

## Políticas públicas para formação continuada de professores no ensino médio

*LARISSA MARTINS FREITAS*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

*CELSO ILGO HENZ*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

*DORIS PIRES VARGAS BOLZAN*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

*MELISSA NOAL DA SILVEIRA*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

### RESUMO

Este texto objetiva traçar um panorama inicial do sentir/pensar/agir dos professores e dos gestores das escolas de Ensino Médio em relação às políticas públicas de/para formação docente vivenciadas por eles ao longo da profissão. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento, realizada dentro do projeto de pesquisa “Humanização e cidadania na escola: diálogos com professores”, que tem como lócus as escolas públicas de ensino médio da cidade de Santa Maria, RS. As reflexões apresentadas partem das principais políticas públicas de formação docente promulgadas no Brasil e das colocações feitas pelos docentes e gestores participantes desta investigação a partir dos questionários. Nesta primeira fase da pesquisa, foram distribuídos 220 questionários, dos quais retornaram 73, respondidos por professores e gestores das dezenove escolas de ensino médio da cidade. Evidenciamos um distanciamento entre as formulações das Políticas Públicas e a realidade da escola, devido a empecilhos no (re)conhecimento da legitimidade das proposições, pela ausência de diálogo entre as partes envolvidos e pela falta de um projeto mais democrático de educação nacional; ainda assim os professores e as professoras têm na resistência a busca por uma educação pública e de qualidade, em que as auto(trans)formações se tornem e se efetivem como processos formativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Políticas públicas; Formação docente.

### Public policies for continued teacher training in high school

### ABSTRACT

This article aims to give an overview of the feelings and thoughts of teachers and managers of secondary schools in relation to the public policies of teacher education they have lived through in the profession. It is a cut of an ongoing research carried out within the research project "Humanization and citizenship in school: dialogues with teachers", which has as a locus the public high schools in the city of Santa Maria, RS. The reflections presented are based on the main public policies of teacher education promulgated in Brazil and the assignments made by the teachers and managers participating in this research, based on the questionnaires answered by them. In this first phase of the research, 220 questionnaires were distributed, of which 73 returned, answered by teachers

and managers, from the nineteen city's high schools. We show a departure between the formulations of Public Policies and the reality of the school, due to obstacles in the (re) knowledge of the legitimacy of the proposals by the absence of dialogue between the entities involved and the lack of a national education project; even though teachers have resistance in the search for a quality public education in which self (trans) formations become and become effective as a formative process in the different levels and modalities of teaching.

**Keywords:** High School; Public policy; Teacher training.

## ABRINDO OS DIÁLOGOS...

Este artigo emerge e dialoga com pesquisas já realizadas e em andamento e com as experiências provenientes da escola pública e da universidade com educadores participantes de projetos de formação continuada e, também, de propostas de auto(trans)formação permanente. Desde 2007, o Grupo Dialogus<sup>1</sup> e o GEPFOP<sup>2</sup> vêm realizando uma práxis de auto(trans)formações permanentes com professores das escolas públicas de Santa Maria, já com várias dissertações e teses enfocando os muitos questionamentos dos professores sobre os modelos de formação continuada propostos pelas políticas públicas; doutra parte, com os professores, buscamos construir propostas alternativas de auto(trans)formações permanentes que sejam significativas para o exercício da docência e os processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Ao longo da história, sempre predominou um modelo individual de formação continuada em que cada docente precisava buscar, por conta, algo agregador a sua inacabada e permanente aprendizagem pessoal e profissional; a formação era, e parece continuar sendo, tratada como uma compensação à formação inicial ou como um meio de progredir na carreira. As escolas e os professores recebem formações pensadas externamente, quase sempre desconectadas das singularidades de cada contexto, por pessoas que não conhecem esse lugar, como pacotes prontos, o que torna esses momentos frágeis e sem sentido, desconectados das singularidades de cada grupo de educadores e de estudantes. Estas são, em nosso ver, políticas públicas de formação continuada generalistas que desmotivam e oprimem, silenciando, muitas vezes, aqueles que deveriam ser seus principais protagonistas.

