

POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Sibele Shirley da S. M. NERY¹

Leila Pio MORORÓ²

Resumo: O presente artigo apresenta a análise do levantamento bibliográfico realizado sobre a política de formação docente, sua normatização jurídica a partir da LDB e os debates que circulam ao redor dessa normatização. Tomando como base o material bibliográfico reunido, é apresentado neste texto o conceito de formação como transformação e a relação entre a valorização docente, a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Conclui-se que a política de formação de professores nas duas últimas décadas avançou tanto em termos de regulamentação quanto em número de ações de governos e de financiamento para a sua expansão, mas também que não se têm muitas pesquisas a respeito de seus efeitos sobre o próprio professor, a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Política de Formação de professores. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões acerca das políticas públicas educacionais têm demonstrado a relação intrínseca entre a educação, os interesses de crescimento econômico e, por contradição, o desenvolvimento social e cultural de um país. É justamente por isso que os países desenvolvidos possuem altos índices de escolarização.

No Brasil, um percentual significativo da população ainda é privado da educação escolar, pois as condições sócio-econômicas de existência dessa população, aliadas a ausência de políticas sociais específicas, têm desfavorecido a entrada e a permanência dessa parte de brasileiros e brasileiras nas escolas. De acordo com Saviani (2014, p. 32), “O Brasil já chegou

ao século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo”.

Assim, é preciso pensar em se construir um país no qual haja políticas consolidadas de uma educação que, efetivamente, oportunizem condições iguais de acesso e de permanência na escola para toda a sua população. Apesar dos avanços alcançados na primeira década dos anos 2000, a educação brasileira ainda não é tratada com a urgência que ela exige frente aos desafios atuais do país, além de estar sofrendo sucessivos golpes nos avanços que vinha acumulando anteriormente.

É neste contexto que emerge a inquietação acerca das nuances que envolvem a formação docente, cuja política começa a se delinear na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual estabelece em seu Art. 62 que “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” (BRASIL, 1996).

O atual Plano Nacional Educação (2014-2024), que estabelece a universalização dessa formação preconizada pela LDB como uma meta associada aos requisitos necessários para que o país alcance uma educação de qualidade, estabeleceu metas e estratégias referentes também à ampliação do tempo de escolarização dos professores a partir da pós-graduação e da formação em serviço.

Diante desta perspectiva de uma política de formação ampliada para os que atuam e irão atuar como docentes, e considerando os desafios que essa política enfrenta no atual momento de retrocessos vivido pelo país de congelamento dos investimentos públicos em educação e do avanço de grupos conservadores no controle das ações governamentais, emerge a urgência em realizar este estudo, buscando ressaltar que a melhoria da qualidade da educação não está centrada apenas no professor, porém, também passa por sua formação, uma vez que o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma ação eminentemente intencional e organizado, é importante para o efetivo aprendizado do aluno.

Assim, esse trabalho, sem negar os fatores extraescolares que influenciam o processo educativo, procura discutir a relação entre as políticas de formação docente e o desenvolvimento profissional docente tomando como referência o texto da LDB.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema o qual permitiu a análise aqui desenvolvida sobre a formação docente, sua legislação a partir da LDB e os debates que circulam ao redor dessa normatização. Também tomando como base o material bibliográfico reunido, é apresentado neste texto o conceito de formação como transformação e sua relação com a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, analisa-se o desenvolvimento profissional a partir de seus três eixos constituintes, a saber, a formação, as condições de trabalho e a carreira, como um dos possíveis conceitos a ser mais amplamente utilizado para se compreender os efeitos da política de formação de professores instituída sobre o próprio professor, a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO DOCENTE APÓS A LDB: NORMATIZAÇÃO E EMBATES POLÍTICOS

De acordo com Oliveira (2014), a expansão da escolarização no mundo não tem sido compatível com a valorização dos profissionais do magistério. Para a autora,

Em grande parte do mundo esses profissionais vivem processos de desqualificação e desvalorização em consequência de políticas públicas que têm expandido a cobertura escolar, sem garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas. (OLIVEIRA, 2014, p. 450)

Entretanto, tal como ocorreu na educação em geral, as últimas décadas foram marcadas por avanços significativos também na política e na legislação nacional acerca da formação de professores no país.

