biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e Formação de Professores. Salvador: EDUFBA, 59–74.

Recebido: 20 de março de 2022 | **Aceito:** 12 de maio de 2022 | **Publicado:** 13 de junho de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.