1 O Grupo Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa.

2 O Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa.

Diante disso, este estudo tem como objetivo traçar um panorama inicial do sentir/pensar/agir dos professores e dos gestores das escolas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em relação às políticas públicas de formação docente vivenciadas por eles ao longo da profissão, para o que se fez necessário também estudarmos os diferentes marcos legais sobre a formação docente, com vistas à possibilidade de uma nova proposta de auto(trans)formação permanente com eles. A partir das temáticas que emergiram dos questionários respondidos pelos professores, objetivamos realizar círculos dialógicos com os professores e gestores, para construir processos de auto(trans)formação permanente mais significativos ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e as suas práxis educativas nas escolas.

Metodologicamente, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas de formação de/para professores, sendo que, com eles e os gestores das dezenove escolas, buscamos construir um primeiro olhar sobre como estes professores sentem (ou não) essas formações continuadas, por meio da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas. Como aportes teórico-conceituais, embasamo-nos nas proposições de Imbernón (2009, 2010), Garcia (2010), Gatti (2008), Dourado (2016), Motta; Frigotto (2017), para a formação docente, e nas Leis e Resoluções referentes às políticas públicas de formação continuada, promulgadas nos últimos dez anos.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que dá origem a este artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-auto(trans)formação<sup>3</sup>. Por se tratar de um recorte de um estudo em andamento, elegemos abordar, neste texto, a primeira fase da investigação, a qual se deu a partir de um estudo bibliográfico e documental, bem como de uma pesquisa realizada por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, com vistas a traçar um panorama inicial do *sentir/pensar/agir* dos professores e dos gestores das escolas de Ensino Médio em relação às políticas públicas de formação docente vivenciadas por eles ao longo da profissão.

3 Acontece por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que são uma proposta político-epistemológica de pesquisa e formação, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos e na pesquisa-formação de Marie-Christine Josso (2004, 2010).

Participaram da investigação professores e gestores das 19 escolas da cidade de Santa Maria/RS que oferecem ensino médio. Dos 220 questionários distribuídos, 73 retornaram preenchidos. Salientamos que todas as escolas empenharam-se em ter pelo menos três representantes professores e/ou gestores participando desta proposta inicial. Das respostas dadas a esse instrumento, emergiram algumas das temáticas geradoras que mobilizarão os diálogos posteriores, dando prosseguimento a esta investigação. Ao longo das reflexões, já vamos costurando as falas dos sujeitos participantes da pesquisa a nossa escrita. Esses docentes e/ou gestores serão apresentados pelas letras iniciais de suas escolas, acrescidas de uma letra que os diferencie.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES INICIAIS**

A formação continuada de/para professores sempre se constituiu, no Brasil, por um modelo individual de formação em que cada docente precisava agregar algo, por conta, a sua aprendizagem pessoal e profissional. Era (e continua sendo) tratada como uma compensação à formação inicial ou como um meio de progredir na carreira; um tipo de formação com a ideia de “formar-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16), em que pouco ou quase nada de incentivo e de condições costumavam/costumam ser ofertados. Isso se acentuou com o movimento tecnicista, lançado durante a ditadura militar (1964-1985), trazendo efeitos graves à formação e, conseqüentemente, à educação do país.

Segundo Vianna (2004, p. 38), no modelo tecnicista, “[...] o saber identifica-se como poder e os seres humanos precisam ser conduzidos como máquinas para que produzam sempre mais e melhor, trazendo mais lucro para os donos das organizações”. Sendo assim, estabeleceu-se um vínculo entre a educação e o modelo de modernização da produção capitalista; isso exigiu uma rápida expansão da escolaridade e uma formação de professores aligeirada e em massa, acompanhada de pouquíssimo investimento e, conseqüentemente, de baixa qualidade epistemológico-política e social. Dessa forma, a educação pública foi sucateada e muitos estudantes de classe média acabaram migrando para escolas particulares. Nesse período,

Consolidaram-se as empresas de ensino na rede privada, em que o ensino é visto tão-somente como mercadoria a ser vendida para um mercado restrito, mas ávido pelo ingresso no ensino superior e disposto a elevado sacrifício financeiro para tanto. Nesta lógica, os professores, assim como os demais trabalhadores do setor de serviços, cumpriam a função de gerar mais-valia para os novos capitalistas da educação. [...] A partir desse cenário, o ensino médio no Brasil foi construído sob a marca da seletividade. (PINTO, 2007, p. 51).