Porém, Freitas (2002, p.137) aponta que esses avanços não se deram de forma linear, mas a partir do embate constante entre dois movimentos contraditórios no debate da política de formação de professores no Brasil: “o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores”.

No movimento de definição das políticas públicas pode-se incluir a fixação dos princípios prescritos pela LDB 9.394/96, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, todos aprovados na década de 1990, parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares considerados necessários para os cursos de formação de professores, resultando na aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), a qual desconsiderava por completo as discussões acadêmicas e o debate amadurecido no interior dos movimentos dos educadores durante as décadas de 1980 e 1990.

Nesse contexto, a educação e a formação de professores demonstravam, pelas vias legais, o seu ajuste ao projeto de Estado brasileiro alinhado às concepções e formas de gestão empresarial. A esse ajuste, os autores classificaram como sendo um retorno do ideário tecnista (neotecnismo) na formação docente, sob o qual uma formação de qualidade é entendida como sinônimo do domínio de procedimentos e ações, validada pela experiência (prática). Avançava-se, portanto, no nível da formação e no estabelecimento do seu lócus (cursos de licenciaturas), mas estagna-se em relação ao conteúdo dessa formação, aligeirando-a em termos de duração e de aproveitamento de experiência e valorização da técnica em detrimento da teoria.

Não se pode desconsiderar, porém, que as mudanças que foram propostas pela LDB ao exigir que a formação mínima para atuar na Educação Básica se desse em nível superior trouxeram grandes desafios para a política educacional brasileira. Para Gatti (2011), por exemplo, essa formação inicial tem intrínseca relação com o desenvolvimento profissional, sendo apenas o primeiro ponto desse e exigindo o aprimoramento contínuo para que a qualidade docente almejada se efetive.

Chega-se, dessa maneira, a uma outra condição da qualidade docente, e que se refere à natureza do próprio trabalho, que é a formação contínua. Graças a essa natureza do trabalho docente é que os ganhos adquiridos pelo professor em seu processo de formação adentram o universo escolar, incidindo sobre o processo de aprendizagem do aluno. A formação é, portanto, e ao mesmo tempo, um elemento significativo para a mudança do profissional docente e uma possibilidade de transformação do ensino.

Segundo Carvalho (2008), a formação sempre implica em alguma transformação.

a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2008, p.1).

Como processo, a formação de professores só se efetiva se operar transformações. Por isso Paulo Freire afirma que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, aprender a ser professor tem seu início na formação inicial, mas é um processo que se prolonga de maneira permanente e contínua durante todo o exercício da profissão.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TRANSFORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ao definir formação docente, Marcelo García (1999, p. 19) traz a ideia de que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. O autor adota a perspectiva que considera a formação de professores como algo que se constitui a partir de uma área de conhecimento e de investigação, na qual os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, operando, assim, transformações na identidade e na profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada tem como premissa direta a de melhorar a si mesmo e melhorar o ensino por meio do desenvolvimento profissional, o que abrange os níveis pessoal, coletivo e de percurso formativo.

Para Imbernón (2004), a formação docente continuada é um processo de desenvolvimento profissional, iniciado na experiência escolar e prolongado ao longo da vida, que abrange questões relativas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, às estruturas organizacionais, aos níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional.