Desse modo, a escola pública brasileira foi se configurando como uma instituição em que a educação é considerada meramente como instrumentação para a competição, tanto para o ingresso no ensino superior, como para o mercado de trabalho, mas com poucas condições para essa concretização. “A formação de professores da rede pública ficou comprometida, tornando-se fragmentada em seu caráter teórico, além de o excessivo número de profissionais culminarem em arrocho salarial e na desvalorização da profissão” (LEME, 2015, p. 12). Foram vinte e um anos de silenciamentos e de retrocessos na educação e na formação inicial e continuada de professores e seus efeitos perduram até hoje. O fato é que a educação brasileira tem sido palco de interesses políticos e as reformas vêm se limitando a políticas de governo e não de Estado, que terminam antes mesmo de sua efetiva implementação.

Contudo as inovações apareceram em artigos relacionados aos conceitos e aos princípios da educação, ou seja, demonstrando um compromisso a ser, talvez, efetivado futuramente, mas nenhuma garantia de concretização. Trinta anos se passaram e esses conceitos e princípios permanecem na mesma condição, apenas no papel.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, promulgada em 1996, diferentemente da 5692/71, dedicou um capítulo específico à formação de educadores, salientando a necessidade de uma formação que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades e às características de cada fase de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1996, p. 13); inovação relevante, uma vez que, até então, não se valorizava a formação docente, muito menos esse modelo mais específico. Entretanto, mesmo destacando a importância desta para os professores que estão atuando nas escolas de Educação Básica, em especial no Ensino Médio, ainda hoje o poder público não tem garantido as condições necessárias para que a formação continuada contemple as especificidades de

cada etapa e modalidade de ensino, tampouco reservando partes da carga horária para esses fins, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Segundo Gatti (2008, p. 64), a referida lei “[...] veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. Reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. No artigo 67, por exemplo, amplia a ideia de valorização dos profissionais da educação, mencionada na CF/88, afirmando que:

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 para esse fim;

III – piso salarial profissional;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, s/p).

Esse artigo, assim como outros, ainda se encontra na lei, todavia não é levado em consideração nem mesmo quando os docentes da escola básica, em especial do estado do Rio Grande do Sul, buscam realizar formações em nível de mestrado e/ou doutorado, uma vez que não há a possibilidade de licenciamento das atividades. Além disso, o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação” é extremamente frágil, visto que os professores possuem uma carga horária de trabalho em sala de aula elevada e não existe um espaço-tempo reservado para encontros de formação e reuniões pedagógicas, sendo estes realizados, muitas vezes, *quando possível e se possível*.

O fato é que, vinte e dois anos após a promulgação da LDB, permanece a ideia de formação continuada como aquela que deve trazer “uma luz para melhorar o trabalho e o interesse dos alunos na participação das aulas e atividades” (MGL-A), especialmente por parte das mantenedoras. Ou seja, perdura a concepção heteroformativa (GARCIA, 2012), pela qual o formador levará as soluções para o problema do *desinteresse*, da *indisciplina* e da *falta de perspectivas* dos estudantes. Nesse *modelo*, as formações se configuram como “[...] obsoletas e sem sentido, preocupando-se mais [...] com a manutenção de velhas verdades [...] do que com definições claras da função do educador e da escola, bem como do conceito de conhecimento” (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Em outras palavras, essas práticas

vêm desprovidas de conhecimentos da realidade específica de cada escola, incorrendo em propositivas generalistas e distantes dos contextos em que se insere o exercício da docência.

Consideramos importante destacar que, embora as inovações trazidas pela LDB não tenham sido acompanhadas dos incentivos e condições necessários, capazes de possibilitar uma formação docente mais significativa e desafiadora, esta impulsionou outras ações de políticas de formação continuada. Exemplo disso foram os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, que tiveram sua última versão tornada pública em 2002, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, cuja versão inicial foi promulgada em 2002. Contudo, nenhum desses documentos deu à formação continuada a importância que ela deveria ter.

Ao longo dos anos, o Ministério da Educação (MEC) foi adotando medidas para tentar fortalecer as políticas de aprimoramento da oferta e da qualidade de ensino que vêm convergindo para a redefinição e o fortalecimento do Ensino Médio. Dentre elas, criou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prioriza a visão sistêmica da educação, a fim de superar a fragmentação do ensino. “Para tanto, o Plano dá enfoque à formação e à valorização dos docentes, ao financiamento e à garantia de acesso. Somente na área da Educação Básica, o PDE contava, até 2010, com 64 programas” (BRASIL, 2007). O PDE tem como principal foco a Educação Básica, por isso investiu em algumas iniciativas na área, dentre elas na substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a atender a toda a Educação Básica. Isso possibilitou certo investimento a curto e médio prazos, voltado à melhoria da qualidade, mas ainda muito distante do mínimo que é esperado. Outra iniciativa importante foi a implementação do programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de Educação Superior a distância, visando capacitar professores da Educação Básica pública que não tinham/têm graduação, formar docentes e propiciar formação continuada (BRASIL, 2007). Embora existissem muitas ações sendo realizadas, nenhuma era específica para a valorização do Ensino Médio.

Outra iniciativa do MEC diz respeito à aprovação da Emenda Constitucional número nº 59, de 2009, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória e gratuita a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, o que não garantiu o acesso e a permanência desses estudantes à escola. Alterou também o artigo 214, que passou a ter a seguinte redação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2009, p. 01).

Entretanto, somente em 2014, o Plano Nacional de Educação foi reestruturado pela Lei 13.004/14, aprovada em 25 de junho do mesmo ano, para vigência 2014-2024, sendo apresentado de maneira mais enxuta, diferente da versão inicial: “[...] sem indicar a apresentação de temáticas e/ou subtemáticas e/ou diagnósticos, mas com forte incidência por nível de ensino/etapa/modalidade” (DOURADO, 2016, p. 07). Nessa versão do plano, segundo o INEP (2016), as metas organizam-se em quatro eixos estruturantes: as que tratam da garantia do direito à Educação Básica de qualidade, mais especificamente do acesso, da universalização e da ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (metas 4 e 8); as que estão relacionadas à redução da desigualdade e à valorização da diversidade, buscando a equidade (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); as que tratam da valorização dos profissionais da educação, consideradas estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas (metas 15, 16, 17 e 18) e as metas voltadas ao ensino superior (metas 12, 13 e 14). Fora desses eixos estruturantes, aparecem ainda as metas de gestão democrática e financiamento da educação (metas 19 e 20). Nesse projeto, em especial, destacamos as metas 15 a 18, a saber:

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

*Meta 16:* formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessi-

dades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...]

*Meta 17:* valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [...]

*Meta 18:* assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, s/p).

Observamos avanços significativos nas metas apresentadas, visto que elas demonstram preocupação não só com a formação inicial, mas com a formação continuada de professores. Além disso, trazem à pauta a valorização dos profissionais do magistério por meio de equiparação do rendimento, delimitando, inclusive, piso salarial nacional profissional, item nunca antes mencionado. Sabemos que estabelecer políticas de valorização dos profissionais em âmbito federal, estadual e municipal é necessário e imprescindível, para que a educação pública comece a trilhar caminhos mais dignos rumo a uma qualidade de vida mais digna e cidadã. Partimos da concepção de que professores bem remunerados não precisam trabalhar um número exagerado de horas em diferentes escolas, a fim de conseguir melhores condições econômicas e, com isso, têm a possibilidade de dedicar-se mais às atividades que realizam. Porém não queremos aqui afirmar que a baixa qualidade do trabalho na escola pública pode ser justificada pela falta de valorização dos profissionais, pois acreditamos que ser um profissional comprometido e envolvido com a educação é condição indispensável ao docente, independente das lutas que precisará travar para conquistar seus direitos ainda não alcançados. Tampouco afirmamos que um bom salário é garantia de um professor competente e compromissado. Há também uma cultura professoral rançosa que precisa ser rompida. Ou seja,

O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso com a educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2011, p. 65).