Embora Imbernón (2004) reconheça que houve avanços na formação continuada de professores nos anos de 1990 e 2000, a formação docente “não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças.” (IMBERNÓN, 2004, p. 80). Para o autor, não se trata, portanto, de simples mudança de “enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (2004, p. 82), mas, por ser processual, possibilita ao professor a oportunidade de (re)viver ações, tais como: descobrir; organizar; fundamentar; revisar e construir a teoria. Pode-se dizer, desta forma, que a formação continuada é também uma oportunidade para o docente examinar suas teorias implícitas, suas capacidades, habilidades, atitudes, crenças,

concepções, não como ações isoladas, mas num fazer-se contínuo e dinâmico; em que se reconheçam as limitações e fragilidades como parte integrante e constitutiva do desenvolvimento profissional e pessoal de professor.

A formação continuada docente elencada nos documentos que organizam as políticas públicas educacionais atuais está orientada para complementar as ações governamentais nas áreas específicas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores (gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação). A perspectiva metodológica tem sido a de oferta nacional, através da modalidade à distância e com certificação em serviço.

Considerada como uma das condições essenciais para a melhoria dos resultados de aprendizagem na Educação Básica, a formação continuada dos professores no Brasil está instituída no marco jurídico da LDB em vários artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

.....

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (BRASIL, 1996)

Em termos de legislação a política educacional do Brasil encontra-se bem amparada, sendo possível inferir que os direitos estariam garantidos, haja vista as Leis e Decretos sancionados nos últimos anos. Contudo, essa premissa não é verdadeira, uma vez que os

textos dos marcos regulatórios não são a garantia de sua efetivação, apesar de representam um passo importante para a garantia dos direitos de todos os docentes.

Com a aprovação da Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024, a valorização docente está expressa em quatro metas das vinte metas contidas no plano, perfazendo um total de 13,08% das metas. Dentre essas metas, está a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Desta forma, em maio de 2016, através do Decreto 8.752/2016, foi criada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual, em seus artigos 1º, 2º (inciso VI) e 8º (inciso III) preveem que:

Art. 1º - 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. 8º [...]

inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Pode-se destacar a relevância deste Decreto, uma vez que dá ao texto expresso no PNE 2014-2024 a condição para a regulamentação dos programas e ações de formação continuada em regime de colaboração entre estados e municípios.

Outra meta do PNE 2014-2014 estabelece que até ao final da vigência do plano, 50% dos docentes da Educação Básica deverão ter sido formado em nível de pós-graduação. Mas não qualquer pós-graduação e sim na sua área de atuação “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Ao analisar o texto da meta 16 do PNE, é possível perceber, portanto, que existe um enorme desafio para o país e, consequentemente para os estados e municípios. Principalmente porque as pesquisas sobre a formação continuada têm demonstrado que não há clareza quanto

a essa relação entre a formação e a área de atuação e entre ela e as necessidades, demandas e contextualizações do sistema manifestada do PNE. Pelo contrário, a formação continuada dos professores tem se materializado em diversas ações esparsas e esporádicas empreendidas pelas secretárias estaduais e municipais de educação, e de acordo com Piccinini e Macedo (2014),

por programas do MEC/CAPES e, quantitativamente relevante, via empresas privadas de educação, fundações e institutos ligados à mercantilização da educação. O incentivo ao aprimoramento profissional (formação continuada) não redonda em proporcional ascensão ou melhoria na carreira docente. Na maior parte das iniciativas ainda prevalece a lógica de treinamento em serviço para mitigação de problemas emergenciais, (PICCININI; MACEDO, 2014, p.3).

De acordo com Moraes e Henrique (2017), essas estratégias de formação continuada deixam brechas para que o investimento de dinheiro público seja direcionado para a iniciativa privada, tendo em vista que, na corrida para o atendimento da meta, se desloca para os professores a definição das demandas de formação, de forma a “preencher” as lacunas de sua formação inicial, ao mesmo tempo em que o mantém em constante aperfeiçoamento no trabalho.

Ainda sobre a meta 16, Freitas apud Brasil (2018) pontua que é necessário levar em consideração que em relação a sua redação, a garantia do atendimento ao acesso dos professores à formação continuada é em nível de pós-graduação, o que significaria:

expansão pública da oferta de cursos de pós-graduação em Universidades públicas e gratuitas; portanto, com a qualidade social referenciada nas necessidades da formação da infância e da juventude, o que implica na recusa a uma formação continuada vinculada exclusivamente aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo a padronização curricular e a avaliação em larga escala, em cada disciplina e ano da educação básica (FREITAS apud BRASIL 2018, p.59).

Ainda de acordo com a autora citada anteriormente, uma segunda condição que precisaria ser considerada diz respeito à gestão democrática da política de formação continuada dos professores da educação Básica, uma vez “que demanda ampla participação de

todos os setores e segmentos envolvidos no acompanhamento da política de formação” (2018, p.59), sendo, portanto, necessário um tratamento orgânico e articulado para as necessidades formativas dos professores e as necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino.

Os dados do Observatório do PNE 2018 demonstram que, decorrido quase metade do prazo de vigência da Lei 13.005/2014, o Brasil possui apenas 35,1% dos professores da Educação Básica com a formação continuada. A maioria dos professores com pós-graduação possui apenas especialização. Os dados do Observatório indicam um quadro curioso quanto às redes de ensino, visto que na rede pública 40,2% dos professores possuem formação continuada e da rede privada apenas 24%. Esses dados nos levam a uma inquietação quanto ao cumprimento da meta 16, uma vez que mesmo tendo havido uma expansão do ensino superior brasileiro, em nível de pós-graduação nos últimos anos, o país só conseguiu chegar em 2018 a pouco mais que trinta e cinco por cento de professores pós-graduados na Educação Básica, restando praticamente metade do prazo de vigência do PNE e um percentual grande para o seu cumprimento.

Ainda são poucos os estudos a respeito da formação continuada implantada no país a partir da LDB e, mais recentemente, do PNE 2014-2024. Entretanto, Carvalho (2017), ao analisar as ações de formação continuada de uma secretaria de educação municipal, observou que, apesar do aumento considerável de cursos e do índice de professores com pós-graduação, as ações de formação oferecidas pela secretaria de educação tem acontecido à revelia de um diagnóstico das necessidades da rede municipal e do professor e sem uma avaliação de seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, confirmando o que outras pesquisas já tinham apontado.

Pode-se afirmar que o modelo de formação continuada adotado pela política de formação continuada em andamento tem promovido transformações? Pode-se dizer que esse modelo de formação tem garantido o desenvolvimento profissional dos docentes no Brasil? São questões que os trabalhos analisados ainda não têm respondido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DE COMO A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PODE AJUDAR A COMPREENDER A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

As últimas décadas foram marcadas por avanços significativos na legislação nacional acerca da política de formação de professores no país. As reformas educacionais ocorridas efetivamente desde a década de 1990 no Brasil trouxeram mudanças nas políticas públicas referentes à educação na perspectiva de ajuste dessas ao modelo de Estado gestor em detrimento do modelo de Estado provedor que a Constituição Federal de 1988 descrevia em seu texto legal.

A partir dos anos 2000, com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, essa perspectiva se modificou, uma vez que os movimentos coletivos organizados passaram a ter mais voz nas decisões governamentais sem que isso implicasse na perda da garantia das margens de lucros dos setores produtivos e financistas do país. Esse acordo coletivo resultou na implantação de políticas educacionais de caráter mais progressista e de execução financeira mais estável.

Nesse novo contexto político, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sofreu diretamente o impacto dessas mudanças resultando na expansão de oferta de cursos de licenciatura e de cursos de formação continuada no setor público e no setor privado.