Este acaba sendo um empecilho em nossa caminhada, como professores, gestores e cidadãos, em busca de uma melhoria na educação pública brasileira, e demonstra uma consciência ingênua em relação à falta de valorização da educação por parte das políticas governamentais, assim como não altera em nada a nossa situação, muito menos possibilita a transformação da sociedade. Daí a necessidade de conhecermos profundamente as políticas governamentais, uma vez que precisamos saber do que elas tratam, para que possamos conhecer nossos direitos e deveres, e também questioná-las de maneira construtiva; do contrário, não saímos do lugar, já que não conseguimos ter uma percepção crítica sobre isso e terminamos agindo sem pensar. A fala do/a professor/a WJ-F corrobora essa questão:

Políticas públicas que dizem valorizar a educação não o fazem. O professor, no Brasil, é um dos profissionais mais desvalorizados, não tem estímulo, passa a vida lutando por migalhas, só que acaba não lutando, como deveria, pelos direitos e pela concretização das políticas. A educação está muito aquém também porque a sociedade não valoriza o professor (WJ-F).

Diante da colocação feita pelo professor, reafirmada por outros que responderam ao questionário, bem como com base nas informações retiradas das próprias políticas, percebemos que houve/há falta de diálogo e de sintonia entre os diferentes entes federados, as diversas instâncias responsáveis pelas políticas educativas nos Estados, as escolas e a sociedade civil, no que tange à elaboração, ao financiamento e à implementação das políticas. “De modo geral, a maioria dessas políticas é realizada e, principalmente, pensada e organizada sem a efetiva participação dos professores e da comunidade” (EV-A). Não existe um movimento articulado em prol da melhoria da qualidade da educação: por parte do Estado, não há interesse em concretizar essas políticas e, muito menos, um compromisso com torná-las políticas de Estado; por parte das escolas, não acontece uma cobrança mais acentuada e consistente, para que os programas venham acompanhados do aporte necessário a sua implementação com qualidade e, ainda, por parte da sociedade civil, inexistente a preocupação em cobrar das esferas governamentais um projeto de sociedade e de educação mais democráticas.

No ano anterior à promulgação do PNE/2015, foi instituído, pela portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. As ações dessa política pública objetivaram, conforme o documento: contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores

pedagógicos do ensino médio; promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio e discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013). O Pacto, diferentemente das outras leis, programas e resoluções, preocupou-se com a necessidade de prestar apoio financeiro aos estados e ao distrito federal para dar suporte à formação continuada dos professores e de coordenadores pedagógicos do ensino médio, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse apoio financeiro contemplava “[...] a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no art. 3º, § 7º<sup>4</sup>, da Lei nº 5.537<sup>5</sup>, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas” (BRASIL, 2013, s/p).

Buscando conhecer um pouco sobre a política, a partir da visão dos professores e dos gestores, perguntamos a eles, no questionário, como a viam. A professora NT-A afirmou: “atuei como orientadora, os professores foram bem resistentes, inicialmente, mas foram produzidas boas ações”. Outro/a docente destacou: “o Pacto foi um momento em que professores se reuniram e estudaram, com isso as reflexões sobre a nossa realidade alavancaram estratégias benéficas para todos” (MGL-A).

Diante dessas colocações, ficamos a perguntar: o que efetivamente fez com que eles deixassem de ser resistentes e passassem a se sentir mobilizados a estudar e a produzir *boas ações* e *estratégias* diferenciadas? Qual foi a *novidade* das formações realizadas pelo Pacto? Os educadores, a seguir, relataram que:

[...] nele realizamos leituras e, especialmente, discussões entre todos os professores do Ensino Médio, sendo assim tivemos espaços para diálogo e planejamento de atividades diferenciadas. (WJ-E).