Na formação inicial a expansão no setor público se deu através do envolvimento direto das universidades públicas. O governo federal financiou programas especiais de formação inicial para docentes da Educação Básica pública em exercício, cursos de educação à distância através dos editais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e expansão de vagas e oferta de cursos de licenciatura através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica e pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e dos recém-criados Institutos Federais de Educação Técnico e Profissional. A expansão de oferta de cursos de licenciaturas (principalmente Pedagogia e Letras) nas instituições privadas se deu principalmente através do Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

A formação de professor elencada nas políticas públicas educacionais desse período, sem que se distanciasse do ordenamento jurídico vigente, foi pensada e planejada, porém, a partir de uma outra lógica, diferentemente, portanto, da perspectiva anterior do Estado apenas como gestor. Nesse momento da história da política educacional o Estado brasileiro assumiu financeiramente a formação de professores a partir da defesa de que essa era uma política de Estado.

A partir do segundo mandato do Presidente Lula (2007-2011) com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no qual, em um conjunto de 30 ações duas se referem à questão docente (Formação e valorização), e de seu programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece como uma de suas diretrizes a instituição ou a adesão através do regime de colaboração de programas especiais de formação, a união passou paulatinamente a assumir a responsabilidade pela formação inicial de professores das redes públicas da educação básica. A Capes (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) cria uma Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e passa a atuar na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. Essa situação da Capes começou a se delinear em 2007, mas só foi regulamentada em 2009, através do Decreto 6.755 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (MORORÓ, 2018, p. 90)

A formação de professores se constituía, assim, uma das ações articuladas do governo para a melhoria da educação brasileira e não a sua condição fundamental.

Aliada ao alcance da formação mínima adequada está também o estabelecimento do piso salarial o do plano de carreira para os docentes das redes públicas de ensino como condições de valorização da profissão docente.

Constituída a partir dos eixos de formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira docente, valorização e desenvolvimento profissional docente se coincidem, diferenciando esse último do primeiro quanto aos aspectos de ordem pessoal, o que pode se apresentar como uma categoria emergente para se estudar as políticas educacionais, uma vez que possibilita o avanço do conhecimento a respeito dos efeitos das políticas no próprio docente, na compreensão que esse desenvolve sobre o seu trabalho a partir da política e sobre o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lex... Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Lei n. 13.005 de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Lex...Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Lex...Brasília, DF: Casa Civil, 2016.

_____. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Organização: OLIVEIRA, João Ferreira de, GOUVEIA, Andréa Barbosa e ARAÚJO, Heleno [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Sobre o conceito de formação. *Revista Educação*. Ed. 137. Disponível em: revistaeducacao.uol.com.br. Acesso em: 21 fev. 2019.

CARVALHO, Margareth Pinheiro. *Políticas Públicas de Formação Continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Ba, 2017. 122 fl.

PICCININI, Cláudia. MACEDO, Jussara Marques de. MAGALHÃES, Ligia Karam C. de. *PNE e Trabalho Docente: Formação, Forma(ta)ção e (Con)formação*. Anais... COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Plano Nacional de XII Jornada do HISTEDBR – X Seminário de Dezembro. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. T Portugal: Porto, 1999.

MORAIS, João Kaio Cavalcante. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. *Formação Docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial*. HOLOS, Ano 33, Vol. 08, 2017.

MORORÓ, Leila Pio. Do provisório à consolidação de uma política? 20 anos de programas especiais de formação de professores no Brasil. *Anais...* Políticas e práticas de formação dos docentes, dirigentes escolares. planejamento, financiamento e avaliação da educação. VI

Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Os Docentes no Plano nacional: entre a Valorização e a desprofissionalização*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul/dez. 2014. Disponível em :<<http://esforce.org.br>>

OBSERVATÓRIO. *Observatório do PNE 2018*. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/16/professores-pos-graduados/indicadores>. Acesso em 13/04/2019.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsia e perspectiva*. Campinas – SP: Autores Associados, 2014.

1

Graduada em Pedagogia. Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores NEFOP. E-mail: sibeles_nery@hotmail.com

2

Doutora em Educação. Professora Plena vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores NEFOP. E-mail: leila.mororo@uesb.edu.br