Houve momentos de estudo, reflexão e avaliação que me ajudaram no desenvolvimento da minha prática pedagógica. (CB F).

A experiência do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio foi muito positiva. Os estudos e debates gerados durante as leituras e encontros promoveram mudanças significativas em nossa escola, a prática do diálogo entre colegas e com os alunos foi fortalecida. (MR-F).

Enquanto coordenadora pedagógica, na época, alterou a minha prática, pois as teorias sempre nos acrescentam algo de positivo. Claro que nem tudo foi maravilhoso, mas várias das dinâmicas e dos debates propostos

4 Este parágrafo do artigo 7º da Lei nº 5.537 foi incluído pela Lei 12.801 de 2013.

5 Lei de criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP).

nos cadernos temáticos realizamos com o grupo de professores e eles serviram de embasamento para a redação do nosso PPP e para o conhecimento da realidade do nosso grupo docente e discente. (MR-D).

Acredito que a minha prática pedagógica se tornou mais planejada a partir da leitura em relação ao Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. (MR-E).

As respostas elaboradas pelos professores e gestores sinalizam que o Pacto foi importante e contribuiu com mudanças significativas na prática pedagógica, no planejamento e na própria forma como a escola e os professores passaram a sentir/pensar/agir a formação docente. Do mesmo modo, afirmam que a formação continuada possibilitou espaços/tempo de estudo, diálogo, reflexões e trocas de experiências, que cooperaram tanto com o planejamento das atividades, como com o embasamento teórico na elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas e, ainda, com o conhecimento do contexto dos docentes e dos estudantes. Contudo, alguns participantes da pesquisa revelaram que as formações do Pacto, para eles, não provocaram mudanças significativas nas suas práticas, como podemos observar a seguir.

Participei de quase todas as formações do pacto, mas não utilizo quase nada na minha prática pedagógica. (PL-D).

Durante a formação alterou a minha prática, mas tudo voltou ao que era antes. (CB-B).

Essas respostas permitem-nos inferir que, por alguma razão, as ações da política não afetaram os docentes PL-D e CB-B, ou melhor, não possibilitaram que ambos fizessem uma relação entre teoria e prática. Embora apenas dois professores tenham divergido do entendimento de que a política foi significativa, ficamos curiosos para conhecer com eles e com os demais os motivos de suas colocações, visto que nenhum justificou mais detalhadamente a sua afirmação, aspecto que, em nosso ver, poderá ser aprofundado com maior intensidade nos Círculos Diálogos Investigativo-formativos que se realizarão na continuidade da pesquisa.

Em 2015, com a Resolução CNE/CP nº 2, que reformulou a versão das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, a formação continuada recebeu maior destaque, passando a considerá-la como importante para todos os profissionais da Educação Básica dos diferentes níveis e modalidades educativas. O documento define “[...] os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de

formação” (BRASIL, 2018, p. 02), bem como traz conceitos de formação continuada, docência e educação. No capítulo destinado à regulamentação da formação continuada dos profissionais do magistério, destaca que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos que a referida resolução avançou significativamente em termos de consistência teórica e de possibilidades de organicidade da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Segundo as DCNs, a formação docente “[...] constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados” (BRASIL, 2015, p. 04). Uma das sinalizações relevantes feitas por ela é a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, de maneira que, inclusive, os projetos de formação sejam elaborados e desenvolvidos em conjunto.

Mas as falas dos professores demonstram que essa articulação não acontece da forma que deveria, visto que muitas formações realizadas pela universidade ou oferecidas pela mantenedora “focam apenas na teoria, sem relacioná-la à prática, sem fazer uma troca de experiências, apresentando sonhos distantes da realidade da escola” (PL-B). O predominante ainda são formações continuadas pensadas externamente, quase sempre desconectadas das singularidades de cada contexto, como *pacotes* prontos, quando, na verdade, deveriam ser espaços-tempo de reflexão real dos “sujeitos sobre sua prática docente, que lhes permitissem examinar suas teorias implícitas, esquemas de funcionamento, atitudes, [...] estabelecendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2009, p. 47). E, nesse viés, duas educadoras destacaram que, se pudessem modificar algo às formações,

Aproximaria a universidade da escola, pois os saberes produzidos por ela não chegam até a parte interessada, que poderia, inclusive, contribuir. Criaria um canal de comunicação que possibilitasse trazer essas novas perspectivas para, dessa forma, engajar a escola no processo. (MR-B).

Recomendaria à pessoa que fosse realizar a formação que primeiro conhecesse e convivesse na escola, para assim poder ter uma ideia mais clara de como se dá o trabalho do professor da Educação Básica. (PL-D).

Com base nas falas das professoras, colocamo-nos a refletir: os documentos oficiais buscam realmente corresponder à realidade dos professores no dia a dia da escola? Se não, o que faz com que as políticas governamentais não trabalhem em prol da melhoria efetiva da qualidade das formações, de maneira que estas possam atender às necessidades dos profissionais? Temos ainda políticas paliativas e assistencialistas que não oferecem aos docentes a formação necessária para melhor considerar a complexidade de cada etapa e modalidade educativa, principalmente no Ensino Médio, que vem caminhando sem rumo, em meio a tantas reformas incipientes, sem conseguir vislumbrar um horizonte mais amplo de modificações. Do mesmo modo, questionamo-nos: o que os professores têm feito para mudar isso? Qual o papel deles e o compromisso a ser assumido frente a essa situação, para que ela não vire somente um emaranhado de desculpas e lamentações para tentar justificar o pouco envolvimento com a formação? De que maneira isso tem refletido na sua significação da docência? Essas são perguntas que precisamos problematizar, no espaço da escola, com os docentes, e também nos nossos encontros da pesquisa-auto(trans)formação, desafiando a todos para a autoria da sua constituição pessoal e profissional.

No ano de 2016, em pleno desenvolvimento do Pacto, quando as escolas estavam organizadas, realizando suas formações nos horários de hora-atividade, após assumir a presidência, sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país, Michel Temer publica a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. Ferreira; Silva (2017) declaram que, do ponto de vista da organização curricular, os novos documentos retomam um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar. Diante de tamanha perplexidade com a contrarreforma, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) emite uma Nota Pública afirmando:

A medida fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. (ANPED, 2016, s/p).

Para piorar a situação, em fevereiro de 2017, é promulgada a Lei nº 13.415, que estabelece as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, uma contrarreforma que liquida com essa etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369); documentos que, mesmo retalhados pela força do capital, de certo modo, preservavam lutas e conquistas para os que frequentam o ensino público. Sobre essa ruptura, o/a professor/a desabafa: “a cada mudança de governo perdemos o trabalho, a capacitação e o planejamento. Enquanto não tivermos um projeto educacional comprometido com a formação, não teremos uma escola que prepara para a vida” (CP-A).

No que concerne à formação docente, a *reforma* altera o artigo 61 da LDB. Este diz respeito à inclusão do inciso IV, que acrescenta aos profissionais da educação escolar básica aquele com notório saber em sua área de formação, com vistas a atender à formação técnica e profissional. Essa inclusão permite a contratação de *especialistas*, não licenciados, para atuarem como professores, o que sobriga os estados a realizarem concursos públicos (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369). Conforme os autores, isso permite que os estados, às custas de cortes de salários e aposentadorias, do aumento da contribuição da previdência e da flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas, beneficiem-se, descomprometendo-se da responsabilidade com a qualidade da educação pública no Ensino Médio. Desse modo, podemos afirmar que vivemos novamente tempos de retrocessos e silenciamentos, principalmente, quando o assunto é a formação docente e o ensino médio.

## UMA PAUSA... PARA PROSSEGUIR OS DIÁLOGOS

Considerando esse breve olhar para as políticas públicas de formação continuada de/para professores, pensamos que, como educadores, temos que nos assumir como formadores de cidadãos críticos e ousar dialogar sobre a auto(trans) formação docente nessa etapa da Educação Básica. A partir dos estudos que realizamos até o momento, parece-nos que as políticas públicas de formação docente são elaboradas de maneira tão distante da escola que nem chegam a ela; e, quando chegam, ou os professores não conseguem encontrar tempo nem mesmo para conhecê-las, quiçá para refletir sobre elas, ou se recusam a isso, o que não é, em nosso ver, a forma de luta mais apropriada.

Além disso, fazendo uma leitura mais aprofundada sobre a elaboração de cada documento oficial das políticas educativas nacionais, percebemos claramente que há uma grande falta de diálogo também entre os próprios autores dos projetos. Ademais, não encontramos uma perspectiva de política educacional que realmente expresse um projeto de educação democrático, todas são opostas, conflitantes, buscando atender apenas a interesses de um pequeno grupo. Isso não quer dizer que as escolas não façam formações significativas, pois sabemos que muitas delas e de seus educadores valorizam a formação docente.

Precisamos destacar também a imprescindibilidade de recursos suficientes às escolas para o investimento em formações realmente significativas. Ainda hoje as equipes diretivas, muitas vezes, terminam por contratar instituições desprovidas de preparo adequado para realizarem a formação, visando apenas cumprir as exigências impostas pela mantenedora e/ou possibilitar que os educadores adquiram certificados importantes para a vida funcional deles. Assim, a formação acaba sendo elaborada por “pessoas que não conhecem a realidade da escola, dos docentes e dos estudantes, muito menos as suas situações-limites e necessidades” (WJ-B); fato que desmobiliza os educadores.

Consideramos necessário destacar também que as falas dos professores participantes da pesquisa, que emergiram dos questionários, permitiram-nos estabelecer um diálogo inicial com eles, favorecendo que esta escuta seja ampliada. As respostas aos questionários já nos permitiram compreender que lutar para mudar essa realidade e por uma processos de auto(trans)formação docente mais justa e significativa são desafios prementes que precisam nos mover em direção à educação pública de qualidade. Contudo, para além disso, intentamos possibilitar espaços-tempo de diálogo-problematizador com os docentes, de maneira a, com eles, *re-ad-mirarmos* a formação e, por meio desta, [re]significarmos a docência no ensino médio.

Acreditamos que aprofundar essas discussões é de grande relevância, pois isso poderá trazer avanços significativos para as pesquisas em educação, já que praticamente não encontramos estudos que contemplem a *auto(trans)formação permanente com professores* do Ensino Médio; também poderá contribuir para o próprio processo de ação-reflexão-ação dos professores sobre seus *quefazer*es do-

centes e sobre a possibilidade de compreender se as políticas de formação continuada vivenciadas afetam ou não a constituição do ser professor, e, se afetam, de que maneira e com qual intensidade.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota Pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio**: autoritária na forma e equivocada em conteúdo. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped\\_notapublica\\_mp\\_ensinomedio.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_notapublica_mp_ensinomedio.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Câmara dos Deputados. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 07 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996** – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria 1.140**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=20189&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, 2015. 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](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: 10 maio 2018.

DOURADO, Luiz F. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação nacional brasileira. **PNE em movimento**, vol. 1. Brasília: INEP, 2016.

FERREIRA, Elisa B.; SILVA, Monica. R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Revista Educ. Soc.**, vol. 38, n.139, Campinas, abr/jun., 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEME, Renata B. **Formação de professores na ditadura militar (1964 - 1985)**. Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, abr-jun, 2017.

PINTO, José M. de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 5176.

VIANNA, Ilca O. de A. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, p. 96-107, 2002.

### Larissa Martins Freitas

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mestre em Educação.

E-mail: [lari.mfreitas@yahoo.com.br](mailto:lari.mfreitas@yahoo.com.br)

### Celso Ilgo Henz

Professor associado IV da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Centro de Educação/ Departamento de Administração Escolar. Pesquisador pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria - Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

E-mail: [celsoufsm@gmail.com](mailto:celsoufsm@gmail.com)

### Doris Pires Vargas Bolzan

Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Centro de Educação/ Departamento de Metodologia da Pesquisa. Pesquisadora pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria - Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

E-mail: [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

## Melissa Noal da Silveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

E-mail: [melissaufsm@ufsm.br](mailto:melissaufsm@ufsm.br)

